



UNIVERSIDAD DE GRANADA
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL

**LA TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS EN
LA UNIVERSIDAD**

Doctorando: Francisco D. Fernández Martín

Directores: José Luis Arco Tirado
Fernando Justicia Justicia
María del Carmen Pichardo Martínez

Granada, 2007



UNIVERSIDAD DE GRANADA
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL

LA TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS EN LA
UNIVERSIDAD

MARCO TEÓRICO Y EMPÍRICO

Doctorando: Francisco D. Fernández Martín

Directores: José Luis Arco Tirado
Fernando Justicia Justicia
María del Carmen Pichardo Martínez

Granada, 2007

*A la memoria de mi abuela, Pepa,
de quien tanto he aprendido*

*A mis padres, Paco y Pepa, y
a mi novia, Sofía, a quienes
le debo todo lo que soy*

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que deben figurar en este apartado, pues de una u otra forma han colaborado y prestado su apoyo en las distintas fases de elaboración de este trabajo de investigación que ve hoy la luz.

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a los directores de esta Tesis, Dr. D. José Luís Arco Tirado, Dr. D. Fernando Justicia Justicia y Dra. D^a. María del Carmen Pichardo Martínez, quienes desde el primer instante me fueron orientando y apoyando. Por su amistad, generosa dedicación, permanente disposición, excelente calidad humana y valiosos consejos, así como por las horas y horas destinadas a la discusión para mejorar esta investigación. Ha sido un placer trabajar a su lado.

A mis compañeras del Gabinete Psicopedagógico de la Universidad de Granada, D^a. Sagrario López Ortega, D^a. Verónica A. Heilborn Díaz, D^a. Nuria Maroto Durán y D^a. Isabel Perea Benedit, sin cuya labor, asesoramiento, entrega y afecto este trabajo no hubiera sido posible.

A los responsables académicos de las titulaciones de I. de Caminos, Canales y Puertos, L. de Farmacia, L. de Economía e I. Química de la Universidad de Granada, Dr. D. Antonio Espín Estrella, Dr. Eduardo Ortega Bernaldo de Quirós, Dr. D. Rafael López del Paso y Dr. D. Germán Luzón González, por su interés, compromiso e implicación en el programa.

A los Doctores D. José María Roa Venegas y D. Juan Luís Benítez Muñoz, compañeros del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, por sus acertadas sugerencias y propuestas, disponibilidad y desinteresada colaboración en esta investigación.

A los Vicerrectorados de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, y de Estudiantes de la Universidad de Granada, por su respaldo y por brindarme la oportunidad de desarrollar este trabajo a través del Gabinete Psicopedagógico.

A todo el alumnado de las titulaciones de I. de Caminos, Canales y Puertos, L. de Farmacia, L. de Economía e I. Química de la Universidad de Granada, tutores PTEC y alumnos PTEC, que participaron e hicieron posible esta investigación.

A mis padres, Paco y Pepa, por su enorme sacrificio y esfuerzo a lo largo de todos estos años, ofreciéndome la posibilidad de poder llegar hasta aquí. Por su apoyo, entrega, ánimo y cariño en todos los momentos de mi vida. Mi modelo a seguir.

A Sofía, mi novia, por su constante apoyo, comprensión, paciencia y estímulo de superación. Por estar constantemente ahí, en cualquier momento y lugar, pero principalmente en estos últimos meses donde he necesitado de su ayuda y aliento para continuar con esta dura tarea.

A mis abuelos y tíos, Antonio, Pepa, Manolo y Paco, por su dedicación y muestras de cariño. Por revelarme en todo momento el camino, apoyar mis decisiones y creer siempre en mí, contribuyendo enormemente en mi desarrollo. Por ahora, he llegado hasta aquí.

A mi otra familia, Patricio, Dulce, Patri, Pedro y Pili, por su amistad, dedicación, apoyo y continuas muestras de afecto a lo largo de estos últimos años.

A mis hermanos políticos, Francis e Inma, por sus aportaciones, orientaciones, impulso y preocupación durante la realización de esta investigación. Por su inquebrantable amistad y apoyo durante mi desarrollo profesional, y sobre todo personal.

Y por último, y no por ello menos importante, a todos aquellos otros amigos y compañeros que de alguna manera han contribuido en elaboración de esta Tesis.

A todos ellos, mis más sinceros agradecimientos, de corazón.

INDICE

TOMO I: MARCO TEÓRICO Y EMPÍRICO

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	13
INTRODUCCIÓN.....	23

CAPÍTULO I. EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y ÉXITO O FRACASO ACADÉMICO DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO	31
---	-----------

1. Calidad de la educación superior y evaluación institucional: aclaraciones conceptuales	35
2. La evaluación institucional de la calidad de la educación superior y los resultados de la enseñanza: éxito o fracaso académico del alumnado universitario.....	37
3. Modelos teóricos sobre el éxito o fracaso académico del alumnado en la educación superior: factores con supuesta función causal.....	42
3.1. Factores personales, académicos y/o vocacionales-profesionales del alumnado.....	47
3.2. Factores institucionales	52
4. Análisis de necesidades de la educación superior.....	53
4.1. Procedimiento del análisis de necesidades: la evaluación institucional de la calidad de la educación superior	54
4.2. Necesidades de la educación superior.....	62
4.2.1. Necesidades personales, académicas y/o vocacionales-profesionales del alumnado	62
4.2.2. Necesidades institucionales	65
5. Conclusión diagnóstica de la educación superior	73

CAPITULO II. TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS	77
--	-----------

1. La tutoría entre compañeros como un tipo de aprendizaje entre compañeros: aclaraciones conceptuales	81
2. Fundamentos teóricos del aprendizaje entre compañeros	84
3. La tutoría entre compañeros.....	86
3.1. La tutoría entre compañeros en las etapas obligatorias del	

sistema educativo, bachillerato y educación superior: características, tipos e investigación	87
3.2. Resultados de investigación en las etapas obligatorias del sistema educativo y bachillerato: eficacia y eficiencia	93
3.3. Resultados de investigación en educación superior: eficacia y eficiencia	95
3.4. Otras ventajas e inconvenientes de la tutoría entre compañeros	99
3.5. Condiciones que garantizan el éxito de los programas de tutoría entre compañeros	100
4. El aprendizaje cooperativo	103
5. Otros tipos de aprendizaje entre compañeros	107
5.1. El asesoramiento entre compañeros	107
5.2. La evaluación entre compañeros	109
5.3. La mentoría entre compañeros	110
5.4. La educación/liderazgo entre compañeros	111
5.5. La mediación entre compañeros	113
5.6. El monitoreo entre compañeros	114
5.7. La amistad entre compañeros	115
CAPITULO III. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	117
1. Conceptuación de la evaluación de programas	120
2. Características de la evaluación de programas	123
3. Componentes de la evaluación de programas	123
4. Funciones de la evaluación de programas	124
5. Tipos de evaluación de programas	126
6. El proceso de intervención psicopedagógica desde la evaluación de programas	128
6.1. Análisis de necesidades y conclusión diagnóstica	130
6.2. Establecimiento de metas y objetivos	131
6.3. Diseño y planificación del programa	132
6.3.1. Organigrama del personal responsable del programa	132
6.3.2. Modelo de impacto	133
6.3.3. Población diana	134
6.3.4. Diseño metodológico de intervención	134
6.3.5. Plan de intervención, plan de seguimiento y plan de	

evaluación de resultados	135
6.3.6. Presupuesto del programa	136
6.4. Aplicación del programa	136
6.5. Evaluación del programa	136
6.5.1. Evaluación de proceso (process) del programa.....	137
6.5.2. Evaluación de impacto (output) del programa	138
6.5.3. Evaluación de la eficiencia del programa.....	138
7. Elaboración del informe	139
8. Metaevaluación.....	139
CAPITULO IV. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	141
1. Objetivos	143
2. Hipótesis	145
3. Variables	145
4. Método	149
4.1. Muestra	149
4.2. Instrumentos	156
4.3. Diseños metodológicos.....	163
4.4. Procedimiento	165
4.4.1. Diseño y planificación del programa	165
4.4.1.1. Modelo de impacto	165
4.4.1.2. Población diana	165
4.4.1.3. Diseños metodológicos de intervención.....	165
A. Procedimiento de selección de las muestras	166
A.1. Primera y segunda etapa del muestreo.....	166
A.2. Tercera etapa del muestreo.....	169
A.3. Cuarta etapa del muestreo	169
B. Procedimiento de configuración de los grupos	171
4.4.1.4. Plan de intervención	172
4.4.1.5. Plan de seguimiento	176
4.4.1.6. Plan de evaluación de resultados.....	179
4.4.2. Aplicación del programa.....	182
4.4.3. Evaluación del programa.....	183
4.5. Temporización.....	183
4.6. Análisis de los datos	186
CAPÍTULO V. RESULTADOS	191

1. Resultados de seguimiento.....	193
1.1. Resultados de seguimiento sobre el procedimiento de selección de las muestras.....	193
1.1.1. Segunda y tercera etapa del muestreo: plan de divulgación y plan de captación	194
1.1.2. Cuarta etapa del muestreo.....	198
1.2. Resultados de seguimiento sobre el procedimiento de configuración de los grupos	200
1.3. Resultados de seguimiento sobre el plan de intervención: curso de formación de los tutores PTEC	204
1.4. Resultados de seguimiento sobre el plan de intervención: sesiones de tutoría.....	214
1.4.1. Resultados de seguimiento 1	214
1.4.2. Resultados de seguimiento 2	220
1.4.3. Resultados de seguimiento 3	238
1.5. Resultados de seguimiento del plan de evaluación de resultados.....	272
2. Resultados de impacto	274
2.1. Resultados de impacto sobre la calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento, éxito y abandono de los alumnos PTEC	274
2.2. Resultados de impacto sobre los hábitos de trabajo y estudio de los alumnos PTEC.....	283
2.3. Resultados de impacto sobre la satisfacción personal y académica de los alumnos PTEC del grupo intervención	287
2.4. Resultados de impacto sobre los hábitos de trabajo y estudio de los tutores PTEC	289
2.5. Resultados de impacto sobre la aserción y habilidades sociales de los tutores PTEC.....	291
2.6. Resultados de impacto sobre la satisfacción personal y académica de los tutores PTEC	292
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	301
1. Discusión y conclusiones.....	303
1.1. Evaluación de proceso del programa	304
1.1.1. Procedimiento de selección de las muestras y configuración de los grupos	304

1.1.2. Plan de intervención.....	313
1.1.2.1. Curso de formación de los tutores PTEC.....	313
1.1.2.2. Seguimiento 1.....	323
1.1.2.3. Seguimiento 2.....	328
1.1.2.4. Seguimiento 3.....	333
1.1.3. Plan de evaluación de resultados	342
1.2. Evaluación de impacto del programa.....	343
1.2.1. Calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento, éxito y abandono de los alumnos PTEC.....	343
1.2.2. Hábitos de trabajo y estudio de los alumnos PTEC, y satisfacción personal y académica de los alumnos PTEC del grupo intervención	350
1.2.3. Hábitos de trabajo y estudio, aserción y habilidades sociales, y satisfacción personal y académica de los tutores PTEC.....	353
2. Conclusiones generales.....	359
3. Líneas futuras de investigación.....	360
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	363

TOMO II: ANEXOS

Anexo 1. Momento de la investigación en el que los distintos instrumentos se han utilizado	7
Anexo 2. Acuerdo para los tutores PTEC	9
Anexo 3. Acuerdo para los alumnos PTEC.....	11
Anexo 4. Protocolo para los tutores PTEC.....	13
Anexo 5. Protocolo para los alumnos PTEC.....	17
Anexo 6. Inventario de hábitos de estudio (IHE) de Pozar (1989).....	19
Anexo 7. Escala de habilidades sociales (EHS) de Gismero (2000)	23
Anexo 8. Copia de expediente académico.....	27
Anexo 9. Cuestionario de evaluación de la formación de los tutores PTEC.....	29
Anexo 10. Registro de observación	31
Anexo 11. Ejemplo de cuaderno de los tutores PTEC (I. de Caminos, Canales y Puertos).....	33

Anexo 12. Protocolo de seguimiento 1.....	139
Anexo 13. Protocolo de seguimiento 2.....	141
Anexo 14. Cuestionario de seguimiento de los alumnos PTEC.....	143
Anexo 15. Cuestionario de seguimiento de los tutores PTEC	145
Anexo 16. Hoja de grupos de discusión.....	147
Anexo 17. Diagrama del proceso general seguido en el diseño, aplicación y evaluación del PTEC.....	149
Anexo 18. Díptico del PTEC.....	151
Anexo 19. Programación del curso de formación de los tutores PTEC	153
Anexo 20. Cronograma detallado del PTEC	165

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Información Académica de los Alumnos PTEC	152
Tabla 2. Información Demográfica de los Alumnos PTEC.....	153
Tabla 3. Información Académica de los Tutores PTEC	155
Tabla 4. Información Demográfica de los Tutores PTEC.....	155
Tabla 5. Representación del Diseño Cuasiexperimental Solamente Postest.....	164
Tabla 6. Representación del Diseño Cuasiexperimental Pretest-Postest con Grupo Control no Equivalente	164
Tabla 7. Representación del Diseño Cuasiexperimental Pretest-Postest	164
Tabla 8. Cronograma del PTEC	184
Tabla 9. Resultados de Seguimiento sobre las Sesiones del Plan de Divulgación y Plan de Captación con el Alumnado de Doctorado y/o Últimos Cursos.....	196
Tabla 10. Resultados de Seguimiento sobre las Sesiones del Plan de Divulgación y Plan de Captación con el Alumnado de Nuevo Ingreso.....	197
Tabla 11. Resultados de Seguimiento sobre el Proceso de Selección de las Muestras de los Tutores PTEC y Alumnos PTEC	200
Tabla 12. Comparaciones Intergrupos sobre las Variables “Nota Media de Acceso a la Universidad”, “Nivel de Esfuerzo/Compromiso” y “Edad” de los Alumnos PTEC.....	202
Tabla 13. Medidas de Asociación Intergrupos sobre las Variables “Grupo (Intervención y Control)” y “Lugar de Elección de la Titulación que Cursaban en la Preinscripción” y “Con Quién Vive” de los Alumnos PTEC	203
Tabla 14. Correlaciones Intragrupo entre las Variables “Nota Media de Acceso a la Universidad” y “Calificación Media por Crédito Matriculado” en el Curso Académico 2004/2005 de los Alumnos PTEC	203
Tabla 15. Resultados de Seguimiento sobre la Asistencia al Curso de Formación de los Tutores PTEC	204
Tabla 16. Resultados de Seguimiento sobre el Curso de Formación de los Tutores PTEC	205
Tabla 17. Medidas de Tendencia Central sobre los Contenidos del Curso de Formación de los Tutores PTEC según el Alumnado de	

Doctorado y/o últimos Cursos Participante una vez Finalizada la Acción Formativa	209
Tabla 18. Medidas de Tendencia Central sobre los Formadores del Curso de Formación de los Tutores PTEC según el Alumnado de Doctorado y/o últimos Cursos Participante una vez Finalizada la Acción Formativa.....	209
Tabla 19. Medidas de Tendencia Central sobre los Participantes del Curso de Formación de los Tutores PTEC según el Alumnado de Doctorado y/o últimos Cursos Participante una vez Finalizada la Acción Formativa.....	210
Tabla 20. Medidas de Tendencia Central sobre los Materiales del Curso de Formación de los Tutores PTEC según el Alumnado de Doctorado y/o últimos Cursos Participante una vez Finalizada la Acción Formativa	210
Tabla 21. Medidas de Tendencia Central sobre la Organización del Curso de Formación de los Tutores PTEC según el Alumnado de Doctorado y/o últimos Cursos Participante una vez Finalizada la Acción Formativa.....	211
Tabla 22. Medidas de Tendencia Central sobre la Metodología y Desarrollo de las Sesiones del Curso de Formación según el Alumnado de Doctorado y/o últimos Cursos Participante una vez Finalizada la Acción Formativa	211
Tabla 23. Medidas de Tendencia Central sobre la Evaluación y Valoración Global del Curso de Formación según el Alumnado de Doctorado y/o últimos Cursos Participante una vez Finalizada la Acción Formativa.....	212
Tabla 24. Resultados de Seguimiento 1 sobre la Primera y Segunda Sesión de Tutoría entre los Tutores PTEC y sus Alumnos PTEC	215
Tabla 25. Resultados de Seguimiento 2 sobre las actuaciones realizadas desde la segunda a la quinta sesión de tutoría entre los tutores PTEC y sus alumnos PTEC	222
Tabla 26. Medidas de Tendencia Central sobre el Desarrollo de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2	225
Tabla 27. Índices de Acuerdo Intergrupos sobre el Desarrollo de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo	

Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2	225
Tabla 28. Medidas de Tendencia Central sobre los Contenidos de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2	226
Tabla 29. Índices de Acuerdo Intergrupos sobre los Contenidos de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2	227
Tabla 30. Medidas de Tendencia Central sobre el Comportamiento de los Tutores PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2	228
Tabla 31. Índices de Acuerdo Intergrupos sobre el Comportamiento de los Tutores PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2	229
Tabla 32. Medidas de Tendencia Central sobre los Materiales del PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2	231
Tabla 33. Índices de Acuerdo Intergrupos sobre los Materiales del PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2	231
Tabla 34. Medidas de Tendencia Central sobre el Comportamiento de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2.....	232
Tabla 35. Índices de Acuerdo Intergrupos sobre el Comportamiento de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2.....	233
Tabla 36. Medidas de Tendencia Central sobre la Adecuación del Seguimiento del Programa Realizado por el GPP, Recomendación de la Participación en el Programa a otros Compañeros y Valoración Global de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2	235
Tabla 37. Índices de Acuerdo Intergrupos sobre la Adecuación del Seguimiento del Programa Realizado por el GPP, Recomendación de la Participación en el Programa a otros Compañeros y Valoración Global de las Sesiones de Tutoría	

según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2	235
Tabla 38. Medidas de Tendencia Central sobre las Áreas de los Cuestionarios de Seguimiento de los Tutores PTEC y Alumnos PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2	236
Tabla 39. Medidas de Tendencia Central sobre el Número de Sesiones de Tutoría Realizadas, Canceladas y No Presentadas entre los Tutores PTEC y sus Alumnos PTEC una vez Finalizado el Programa	240
Tabla 40. Frecuencias Porcentuales sobre el Número de Sesiones de Tutoría Realizadas, Canceladas y No Presentadas entre los Tutores PTEC y sus Alumnos PTEC una vez Finalizado el Programa	240
Tabla 41. Resultados de Seguimiento 3 sobre las Dificultades Encontradas en el Programa por los Tutores PTEC y Propuestas de Mejora	241
Tabla 42. Medidas de Tendencia Central sobre el Desarrollo de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3	245
Tabla 43. Índices de Acuerdo Intergrupos sobre el Desarrollo de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3	245
Tabla 44. Medidas de Tendencia Central sobre los Contenidos de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3	246
Tabla 45. Índices de Acuerdo Intergrupos sobre los Contenidos de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3	247
Tabla 46. Medidas de Tendencia Central sobre el Comportamiento de los Tutores PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3	248
Tabla 47. Índices de Acuerdo Intergrupos sobre el Comportamiento de los Tutores PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3	249
Tabla 48. Medidas de Tendencia Central sobre los Materiales del PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores	

PTEC en el Seguimiento 3	251
Tabla 49. Índices de Acuerdo Intergrupos sobre los Materiales del PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3	251
Tabla 50. Medidas de Tendencia Central sobre el Comportamiento de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3.....	252
Tabla 51. Índices de Acuerdo Intergrupos sobre el Comportamiento de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3.....	253
Tabla 52. Medidas de Tendencia Central sobre la Adecuación del Seguimiento del Programa Realizado por el GPP, Recomendación de la Participación en el Programa a otros Compañeros y Valoración Global de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3	255
Tabla 53. Índices de Acuerdo Intergrupos sobre la Adecuación del Seguimiento del Programa Realizado por el GPP, Recomendación de la Participación en el Programa a otros Compañeros y Valoración Global de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3	255
Tabla 54. Medidas de Tendencia Central sobre las Áreas de los Cuestionarios de Seguimiento de los Tutores PTEC y Alumnos PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3.....	256
Tabla 55. Correlaciones Intragrupo sobre el Desarrollo de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en el Seguimiento 2 y 3	259
Tabla 56. Correlaciones Intragrupo sobre los Contenidos de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en el Seguimiento 2 y 3	260
Tabla 57. Correlaciones Intragrupo sobre el Comportamiento de los Tutores PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en el Seguimiento 2 y 3	261

Tabla 58. Correlaciones Intragrupo sobre los Materiales del PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en el Seguimiento 2 y 3	263
Tabla 59. Correlaciones Intragrupo sobre el Comportamiento de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en el Seguimiento 2 y 3.....	264
Tabla 60. Correlaciones Intragrupo sobre la Adecuación del Seguimiento del Programa Realizado por el GPP, Recomendación de la Participación en el Programa a otros Compañeros y Valoración Global de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en el Seguimiento 2 y 3	265
Tabla 61. Correlaciones Intragrupo sobre el Desarrollo de las Sesiones de Tutoría según los Tutores PTEC en el Seguimiento 2 y 3	266
Tabla 62. Correlaciones Intragrupo sobre los Contenidos de las Sesiones de Tutoría según los Tutores PTEC en el Seguimiento 2 y 3	266
Tabla 63. Correlaciones Intragrupo sobre el Comportamiento de los Tutores PTEC según los Tutores PTEC en el Seguimiento 2 y 3.....	268
Tabla 64. Correlaciones Intragrupo sobre los Materiales del PTEC según los Tutores PTEC en el Seguimiento 2 y 3	269
Tabla 65. Correlaciones Intragrupo sobre el Comportamiento de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención según los Tutores PTEC en el Seguimiento 2 y 3	270
Tabla 66. Correlaciones Intragrupo sobre la Adecuación del Seguimiento del Programa Realizado por el GPP, Recomendación de la Participación en el Programa a otros Compañeros y Valoración Global de las Sesiones de Tutoría según los Tutores PTEC en el Seguimiento 2 y 3	272
Tabla 67. Medidas de Tendencia Central sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en el Curso Académico 2004/2005 y sus Convocatorias Ordinarias y Extraordinaria	275
Tabla 68. Medidas de Tendencia Central sobre la Calificación Media por Crédito Matriculado, Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en el Curso Académico 2004/2005 y sus Convocatorias Ordinarias y Extraordinaria	276

Tabla 69. Medidas de Tendencia Central sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono de los Alumnos del Grupo Control PTEC en el Curso Académico 2004/2005 y sus Convocatorias Ordinarias y Extraordinaria.....	277
Tabla 70. Medidas de Tendencia Central sobre la Calificación Media por Crédito Matriculado, Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono de los Alumnos PTEC del Grupo Control en el Curso Académico 2004/2005 y sus Convocatorias Ordinarias y Extraordinaria	278
Tabla 71. Comparaciones Intergrupos sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono con Distribución Normal de los Alumnos PTEC en el Curso Académico 2004/2005.....	279
Tabla 72. Comparaciones Intergrupos sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono con Distribución no Normal, y Calificación Media por Crédito Matriculado, Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono de los Alumnos PTEC en el Curso Académico 2004/2005	279
Tabla 73. Comparaciones Intergrupos sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono con Distribución Normal de los Alumnos PTEC en la Convocatoria Ordinaria de Febrero	280
Tabla 74. Comparaciones Intergrupos sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono con Distribución no Normal, y Calificación Media por Crédito Matriculado, Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono de los Alumnos PTEC en la Convocatoria Ordinaria de Febrero.....	280
Tabla 75. Comparaciones Intergrupos sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono con Distribución Normal de los Alumnos PTEC en la Convocatoria Ordinaria de Junio	281
Tabla 76. Comparaciones Intergrupos sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono con Distribución no Normal, y Calificación Media por Crédito Matriculado, Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono de los Alumnos PTEC en la Convocatoria Ordinaria de Junio.....	281
Tabla 77. Comparaciones Intergrupos sobre la Información para Calcular	

la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono con Distribución Normal de los Alumnos PTEC en la Convocatoria Extraordinaria de Septiembre.....	282
Tabla 78. Comparaciones Intergrupos sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono con Distribución Normal, y Calificación Media por Crédito Matriculado, Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono de los Alumnos PTEC en la Convocatoria Extraordinaria de Septiembre	283
Tabla 79. Medidas de Tendencia Central sobre los Hábitos de Trabajo y Estudio de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en la Fase Pretest y Postest	284
Tabla 80. Medidas de Tendencia Central sobre los Hábitos de Trabajo y Estudio de los Alumnos PTEC del Grupo Control en la Fase Pretest y Postest.....	284
Tabla 81. Comparaciones Intergrupos sobre los Hábitos de Trabajo y Estudio de los Alumnos PTEC en la Fase Pretest y Postest	285
Tabla 82. Comparaciones Intragrupos sobre los Hábitos de Trabajo y Estudio de los Alumnos PTEC en la Fase Pretest y Postest	286
Tabla 83. Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en la Fase Postest: Comportamiento de sus Tutores PTEC	287
Tabla 84. Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en la Fase Postest: Comportamiento como Alumnos PTEC	288
Tabla 85. Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en la Fase Postest: Adecuación del Seguimiento del Programa Realizado por el GPP, Recomendación de la Participación en el Programa a otros Compañeros y Valoración Global de las Sesiones de Tutoría	289
Tabla 86. Medidas de Tendencia Central sobre los Hábitos de Trabajo y Estudio de los Tutores PTEC en la Fase Pretest y Postest.....	290
Tabla 87. Comparaciones Intragrupos sobre los Hábitos de Trabajo y Estudio de los Tutores PTEC en la Fase Pretest y Postest.....	290
Tabla 88. Medidas de Tendencia Central sobre la Aserción y Habilidades Sociales de los Tutores PTEC en la Fase Pretest y Postest	291
Tabla 89. Comparaciones Intragrupos sobre la Aserción y Habilidades	

Sociales de los Tutores PTEC en la Fase Pretest y Postest	292
Tabla 90. Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Tutores PTEC en la Fase Postest: Comportamiento como Tutores PTEC	293
Tabla 91. Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Tutores PTEC en la Fase Postest: Comportamiento de sus Alumnos PTEC.....	294
Tabla 92. Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Tutores PTEC en la Fase Postest: Adecuación del Seguimiento del Programa Realizado por el GPP, Recomendación de la Participación en el Programa a otros Compañeros y Valoración Global de las Sesiones de Tutoría	294
Tabla 93. Índices de Acuerdo Intergrupos sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en la Fase Postest: Comportamiento de los Tutores PTEC	296
Tabla 94. Índices de Acuerdo Intergrupos sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en la Fase Postest: Comportamiento de los Alumnos PTEC	298
Tabla 95. Índices de Acuerdo Intergrupos sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en la Fase Postest: Adecuación del Seguimiento del Programa Realizado por el GPP, Recomendación de la Participación en el Programa a otros Compañeros y Valoración Global de las Sesiones de Tutoría	299

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolución de las puntuaciones medias globales del alumnado participante sobre la calidad del curso de formación de los tutores PTEC.....	321
Figura 2. Evolución de las puntuaciones medias globales de los alumnos PTEC del grupo intervención sobre el desarrollo del programa	340
Figura 3. Evolución de las puntuaciones medias globales de los tutores PTEC sobre el desarrollo del programa.....	341

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN



**GABINETE PSICOPEDAGÓGICO
UGR**

INTRODUCCIÓN

Una vez alcanzados en buena medida por la educación superior española a lo largo de las últimas décadas los estándares de cantidad (Ej., democratización, universalidad, autonomía, modernización, etc.), el centro de atención se traslada hoy por hoy hacia la búsqueda de la calidad de los servicios ofrecidos y los resultados logrados por las instituciones universitarias (Álvarez, García, Gil y Romero, 2000; Trinidad, Ayuso, Gallego y García, 2003). Más aún cuando la realidad actual de la Universidad, caracterizada por el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la cooperación entre instituciones, la movilidad, la disposición de información para clientes y gestores, el descenso del número de alumnado matriculado, el aumento del número de instituciones universitarias, los mayores niveles de autonomía, la masificación, las limitaciones presupuestarias, la internacionalización de la producción y formación, etc., posibilita que las instituciones de educación superior tengan que competir por mantener el número de alumnado, conseguir más financiación e incrementar su prestigio (Ruiz, 2002; Trinidad et al., 2003).

Sin embargo, los resultados de la evaluación institucional de la calidad de la educación superior especificados en el informe global 1996-2000 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a), revelan una *baja productividad de la enseñanza universitaria*, ya que mientras el número de alumnado que ingresa en el sistema universitario es

elevado, las tasas de abandono (26%) y retraso (48%) son también considerables, siendo el 26% el número de alumnado que finaliza los estudios en la duración oficial de los mismos prevista por el plan de estudios. Este bajo rendimiento académico hace que se aumente el tiempo efectivo de los estudiantes en la Universidad y la duración media de las titulaciones sea casi la mitad más que su duración teórica. A su vez, se insiste en la baja participación en clase, el escaso fomento del trabajo personal del alumnado, consecuencia del uso mayoritario de la clase magistral como método docente, y se constata la denominada cultura de la ineficacia de la docencia, al no ser necesario asistir a clases para superar la mayoría de las asignaturas.

Al mismo tiempo, la mayor variabilidad en los *perfiles de acceso* que presenta el alumnado LOGSE que accede a los primeros ciclos de la Universidad, convierte en problema la secuencia formativa que se les ofrece desde ésta, especialmente en el primer ciclo y curso académico (Guardia, 2000). Es más, los datos recogidos en diversos informes de evaluación de los resultados de la enseñanza universitaria (Ej., Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a; De Miguel y Arias, 1999; Salvador y García-Valcarcel, 1989; etc.) parecen confirmar esta hipótesis, pues: (a) el 60% de los abandonos se producen en el primer curso académico; (b) en las titulaciones técnicas repite curso académico hasta un 30% del alumnado; y (c) el porcentaje de alumnado presentado a las convocatorias ordinarias es inferior al 30%. Este alto nivel de fracaso académico, además de originar un elevado coste económico y social, así como altos niveles de frustración en muchos jóvenes, influye a su vez significativamente en la calidad de la enseñanza al elevar el índice de masificación (Valle, 1996). Otros autores (Ej., Álvarez et al., 2000; Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a; Salvador y García-Valcarcel, 1989; etc.) recogen datos adicionales de evaluaciones realizadas respecto a la acción tutorial, y advierten sobre la reducción de ésta exclusivamente a la revisión de exámenes.

En el ámbito local, los informes de evaluación realizados en la Universidad de Granada (UGR) al amparo del PNECU y el II Plan de la Calidad de las Universidades (II PCU) o el Plan de Calidad Docente (PCD) 2001-2004 de la UGR (UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, n.d.) recogen la necesidad de introducir en alguna medida, cambios y mejoras tanto en la *estructura* como en la *planificación docente y curricular* de las distintas titulaciones. Y es que los altos niveles de fracaso académico que presentan especialmente algunas de las titulaciones evaluadas, recomiendan la difusión y adopción de diversas iniciativas dirigidas a mejorar dichas situaciones (Arco y Fernández, 2003). En esta línea, se vienen desarrollando básicamente dos tipos de

respuestas institucionales orientadas a la mejora de la calidad de la educación superior: (a) programas de acogida, ayuda y apoyo al alumnado, que faciliten su adaptación al nuevo entorno académico y social, fundamentalmente de aquellos en riesgo personal y académico; y (b) programas dirigidos a incrementar y mejorar la formación y habilidades psicopedagógicas del profesorado.

Así pues, dentro de los programas de acogida, ayuda y apoyo al alumnado, se puede ubicar el *Programa de Tutoría Entre Compañeros (PTEC)*, un tipo de aprendizaje entre compañeros que comparte muchos de los componentes y características del aprendizaje cooperativo, y en el que compañeros de diferente edad y curso académico con más conocimiento y/o habilidad, tras un proceso de entrenamiento o formación y a través de un marco de relación asimétrico exteriormente planificado por un profesional, facilitan ayuda y apoyo con un rol fijo a otro alumnado con menos conocimiento y/o habilidad para aprender en trabajo cooperativo de pareja (*"dyadic cross-year fixed-role peer tutoring"*) (Damon y Phelps, 1989; Durán y Vidal, 2004; Topping, 1996).

Este tipo de programas posee una larga tradición en las etapas educativas obligatorias del sistema educativo y bachillerato (Ej., Britz, Dixon y McLaughlin, 1989; Cohen y Kulik, 1981; Cohen, Kulik y Kulik, 1982; Durán y Vidal, 2004; Goodlad y Hirst, 1989; Greenwood, Delquadri y Hall, 1989; Kalkowski, 1995; Powell, 1997; Robinson, Schofield y Steers, 2005; Rohrbeck, Ginsburg, Fantuzzo y Miller, 2003; Sharpley y Sharpley, 1981; Tindall, 1995; Topping, 1992; Topping y Ehly, 1998; Valero, Ferro y Vives, 1986; etc.), aunque en el *ámbito universitario*, internacional (Ej., American River Collage, 1993; Arendale, 1997, 2003; Fantuzzo, Riggio, Connelly y Dimeff, 1989; Fresko, 1997; Higgins, 2004; Riggio, Fantuzzo, Connelly y Dimeff, 1991; Topping, 1996; Warwick y Holton, 2001; etc.), y nacional (Álvarez, 2002; Arco, Fernández, Heilborn y López, 2006; Arco, Fernández, Perea y Benítez, 2003; Benavent y Fossati, 1990; Benítez, Fernández, Perea y Arco, 2003; Fernández, Arco, López y Heilborn, 2006; Fernández, Arco, Perea y Benítez, 2003; García, Rodríguez y Pajares, 1999; Perea, Fernández, Arco y Benítez, 2003; Rodríguez, Cáceres y García, 2003), también se han desarrollado diversas experiencias con propósitos preventivos y/o instructivos debido a su alto nivel de eficacia, eficiencia y utilidad para resolver problemas de diversa índole y trabajar contenidos, habilidades, etc., de carácter curricular, hasta tal punto, que algunos autores señalan que son los programas más eficaces a la hora de influir en el comportamiento de los demás (Valero et al., 1986).

Por lo tanto, con este trabajo de investigación se pretende mejorar en una segunda experiencia piloto el diseño, planificación, aplicación y evaluación del PTEC con el propósito de: (a) incrementar la calificación media por crédito matriculado, la tasa de rendimiento, la tasa de éxito, y por ende disminuir la tasa de abandono del alumnado de nuevo ingreso de las titulaciones de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos, Licenciatura de Farmacia, Licenciatura en Economía e Ingeniería Química de la UGR en el curso académico 2004/2005; y (b) comprobar los beneficios sobre las dimensiones de aserción y habilidades sociales, y hábitos de trabajo y estudio que conlleva la participación en el programa para el alumnado de doctorado y/o últimos cursos de esas mismas titulaciones que ejerce como tutor.

Este trabajo de investigación se divide en dos grandes bloques bien diferenciados, un primer bloque que constituye el *marco teórico* del estudio y cuenta con los tres primeros capítulos, y un segundo bloque compuesto por los tres capítulos restantes, que conforman el *marco empírico* de la investigación desarrollada.

En el capítulo primero, dedicado a la *evaluación institucional de la calidad de la educación superior y el éxito o fracaso académico del alumnado universitario*, se hacen algunas aclaraciones conceptuales sobre los términos “*calidad de la educación superior*” y “*evaluación institucional*”, y se analiza la relación entre la evaluación institucional de la calidad de la educación superior, los resultados de la enseñanza y el éxito o fracaso académico del alumnado universitario. Seguidamente, se realiza una breve descripción y examen de los principales modelos teóricos en torno al éxito o fracaso académico del alumnado en la educación superior, y se detallan aquellos factores con posible función causal en este fenómeno: personales, académicos y vocacionales-profesionales del alumnado, e institucionales. A continuación, se especifica el análisis de necesidades llevado a cabo sobre la educación superior (ámbito nacional, autonómico y local) y las titulaciones de la UGR que participan en esta investigación, donde se describe el procedimiento e instrumentos empleados, y se enumeran las necesidades personales, académicas y vocacionales-profesionales del alumnado, e institucionales detectadas. Finalmente, se establece la conclusión diagnóstica de la educación superior y las titulaciones de la UGR que participan en este trabajo.

Por su parte, entre los aspectos relativos a la *tutoría entre compañeros* que se desarrollan en el capítulo segundo, en primer lugar, se describen y analizan los modelos teóricos que incluyen la tutoría entre compañeros como uno de sus métodos, tipos o roles, y las razones por las que se ha adoptado el modelo de aprendizaje entre

compañeros, junto a sus tipologías y fundamentos teóricos. En segundo lugar, se ofrece la conceptualización de la tutoría entre compañeros, sus tipos, características y resultados de investigación en las etapas obligatorias del sistema educativo, bachillerato y educación superior, además de otras de sus ventajas e inconvenientes, y las condiciones que garantizan el éxito de los programas basados en la tutoría entre compañeros. Y, en tercer lugar, se enumeran las características y resultados de investigación más relevantes sobre los demás tipos de aprendizaje entre compañeros, prestando especial atención al aprendizaje cooperativo.

El capítulo tercero, sobre *evaluación de programas*, comienza con la conceptualización del término “*evaluación de programas*”, las características, componentes, funciones y tipos de evaluación de programas. Posteriormente se pasa a examinar y describir el conjunto de acciones, procedimientos y mecanismos de supervisión y control que la evaluación de programas puede aportar a aquellos programas que se encuentran en su fase de diseño y planificación, aplicación o ya finalizados.

En el capítulo cuarto se aborda el *planteamiento de la investigación*, donde se recogen los objetivos, hipótesis y variables de este trabajo. Asimismo, se especifica el método de investigación, que incluye una descripción de: (a) las principales características académicas y demográficas de las muestras; (b) los instrumentos que, con diversos propósitos (Ej., divulgar el programa, recoger la información necesaria para seleccionar las muestras y desarrollar el plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de resultados) se utilizan; (c) los diseños metodológicos adoptados; y (d) las distintas fases que componen el procedimiento, centrando la atención básicamente en la fase de diseño y planificación del programa. Y por último, se presenta un cronograma en el que se detalla, de acuerdo al eje tiempo, el procedimiento seguido en esta investigación, y se enumeran los diversos estadísticos para llevar a cabo el análisis de los datos.

El capítulo quinto se dedica íntegramente a la exposición de los *resultados*, que están agrupados en dos grandes ejes: resultados de seguimiento y resultados de impacto. Así, por un lado, en los resultados de seguimiento se describen todas aquellas desviaciones del proceso de implementación del programa respecto a lo previsto inicialmente en su diseño y planificación (Ej., hasta qué punto los distintos elementos constituyentes del programa se dispensan convenientemente, modificaciones, etc.), sobre todo las acaecidas durante la aplicación del procedimiento de selección de las muestras y configuración de los grupos, plan de

intervención y plan de evaluación de resultados. Y por otro lado, en los resultados de impacto se especifican los datos de las medidas pretest-postest o solamente postest tomadas sobre las variables dependientes y el curso de formación de los tutores PTEC.

Finalmente, en el capítulo sexto se presenta la *discusión* de los resultados de seguimiento e impacto descritos en el capítulo anterior, la enumeración de algunas *conclusiones* extraídas de los resultados obtenidos y para cerrar este trabajo se aventuran algunas *propuestas* y *líneas de investigación*.

CAPÍTULO I



**EVALUACIÓN
INSTITUCIONAL DE LA
CALIDAD DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR Y
ÉXITO O FRACASO
ACADÉMICO DEL
ALUMNADO
UNIVERSITARIO**



**GABINETE PSICOPEDAGÓGICO
UGR**

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y ÉXITO O FRACASO ACADÉMICO DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Las profundas transformaciones sociales y avances científicos y tecnológicos que se han producido a lo largo de las últimas cinco décadas, han ido originando nuevas necesidades a las que las instituciones de educación superior han tenido que dar respuesta mediante la implantación de diversas medidas, lo que ha supuesto una continua evolución hasta configurarse la realidad actual de la Universidad (Gil, 2002).

El desarrollo económico iniciado en los años sesenta, unido a la fuerte demanda social de educación superior, plantea un importante reto a nivel gubernamental que termina ocasionando un incremento del número de instituciones universitarias y la ampliación de las existentes, un crecimiento de la asignación de recursos económicos, una renovación, ampliación y diversificación de las titulaciones que se ofertan en dichas instituciones y, como consecuencia, un aumento del número de alumnado matriculado en la Universidad (Gil, 2002; Ruiz, 2002). Este proceso, que se ve especialmente acelerado en las siguientes dos décadas, permite que la Universidad consiga abrirse a todas las clases sociales, pasando de una enseñanza selectiva o elitista a otra más democratizada, aunque masificada (Trinidad et al., 2003). Además, durante la década de los ochenta, las instituciones universitarias empiezan a obtener mayores niveles de autonomía, acompañados de cambios en la forma de concebir la Universidad, su gestión, organización y funcionamiento, y comienza a destacarse un nuevo marco universitario cada vez más abierto, en el que

coexisten instituciones de educación superior públicas y privadas en el mismo contexto (Gil, 2002; Ruiz, 2002; Trinidad et al., 2003).

Conseguidos en buena medida para la Universidad estos objetivos de democratización del sistema, universalidad, autonomía, modernización y profundización en las actividades científicas (estándares de cantidad), el centro de atención se traslada hacia la calidad de los servicios ofrecidos por la institución universitaria y los resultados logrados, donde la evaluación institucional, entendida como una herramienta para la mejora continua, se presenta como el instrumento fundamental para su logro y gestión (Álvarez et al., 2000; Trinidad et al., 2003). Y es que la realidad actual de la Universidad, caracterizada por el proceso de convergencia al EEES, la cooperación entre instituciones, la movilidad, la disposición de información para clientes y gestores, el descenso del número de alumnado matriculado y un número mayor de instituciones universitarias, los mayores niveles de autonomía, la masificación, la absorción de recursos, las limitaciones presupuestarias, la internacionalización de la producción y formación, etc., posibilita que las instituciones de educación superior tengan que competir por mantener el número de alumnado, conseguir más financiación y aumentar su prestigio, lo que repercute en la búsqueda de la calidad (Ruiz, 2002; Trinidad et al., 2003).

Sin embargo, paralelamente a todos estos cambios y medidas en la Universidad, se constata también un incremento de las tasas de fracaso académico del alumnado que han llegado a alcanzar cotas elevadas y preocupantes, tal y como se especifica en el informe global 1996-2000 del PNECU (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a). El éxito o fracaso académico del alumnado universitario es un fenómeno enormemente complejo y son múltiples los factores que pueden predecirlo y explicarlo, pero lo que sí parece seguro es que cualquier intento de mejora de la calidad de la Universidad, a la vista de los resultados de la evaluación institucional realizada, pasa necesariamente por incrementar los niveles de éxito académico del alumnado (Álvarez et al., 2000).

Respecto a los contenidos que se desarrollan en este capítulo, se comienza con la conceptualización de los términos “*calidad de la educación superior*” y “*evaluación institucional*”, y el análisis de la relación entre la evaluación institucional de la calidad de la educación superior, los resultados de la enseñanza y el éxito o fracaso académico del alumnado universitario. Seguidamente se efectúa una breve descripción y examen de los modelos teóricos más relevantes en torno al éxito o fracaso académico del alumnado en la educación superior y se detallan aquellos

factores con posible función causal en este fenómeno: personales, académicos y vocacionales-profesionales del alumnado, e institucionales. A continuación, se especifica el análisis de necesidades llevado a cabo sobre la educación superior (ámbito nacional, autonómico y local) y las titulaciones de la UGR que participan en esta investigación, donde, por un lado, se describe el procedimiento e instrumentos empleados, y por otro lado, se enumeran las necesidades personales, académicas y vocacionales-profesionales del alumnado, e institucionales detectadas. Finalmente, se establece la conclusión diagnóstica de la educación superior y las titulaciones de la UGR que participan en este trabajo.

1. Calidad de la educación superior y evaluación institucional: aclaraciones conceptuales

La “*calidad de la educación superior*” es un término en torno al que se han formulado numerosas definiciones (Ej., Cameron y Whetten, 1996; Harvey y Green, 1993; Vroeijenstijn, 1993; Wilson, 1997; etc.), aunque gran parte de la literatura especializada defiende la existencia de un acuerdo generalizado que la considera un concepto complejo, relativo y multidimensional relacionado con los objetivos y miembros del sistema universitario (Bricall, 2000; Consejo de Coordinación Universitaria, 2002b; De Miguel y Arias, 1999; Escudero, 2002). Sobre todo si se tiene en cuenta que la educación superior es un sistema multifuncional con un elevado número de miembros, en el que normalmente las metas y objetivos perseguidos son muy variados y no suelen estar definidos de forma precisa (De Miguel y Arias, 1999; Escudero, 2002).

De este modo, la calidad de la educación superior se suele delimitar desde dos grandes perspectivas, una de carácter intrínseco (acatamiento o respeto a las exigencias epistemológicas de una ciencia, de una disciplina) y otra de carácter extrínseco (correlación con las necesidades del entorno o equilibrio entre la misión fundamental de la Universidad y la misión coyuntural, es decir, pertinencia). Una detallada desagregación de ambas perspectivas permite identificar las múltiples y complementarias *dimensiones* de este concepto (Bricall, 2000; Consejo de Coordinación Universitaria, 2002b; Escudero, 2002): (a) dimensión de la disciplina: asociada con la excepción o exclusividad tiene como norte la excelencia (conformidad con unos estándares mínimos de calidad: acreditación); (b) dimensión de la reputación: la opinión de diferentes audiencias sobre la calidad de una institución, es el origen de la imagen de calidad que se transmite a la sociedad en general; (c) dimensión de la perfección o consistencia: hacer las cosas bien en la forma y tiempo

predeterminados, persiguiendo el “*cero defectos*”, es decir, la capacidad de transformación y cambio; (d) dimensión económica o de resultados: calidad como disponibilidad de recursos y calidad como logro de objetivos (eficacia o calidad del producto y eficiencia o economía de la producción); (e) dimensión de la satisfacción de los usuarios: los servicios ofrecidos por la institución satisfacen los requerimientos y expectativas de los usuarios presentes y potenciales (relevancia profesional y flexibilidad/capacidad de innovación); y (f) dimensión de la organización: habilidad para desarrollar e implementar la normativa con el propósito de satisfacer los requisitos o la calidad educativa deseada.

En la actualidad, la calidad de la educación superior se aborda desde una *perspectiva global*, concibiéndola como un elemento básico definitorio de la cultura institucional, donde términos como “*cultura de la calidad*”, “*gestión total de la calidad (TQG)*” o “*mejora continua de la calidad*” son usados y aplicados frecuentemente al conjunto de la organización (Guerrero, 2005). Efectivamente, la calidad de la educación superior es un anhelo de la institución, siendo mucho más relevante su búsqueda que definirla de forma precisa, si bien se suele asociar con un conjunto consistente de valores tales como la mejora, fortalecimiento, perfección y satisfacción (Guerrero, 2005).

Por su parte, la “*evaluación institucional*” surge en el ámbito de la educación superior a partir de la integración constructiva y coherente de los principios, propósitos, métodos y tradiciones científicas de dos disciplinas, la investigación evaluadora, que le proporciona el carácter científico (Ej., métodos y técnicas de investigación), y la investigación institucional, que le aporta el contexto y objeto de estudio, o sea, la institución entendida como un conjunto de unidades interrelacionadas e interdependientes (Escudero, 2002; Middaugh, Trusheim y Bauer, 1994).

Este tipo de investigación aplicada se concibe como la investigación evaluadora que se realiza sobre una institución, o cualquiera de sus unidades (Ej., departamentos, titulaciones, servicios, profesorado, alumnado, etc.), con el objetivo de valorar su realidad y establecer bases científicas que apoyen la toma de decisiones sobre la gestión, mejora, planificación y política institucional (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002b; Escudero, 2002; González, 2003; Trinidad et al., 2003; Vieira, 1997). A su vez, debe ser coherente con las características del sistema universitario (Ej., nivel de desarrollo, estructura, marco jurídico, modelo de financiación, cultura de evaluación, etc.) y está obligada a garantizar (Consejo de

Coordinación Universitaria, 2002b): (a) la eficacia y eficiencia de las inversiones en la educación superior; (b) el cumplimiento de estándares internacionales de calidad en los programas de formación que permitan la movilidad y competitividad internacional; (c) la satisfacción de las demandas de formación de la sociedad; y (d) la respuesta a las necesidades de graduados que la sociedad demanda.

Así pues, la evaluación institucional es el instrumento fundamental de *logro y gestión de la calidad* de la educación superior (Mora, 1998a; Rodríguez, 1998), y como tal, debe atender a las perspectivas intrínseca y extrínseca, y dar respuesta a la responsabilidad social de la institución (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002b) posibilitando que la Universidad detecte sus puntos fuertes y débiles, de forma que le sirva para mejorar la calidad de los servicios que presta a la comunidad y definir sus planes estratégicos de actuación con el propósito de optimizar sus prestaciones, y que tanto las entidades que contribuyen a la financiación de la Universidad, como los usuarios de sus servicios tengan una información objetiva y fiable del nivel de calidad alcanzado por ella.

2. La evaluación institucional de la calidad de la educación superior y los resultados de la enseñanza: éxito o fracaso académico del alumnado universitario

La evaluación institucional de la calidad de la educación superior desplaza en sus inicios los planteamientos que limitaban la evaluación de la enseñanza a la actuación docente (Ej., los procesos de evaluación del rendimiento docente individual basados en las encuestas de opinión al alumnado), dando paso a enfoques globales en los que se considera que la enseñanza que recibe el alumnado no es consecuencia de una actuación individual, sino de la actuación conjunta de unidades (Ej., departamentos), desde las cuales se toman decisiones relativas a la configuración de los planes de estudio, selección, promoción y formación del profesorado, evaluación de los aprendizajes, organización de la actividad docente, gestión de recursos, etc., y otros aspectos no estrictamente docentes (Ej., servicios deportivos y culturales, bibliotecas, etc.) (Álvarez et al., 2000).

El proceso de evaluación institucional de la calidad de la educación superior contempla la enseñanza como uno de sus objetos de estudio, junto a la investigación y gestión, los otros dos grandes bloques que afectan a la Universidad. En concreto, el modelo de evaluación institucional del PNECU (1995), adoptando en la parte de gestión las ideas del Modelo Europeo de Excelencia Empresarial (EFQM) (Ej., en el

apartado de gestión de procesos se alude a la evaluación de procesos docentes) (Rey, 1998), y según las orientaciones de la guía de evaluación del PNECU (Consejo de Universidades, 1999) y los resultados del informe global 1996-2000 del PNECU (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a), establece que la evaluación institucional de la calidad de la *enseñanza* en la Universidad se debe centrar en la valoración y mejora de los siguientes aspectos: (a) oferta y demanda de la enseñanza; (b) plan de estudios: objetivos, estructura, programas de las asignaturas y prácticas; (c) recursos: humanos, financieros y físicos; (d) desarrollo de la enseñanza: metodología docente, atención tutorial (Ej., cumplimiento de los horarios, publicidad de los mismos, etc.), sistemas de evaluación de los aprendizajes, organización general (Ej., coordinación entre departamentos y profesores, horarios, distribución del alumnado, etc.), información y orientación que se facilita al alumnado de nuevo ingreso, actividades complementarias dirigidas a la formación del alumnado, métodos para fomentar el aprendizaje independiente del alumnado y su responsabilidad en el trabajo, actividades que se le ofrecen para compensar dificultades académicas o lagunas formativas, orientación facilitada en relación a su entrada en el mercado de trabajo, etc.; y (e) resultados de la enseñanza: calificaciones académicas, satisfacción con los estudios y el empleo, tasas de rendimiento (número total de créditos superados por el alumnado / número total de créditos en los que se ha matriculado el alumnado x 100), tasas de éxito (número total de créditos superados por el alumnado / número total de créditos a los que se ha presentado a examen el alumnado x 100), nivel de empleo y demanda de titulados, tasas de abandono (para el curso académico “x”: número total de alumnado no matriculado en los dos últimos cursos académicos “x” y “x-1” / número total de alumnado de nuevo ingreso en el curso académico “x-n+1” x 100; siendo “n” la duración en años del plan de estudios), duración media de los estudios, opiniones de los propios titulados respecto a las posibilidades que su formación ofrece para encontrar empleo, repetición de cursos, tasas de graduación (número total de alumnado que finaliza los estudios tras la duración oficial / número total de alumnado de nuevo ingreso en el curso académico “x-n+1” x 100), opiniones de los empresarios sobre la formación de los titulados que acceden al mundo laboral y tasas de alumnado que se presenta a los exámenes en cada convocatoria.

Por tanto, los *resultados de la enseñanza* se valoran a partir de la estimación del *rendimiento académico del alumnado*, uno de los temas más polémicos de la educación superior, pues la diversidad de enfoques y audiencias que se pueden utilizar a la hora de definirlo impiden determinar un criterio aceptado por todos (De Miguel y Arias, 1999). De ahí que se considere un concepto multidimensional, relativo

y contextual, donde la tendencia más habitual desde un punto de vista práctico es diferenciar dos categorías (Álvarez et al., 2000; De Miguel y Arias, 1999; Gil, 2002):

- Rendimiento académico inmediato: nivel de superación de las exigencias que se establecen para aprobar una asignatura, curso, ciclo o titulación, es decir, el grado de consecución de los aprendizajes previstos de acuerdo con las finalidades y objetivos educativos, que a su vez irán vinculados a los procesos de evaluación del aprendizaje del alumnado y a las calificaciones académicas que como efecto de tales procesos obtienen. Ahora bien, como estas unidades relativas a los contenidos académicos están programadas dentro de un marco temporal (Ej., créditos, cursos y años de duración de la titulación), la evaluación de este rendimiento académico debe realizarse en función de su ajuste a un determinado periodo temporal. Los indicadores normalmente utilizados para valorar este rendimiento académico son (Álvarez et al., 2000; Consejo de Coordinación Universitaria, 2003; De Miguel y Arias, 1999; Gil, 2002): calificaciones académicas, duración media de los estudios, tasas de rendimiento, éxito, abandono, graduación y de progreso normalizado (número total de créditos superados por el alumnado / número total de créditos en los que se ha matriculado el alumnado a lo largo de sus estudios x 100), algunos de ellos tanto por asignatura como por curso, ciclo o titulación.
- Rendimiento académico diferido: forma en el que el mercado laboral acoge al alumnado graduado y valora la formación que éste posee, o sea, la estimación de si la formación ofrecida en la institución responde a las necesidades del mundo laboral, satisface a los empresarios y, una vez insertado en la vida profesional, a los propios egresados. La posibilidad de obtener un criterio válido para evaluar estos aspectos es mucho más difícil que en el rendimiento académico inmediato, debido a que el éxito en el mundo profesional no sólo puede ser definido en términos socioeconómicos (Ej., categoría profesional, status, retribución, etc.), sino que también está delimitado por otras variables de índole sociopersonal que son más difíciles de cuantificar (Ej., desempeñar trabajos que coincidan con sus intereses profesionales, realizar actividades que les aportan satisfacciones, tener empleos estables, etc.) (De Miguel y Arias, 1999; Mora, 1998b). Los indicadores que se emplean usualmente para estimar este rendimiento académico son (Álvarez et al., 2000; Consejo de Coordinación Universitaria, 2003; De Miguel y Arias, 1999; Gil, 2002): satisfacción con los estudios y el empleo, nivel de empleo y demanda de titulados, opiniones de los propios titulados respecto a las posibilidades que su formación ofrece para

encontrar empleo y opiniones de los empresarios sobre la formación de los titulados que acceden al mundo laboral.

Además, cabría la posibilidad de evaluar los resultados de la enseñanza en términos del nivel de respuesta dado desde las instituciones de educación superior a las *necesidades y demandas sociales* de tipo educativo-formativo, cultural y científico, es decir, en función del nivel cultural alcanzado por los ciudadanos y el progreso social y económico promovido en las sociedades, pero esa es una tarea demasiado complicada, ya que elaborar en estos niveles macroeconómicos y macrosociales indicadores externos adecuados que permitan valorar las funciones de la Universidad en el seno de la sociedad, entraña un alto nivel de dificultad, sin olvidar que los efectos que se percibieran dependerían de una complejidad de factores que impedirían la atribución directa a alguno de esos indicadores (Gil, 2002).

Al margen de esta remota posibilidad, desde una perspectiva organizacional, las categorías mencionadas anteriormente sobre el redimiendo académico del alumnado están estrechamente relacionadas con las metas y objetivos de la Universidad (De Miguel y Arias, 1999). Sin embargo, las instituciones de educación superior se suelen caracterizar por una escasa planificación y/o previsión del tipo de resultados que se espera obtenga el alumnado, por lo que, aunque sea mucho más interesante estimar el rendimiento académico diferido, la mayoría de los estudios en el contexto español (De Miguel y Arias, 1999; González, 1991, 1993; Gutiérrez, 2002; Justicia y García, 1990; Latiesa, 1992; Pozo, 1996, 2000; Salvador y García-Valcarcel, 1989; Rey, 1998; Rodríguez, 2004) se centran en valorar el rendimiento académico inmediato del alumnado, que tiene más impacto, es más fácil de cuantificar y permite tomar conciencia de las dimensiones reales del éxito o fracaso académico del alumnado durante su paso por la Universidad (De Miguel y Arias, 1999). Incluso en los resultados del informe global 1996-2000 del PNECU (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a), donde se debería evaluar ambos rendimientos académicos, las referencias al rendimiento académico diferido del alumnado son mínimas, es más, se alude explícitamente a que no se dispone de información para cada titulación sobre la demanda de sus graduados, nivel de empleo de éstos y adecuación de la formación recibida por los mismos a las necesidades del mercado laboral más inmediato (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a).

En consecuencia, el *éxito o fracaso académico del alumnado en la educación superior* se valora en función del rendimiento académico, tanto inmediato como diferido, o en su caso, de los indicadores que se utilizan para estimarlos, pero la

literatura especializada siempre lo tasa a partir del rendimiento académico inmediato del alumnado, bien porque principalmente se centra en estudiar este fenómeno en el transcurso de los estudios universitarios y no en el momento en que los egresados acceden al mundo laboral, o bien porque tiene más impacto y es más fácil de cuantificar.

Aún así, tomando como referencia del éxito o fracaso del alumnado en la educación superior su rendimiento académico inmediato, gran parte de los autores que trabajan en este tema manifiestan que la conceptualización de este fenómeno es una tarea bastante compleja, fundamentalmente por la dificultad a la hora de establecer los indicadores que delimitan dicho concepto (Ej., desde indicadores muy simples como las calificaciones académicas hasta más complejos como el grado de cumplimiento de los objetivos curriculares) y los instrumentos de medida que dan cuenta del cumplimiento o no de esos indicadores (González, 1989, 1991, 1993; Pozo, 1996, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Rodríguez, 2004). Y es que la gran mayoría de las definiciones disponibles delimitan parcialmente este término, en tanto que utilizan sólo algunos de los indicadores típicamente empleados en su operativización (Pozo, 1996, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Rodríguez, 2004). Por ejemplo, González (1989) define este concepto como el nivel o grado de consecución por parte del alumnado de los objetivos curriculares establecidos para un determinado nivel académico, situación que se traduce en las calificaciones académicas.

No obstante, en la actualidad, se aprecia cierto grado de consenso acerca de cuáles son los indicadores más adecuados para estimar el rendimiento académico inmediato del alumnado, a partir del cual se puede valorar su éxito o fracaso en la educación superior, y por ende, los resultados de la enseñanza (Ej., calificaciones académicas, duración media de los estudios, tasas de rendimiento, éxito, abandono, graduación y de progreso normalizado) (Álvarez et al., 2000; Consejo de Coordinación Universitaria, 2003; De Miguel y Arias, 1999; Gil, 2002), si bien se distinguen ciertas discrepancias respecto a cómo se concibe el abandono, ante la amplia variedad de posibilidades que se pueden presentar (Corominas, 2001): abandono (definitivo o durante un tiempo) o cambio, de forma voluntaria u obligatoria tras no haber superado el régimen de permanencia o agotar las convocatorias.

En definitiva, cualquier intento de mejora de la calidad de la educación superior debe pasar necesariamente por potenciar mediante diversas medidas (Ej., mejora de la oferta y demanda de la enseñanza, planes de estudios, recursos, desarrollo de la enseñanza, servicios, etc.) un incremento de los resultados de la enseñanza, del

rendimiento académico del alumnado, de sus niveles éxito académico (Álvarez et al., 2000). Más aún si se tienen en cuenta las consecuencias a nivel personal para el alumnado (Ej., altos niveles de frustración, insatisfacción personal y profesional, baja autoestima, etc.) y a nivel económico para la Universidad (Ej., mayores costes, masificación de las aulas, un proceso deficitario de enseñanza-aprendizaje, etc.) (Corominas, 2001; Latiesa, 1992; Pozo, 1996, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Rodríguez, 2004; Villareal, 1998; Yorke, 1998ab).

3. Modelos teóricos sobre el éxito o fracaso académico del alumnado en la educación superior: factores con supuesta función causal

Las publicaciones más relevantes en este campo disponen de diversos modelos teóricos que intentan explicar el éxito o fracaso académico del alumnado en la educación superior desde distintas *perspectivas*, las cuales se pueden diferenciar en función de la importancia que conceden a los factores individuales y contextuales que intervienen en este fenómeno (Álvarez, García, Gil, Romero y Rodríguez, 1999):

- Perspectiva psicológica: se resalta el papel que juegan las habilidades intelectuales, personalidad, motivación y otras características disposicionales del alumnado en su habilidad y/o voluntad para ajustarse a la vida universitaria.
- Perspectiva social: se considera que este fenómeno está vinculado a las diferencias que afectan a los grupos humanos, instituciones y sociedad (Ej., estatus social, grupo étnico, género, prestigio institucional, estructura de oportunidades, etc.).
- Perspectiva económica: basándose en las teorías económicas sobre las capacidades educativas, se plantea que el éxito o fracaso académico del alumnado en los estudios universitarios tiene que ver con la ponderación de los costes y beneficios en situaciones de escasez de recursos económicos.
- Perspectiva organizativa: se concibe que el éxito o fracaso académico del alumnado en la educación superior es consecuencia del impacto que las organizaciones universitarias tienen sobre la socialización y satisfacción del alumnado.
- Perspectiva interaccionista: se presupone que este fenómeno refleja de un modo conjunto la influencia de dimensiones organizativas de la institución y atributos individuales del alumnado.

En este sentido, desde las *perspectivas psicológica e interaccionista*, los

modelos teóricos acerca del éxito o fracaso académico del alumnado en la educación superior, tanto a nivel internacional (Bean, 1983, 1990; Covington, 1993; Entwistle, 1988; Pascarella y Terenzini, 1991; Pintrich, 1994; Tinto, 1975, 1993) como nacional (Corominas, 2001; González, 1989, 1991, 1993; Hernández y García, 1991; Pozo, 1996, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Rodríguez, 2004), presentan numerosas características en común, a pesar de que algunos de ellos se centran de forma exclusiva en la persistencia o abandono de los estudios (Bean, 1983, 1990; Corominas, 2001; Pascarella y Terenzini, 1991; Tinto, 1975, 1993). Además, estos modelos suelen efectuar también sus análisis en torno a dos grupos de factores, uno relacionado con las características o comportamientos personales, académicos y vocacionales-profesionales del alumnado, y otro que hace referencia a la Universidad como institución.

Una de las ideas centrales del modelo de Tinto (1975, 1993) es que el alumnado accede a la educación superior con un conjunto de experiencias, conocimientos y vivencias personales (Ej., académicas, familiares, etc.), intenciones y expectativas, y su decisión de persistir o abandonar los estudios está en función del nivel de *ajuste o integración académica y social* que logre alcanzar en la institución. Este ajuste o integración académica del alumnado a la institución se concibe como la compatibilidad y buen entendimiento con la comunidad universitaria, especialmente con el profesorado y compañeros, mientras que el ajuste o integración social se muestra como el grado de congruencia entre el desarrollo intelectual del alumnado y el clima intelectual de la institución (Ej., el alumnado se ajusta o integra a la institución en la medida en que sus capacidades le permitan dar una respuesta satisfactoria al nivel de exigencias que plantee dicha institución) (Tinto, 1975, 1993).

Pascarella y Terenzini (1991) manifiestan que los *aspectos que refuerzan la persistencia o abandono* del alumnado en la educación superior son: (a) la calidad de la institución, o nivel de selectividad de entrada y esfuerzo exigido en el proceso educativo; (b) la seguridad e incertidumbre en la elección de la especialización; (c) las becas o ayudas económicas en la especialización; y (d) la residencia o no en el campus universitario. No obstante, el ajuste o integración social del alumnado a la institución juega un papel importante en la persistencia o abandono de sus estudios cuando el nivel de compromiso que establece con sus propios objetivos y la institución es bajo, aún cuando también puede producirse cierta compensación entre los niveles de ajuste o integración académica y social a la institución (Ej., compaginar trabajo a tiempo completo y estudios dificulta la integración social a la institución) (Pascarella y Terenzini, 1991).

El modelo de persistencia o abandono de los estudios universitarios de Bean (1983, 1990) incorpora los planteamientos de Tinto (1975, 1993) y Pascarella y Terenzini (1991), agregándoles parámetros extraídos de la teoría del afrontamiento: el ajuste o integración académica y social del alumnado a la institución depende de sus *conductas de afrontamiento positivo* (acercamiento o aproximación) o *negativo* (evitación o huida) ante las situaciones del entorno académico y social que se le presenten en la Universidad. Al mismo tiempo, introduce el concepto “*intención de persistir o abandonar los estudios universitarios*” como principal predictor de la persistencia o abandono, diferenciando cuatro tipos de variables que producen efectos en él (experiencias, conocimientos y vivencias personales, organización, entorno y actitudes, y resultados) y dos tipos de ajuste o integración académica del alumnado a la institución (a corto plazo, o satisfacción con su realización académica actual, y a largo plazo, o percepción de su futuro académico) (Bean, 1983, 1990).

Sin embargo, tal y como expresa Corominas (2001), para estudiar el éxito o fracaso académico del alumnado en la Universidad, se debe tener muy en cuenta el marco estructural y organizativo de la educación superior de cada país, pues cada uno de ellos posee elementos distintivos (Ej., carácter público o privado y autonomía o dependencia de la Universidad, modelo de curriculum o sistema de créditos, régimen de ayudas económicas, etc.) que no permiten que estos modelos sean transferibles o generalizables a otros países. Por ejemplo, la ubicación física de la Universidad y la residencia en el propio campus universitario son diferentes en España respecto a Estados Unidos u otros países, por lo que el ajuste o integración social del alumnado a la institución que Tinto (1975, 1993) plantea en su modelo, puede no ser tan importante en el alumnado español (Corominas, 2001).

Corominas (2001) configura en cuatro constelaciones nucleares los *motivos de persistencia o abandono* de los estudios por parte del alumnado durante el primer curso académico en la Universidad: (a) la calidad de la enseñanza de la institución: soporte personal, metodología, y disponibilidad y ayuda a través de la acción tutorial del profesorado, oferta de servicios para el alumnado, sistemas de evaluación de los aprendizajes, recursos y equipamientos docentes, y ratio alumnado/aula; (b) el potencial de aprendizaje del alumnado: preparación académica previa, rendimiento académico, esfuerzo y compromiso con el estudio, nivel de exigencia de la titulación y habilidades para el estudio; (c) la elección pertinente de la titulación por el alumnado: motivación hacia las asignaturas, expectativas sobre los contenidos de las asignaturas, lugar de elección de la titulación en la preinscripción y perspectivas ocupacionales; y (d) otros factores circunstanciales del alumnado: cuestiones

logísticas (Ej., alojamiento, desplazamientos, etc.), financieras, ocupación laboral, ajuste o integración social a la institución, aspectos de agrupación familiar de orden material o afectivo, responsabilidades o compromisos familiares y salud personal.

Según el “*modelo integrado de la motivación en clase*” de Pintrich (1994), el contexto sociocultural interviene en el contexto de clase, y ambos influyen en las metas, expectativas y otros aspectos afectivos del alumnado, lo que afecta a su comportamiento (Ej., esfuerzo, uso de estrategias, etc.) y rendimiento académico en la educación superior, que a su vez puede provocar cambios en los tres grupos de variables anteriores. Es decir, la *motivación en clase* del alumnado está determinada por las interrelaciones recíprocas que se establecen entre (Pintrich, 1994): (a) el contexto sociocultural: normas y prácticas educativas, demostración de competencia, valor social del aprendizaje, nivel cultural y naturaleza de los ambientes de aprendizaje; (b) el contexto de clase: tareas, autoridad, reconocimiento, dimensión grupal, evaluación y dimensión temporal; (c) las creencias y percepciones, asumidas como variables mediadoras entre las experiencias socioculturales y la conducta: componentes del valor (metas y valor de las tareas), componentes de expectativas (creencias sobre la propia eficacia, expectativas de control y atribuciones) y componentes afectivos (Ej., ansiedad, autoconcepto, etc.); y (d) la conducta motivada: elección conductual (Ej., elegir el estudio en vez de otras actividades de ocio), nivel de actividad y compromiso (Ej., esfuerzo, uso de estrategias y nivel de compromiso) y persistencia y control del propio esfuerzo (Ej., mantenimiento del esfuerzo en tareas aburridas, difíciles y cuando se está cansado).

El modelo de Covington (1993), basado en la teoría de la motivación de logro (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953) y la teoría de la atribución (Weiner, 1972), plantea que el rendimiento académico del alumnado en la Universidad está determinado por la interacción de los *dominios cognitivo* (habilidades para el estudio), *motivacional* (motivación de logro y de miedo al fracaso: autoconfianza o desconfianza) y *afectivo* (ansiedad), lo que permite situarlo en la intersección de dos ejes, motivación de logro y de miedo al fracaso, generando cuatro perfiles diferenciados de alumnado: (a) exigente: ostenta una alta motivación de logro y un alto miedo al fracaso, confía en sus habilidades, utiliza buenas estrategias de estudio y desarrolla un elevado nivel de ansiedad, lo que hace que dedique una cantidad excesiva de tiempo al estudio; (b) orientado al éxito: presenta una alta motivación de logro y un bajo miedo al fracaso, posee una gran autoconfianza y buenas estrategias de estudio, pero no muestra un elevado nivel de ansiedad, lo que provoca que dedique una cantidad moderada de tiempo al estudio; (c) evitador del fracaso:

manifiesta dudas sobre sus capacidades, muestra un alto miedo al fracaso, tiene unas estrategias deficientes para enfrentarse a las tareas, presenta elevados niveles de ansiedad y dedica una cantidad desmedida de tiempo al estudio; y (d) resignado al fracaso: no confía en sus capacidades, posee unas estrategias inadecuadas de estudio, no manifiesta ningún tipo de ansiedad y apenas dedica tiempo o esfuerzo al estudio debido al estado de desamparo en el que se encuentra.

Entwistle (1988) postula un modelo en el que el rendimiento académico en la educación superior está determinado por la relación que se establece entre los *enfoques de aprendizaje*, la *motivación* y los *procesos de aprendizaje* del alumnado. En este modelo, cada uno de los enfoques de aprendizaje (profundo, superficial y estratégico o de logro), con su correspondiente tipo de motivación (intrínseca, miedo al fracaso y necesidad de rendimiento), origina tres patrones de estudio específicos en el alumnado: (a) profundo: con una motivación intrínseca dirigida a la comprensión que le permite adoptar una fuerte interacción con los contenidos, relacionando lo nuevo con la experiencia, etc.; (b) superficial: con un alto miedo al fracaso que provoca la memorización de partes del contenido, enfrentándose a la tarea como una imposición externa, etc.; y (c) estratégico o de logro: con una alta necesidad de rendimiento académico, que estimula que se organice en función de la rentabilidad, planificación y realización de exámenes previos para asegurar el cumplimiento de los requisitos del profesorado.

González (1989, 1991, 1993) clasifica los *factores* que influyen en el rendimiento académico del alumnado en la Universidad en tres grupos o categorías: (a) factores propios del alumnado: preparación previa antes de entrar en la Universidad, variables aptitudinales, actitudes, métodos o técnicas de estudio y estilos de aprendizaje; (b) factores del profesorado: estilos de enseñanza, atención personalizada al alumnado y dedicación a la docencia; y (c) factores relacionados con la organización académica: definición de objetivos, coordinación entre las distintas asignaturas de un mismo plan de estudios, sistemas de selección y establecimiento de criterios de evaluación.

El modelo de Hernández y García (1991) parte del supuesto que el rendimiento académico del alumnado en la educación superior está modulado por la interacción de la *motivación de logro* y *otras motivaciones* del alumnado, así como por sus diferentes *características de la personalidad* y *niveles intelectuales*: (a) aptitudes intelectuales: convergentes (razonamiento basado en la interrelación de los elementos y que conlleva a una solución única) y divergentes (la capacidad para

relacionar elementos que lleva a soluciones múltiples, diferentes y originales); (b) variables motivacionales: de logro (deseo de perfección y superación), de obligación (autoexigencia y cumplimiento de la norma), epistémico (deseo de conocer e investigar), de realización (deseo de generar proyectos y/o plasmar a través de la acción las propias ideas o proyectos), afiliativo (deseo de relacionarse con los demás y recibir afecto y aprobación) y extrínseco (deseo de recibir recompensas externas); (c) estilos o rasgos de personalidad: autoconcepto, ansiedad, nivel de aspiración, hábitos organizativos de la tarea y autocontrol; y (d) tipo de tarea: reproductivas (la evaluación exige respuestas similares a las ofrecidas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje), productivas (las tareas requeridas son derivadas, inferidas o transferidas de lo aprendido), heterónomas (son tareas propuestas por el profesorado y cuyos contenidos son dados) y autónomas (son tareas desarrolladas y autogeneradas por el propio alumnado).

Por último, Pozo (1996, 2000), Pozo y Hernández (1997), y Rodríguez (2004) agrupan los *factores* que predicen, explican y/o influyen en el *rendimiento académico* del alumnado en la Universidad en las siguientes categorías: (a) factores académicos: trayectoria académica previa (nota media de bachillerato y de acceso a la Universidad) y elección de la titulación (opción cursada); (b) factores aptitudinales: inteligencia; (c) factores de personalidad: estilos de aprendizaje y atribucionales; (d) factores actitudinales: motivación, expectativas e interés por la titulación cursada; (e) factores del proceso de enseñanza-aprendizaje: hábitos de estudio (condiciones ambientales del lugar de estudio, planificación del tiempo de estudio, fijación de objetivos y técnicas de estudio) y hábitos de conducta académica (recogida, exploración y estructuración de la información, y conductas académicas activas: asistencia a clase, actitud en clase, utilización de diversas fuentes de información, uso de las tutorías personalizadas y consultas a los profesores); y (f) información sobre la titulación y Universidad antes de ingresar en ellas.

3.1. Factores personales, académicos y/o vocacionales-profesionales del alumnado

Las investigaciones que abordan el estudio del éxito o fracaso académico del alumnado en la educación superior revelan que no existe un único factor personal, académico y/o vocacional-profesional que pueda predecir y explicar por sí sólo este fenómeno o muestre una relación casual estable con él. En la mayoría de las ocasiones, los datos que aportan los trabajos empíricos en este campo son correlacionales, es decir, factores que predisponen y/o suelen desembocar

generalmente en la aparición de otros factores asociados:

- Factores *demográficos*: (a) edad (Corominas, 2001; Grosset, 1991; Latiesa, 1992; Leppel, 2002; Murtaugh, Burns y Schuster, 1999; Yorke, 1998abc); (b) sexo (Astin, 1993; Cabrera, Colbeck y Terenzini, 1999; Escandell, Marrero y Rubio, 1999; Leppel, 2002; Salvador y García-Valcarcel, 1989; Tinto, 1993); (c) grupo étnico y nacionalidad (Allen, 1988; Astin, 1993; Blake, 1998; Cabrera et al., 1999; Eimers y Pike, 1997; Grayson, 1998; Hu y John, 2001; Leppel, 2002; Love, 1993; Murtaugh et al., 1999; Thomas, 2002); (d) estado civil (Leppel, 2002); (e) nivel económico y educativo de los padres (Albert, 2000; Astin, 1993; Cabrera et al., 1999; González, 1989, 1991, 1993; González y Dávila, 1998; Guerra y Rueda, 2005; John, 1990; Latiesa, 1992; Leppel, 2002; Mora, 1997; Pascarella y Terenzini, 1991; Pritchard y Wilson, 2003; Ting y Robinson, 1998); (f) residencia durante el curso y residencia familiar (Ej., cambios de domicilio, dificultades de alojamiento, desplazamientos, adaptación a la ciudad, etc.) (Bean, 1990; Corominas, 2001; Fisher, 1994; Martín, García y Hernández, 1999; Murtaugh et al., 1999; Pascarella y Terenzini, 1991; Roberts y Higgins, 1992; Tinto, 1993; Yorke, 1998abc); (g) situación laboral (Ej., incorporación a una ocupación, incompatibilidad de horarios, etc.) (Astin, 1993; Bean, 1990; Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006; Corominas, 2001; Fisher, 1994; Johnes, 1990; Latiesa, 1992; Leppel, 2002; Pascarella y Terenzini, 1991; Roberts y Higgins, 1992; Tinto, 1993; Yorke, 1998abc); y (h) financiación de los estudios (Astin, 1993; Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; Fisher, 1994; John, 1990; Johnes, 1990; Latiesa, 1992; Leppel, 2002; Pascarella y Terenzini, 1991; Tinto, 1993; Yorke, 1998abc).
- Factores asociados a la *trayectoria académica*: (a) vía de acceso a la Universidad (Ej., bachillerato, formación profesional, etc.) (Corominas, 2001); (b) nota media de acceso a la Universidad, es decir, la nota media de bachillerato y selectividad (Adelman, 1999; Brooks y DuBois, 1995; Corominas, 2001; De Miguel y Arias, 1999; Escudero, 1981; Foster, 1998; Grao, 1991; Haviland, Shaw y Haviland, 1984; Herrero e Infestas, 1980; Latiesa, 1992; Leppel, 2002; Murtaugh et al., 1999; Pozo, 1996, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Pritchard y Wilson, 2003; Rodríguez, 2004; Salvador y García-Valcarcel, 1989; Sanders, 1998; Ting y Robinson, 1998; Tobey, 1997; Tourón, 1988; Wolfe y Johnson, 1995; Yorke, 1998abc); (c) convocatoria en la que se supera la selectividad (Corominas, 2001; González, 1989, 1991, 1993; Latiesa, 1992; Murtaugh et al., 1999; Pozo, 1996, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Rodríguez,

- 2004; Yorke, 1998abc); (d) lugar de selección de la titulación cursada en la preinscripción (Corominas, 2001; De Miguel y Arias, 1999; González, 1989, 1991, 1993; Latiesa, 1992; Murtaugh et al., 1999; Pascarella y Terenzini, 1991; Pozo, 1996, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Rodríguez, 2004; Yorke, 1998abc); (e) información sobre la titulación y Universidad (Ej., plan de estudio, posibilidades académicas, oportunidades profesionales posteriores en el mercado laboral, servicios, etc.) (Bean, 1990; Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; Latiesa, 1992; Martín et al., 1999; Pozo, 1996, 2000; Rodríguez, 2004; Yorke, 1998abc); (f) preparación o nivel de conocimientos previos necesarios para cursar la titulación (Bean, 1990; Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; González, 1989, 1991, 1993; Martín et al., 2004; Martín et al., 1999; Pozo, 1996, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Rodríguez, 2004; Yorke, 1998abc); y (g) rendimiento académico en la propia titulación (Bean, 1990; Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; Escudero, 1981; Grao, 1991; Herrero e Infestas, 1980; Johnes, 1990; Latiesa, 1992; Leppel, 2002; Pozo, 1996, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Rodríguez, 2004; Salvador y García-Valcarcel, 1989; Tinto, 1993; Tourón, 1988; Yorke, 1998abc).
- Factores asociados a la *inteligencia y aptitudes mentales* (Astin, 1993; Cabrera et al., 2006; Cabrera et al., 1999; González, 1989, 1991, 1993; Hernández y García, 1991; Latiesa, 1992; Leppel, 2002; Pascarella y Terenzini, 1991; Pozo, 1996, 2000).
 - Factores asociados a la *personalidad*: (a) rasgo extroversión-introversión (Bauer y Liang, 2003; Demakis y McAdams, 1994; Perry, Hladkyl, Pekrun y Pelletier, 2001; Pritchard y Wilson, 2003; Rehulkova, Blatny y Osecka, 1995; Searle y Ward, 1990; Tross, Harper, Osher y Kneidinger, 2000); (b) ansiedad y estrés ante las exigencias del estudio y exámenes (Astin, 1993; Brooks y DuBois, 1995; Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; Covington, 1993; Fisher, 1994; Foster, 1998; Hernández y García, 1991; Martín et al., 1999; Pintrich, 1994; Pozo, 1996, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Pritchard y Wilson, 2003; Roberts y Higgins, 1992; Rodríguez, 2004; Sax, 1997; Tobey, 1997; Yorke, 1998abc); (c) estilo atribucional (Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; González, Piñeiro, Rodríguez, Suárez y Valle, 1998; Martín et al., 1999; Pintrich, 1994; Pozo, 1996, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Roberts y Higgins, 1992; Rodríguez, 2004; Valle, 1996; Valle, González, Núñez, Rodríguez y Piñeiro, 1999; Valle, González, Rodríguez, Piñeiro y Suárez, 1999; Wolfe y Johnson, 1995; Yorke, 1998abc); (d) estilos y enfoques de aprendizaje (Álvarez

- et al., 1999; Entwistle, 1988; González, 1989, 1991, 1993; Martín et al., 1999; Pozo, 1996, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Rodríguez, 2004); (e) autoconfianza y autocontrol (Foster, 1998; Pritchard y Wilson, 2003; Van Heyningen, 1997; Wolfe y Johnson, 1995); y (f) autoconcepto y autoestima (Álvarez et al., 1999; Astin, 1993; González et al., 1998; Hernández y García, 1991; Pintrich, 1994; Roberts y Higgins, 1992; Tourón, 1988; Valle, 1996; Valle, González, Núñez, et al., 1999; Valle, González, Rodríguez, et al., 1999).
- Factores asociados a la *motivación* y *expectativas*: (a) motivos intrínsecos y extrínsecos que llevan a cursar y finalizar una titulación (Álvarez et al., 1999; Astin, 1993; Bean, 1990; Cabrera et al., 2006; Cabrera et al., 1999; Corominas, 2001; Covington, 1993; De Miguel, 1994; Entwistle, 1988; García y Hu, 2001; González, 1989, 1991, 1993; González et al., 1998; Hernández y García, 1991; Hossler, Braxton y Coopersmith, 1989; Johnes, 1990; Landry, 2003; Latiesa, 1992; Martín et al., 1999; Pascarella y Terenzini, 1991; Pintrich, 1994; Pozo, 1996, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Rodríguez, 2004; Tourón, 1988; Valle, 1996; Valle, González, Núñez, et al., 1999; Valle, González, Rodríguez, et al., 1999; Yorke, 1998abc); y (b) grado de acuerdo entre lo que se espera de la titulación y lo que se termina encontrando, expectativas instrumentales (Ej., consecución de logros materiales y/o sociales, ser valorado socialmente, satisfacer a los padres, ganar dinero, ser más respetado, etc.), expectativas de conocimiento general (Ej., ampliación del bagaje cultural) y expectativas ocupacionales (Astin, 1993; Bean, 1990; Cabrera et al., 1999; Corominas, 2001; González, 1989, 1991, 1993; Hernández y García, 1991; Landry, 2003; Latiesa, 1992; Martín et al., 2004; Pascarella y Terenzini, 1991; Pintrich, 1994; Pozo, 1996, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Rodríguez, 2004; Yorke, 1998abc).
 - Factores asociados a los *hábitos de trabajo y estudio*, en ocasiones bajo otras denominaciones como habilidades de estudio, estrategias de estudio, estrategias de aprendizaje, métodos de estudio o técnicas de estudio (Alonso y Lobato, 2004; Álvarez et al., 1999; Astin, 1993; Bean, 1990; Bernard, 1990, 1995; Cabrera et al., 2006; Cabrera et al., 1999; Corominas, 2001; Covington, 1993; Entwistle, 1988; García, 1986; González, 1989, 1991, 1993; González et al., 1998; Hernández y García, 1991; Houston, 1987; Lindner y Harris, 1998; Martín et al., 2004; Martín et al., 1999; Pintrich, 1994, 1995; Pozo, 1996, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Rodríguez, 2004; Ryan y Glenn, 2003; Tinto, 1993; Tourón, 1988; Valle, 1996; Valle, González, Núñez, et al., 1999; Valle,

González, Rodríguez, et al., 1999; Yorke, 1998abc): condiciones ambientales personales y físicas (organización del ambiente de estudio, manejo y control del esfuerzo, tiempo de atención, etc.), comportamiento académico y rendimiento (asistencia “activa” a clase: asistencia a clase, puntualidad, toma y elaboración de punte, prácticas y trabajos, asistencia a tutorías, etc.), planificación del estudio, técnicas de trabajo intelectual (Ej., subrayado, resumen, esquemas, recursos mnemotécnicos, resolución de problemas, etc.) y estrategias metacognitivas.

- Factores asociados a la *satisfacción con la titulación* (Bean, 1990; Cabrera et al., 2006; Cooper, Healy y Simpson, 1994; Corominas, 2001; Martín et al., 1999; Pozo, 1996, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Pritchard y Wilson, 2003; Rodríguez, 2004; Tinto, 1993; Yorke, 1998abc): el grado de satisfacción con el tiempo dedicado al estudio, esfuerzo empleado a la hora de estudiar, forma de estudiar en general, cumplimiento de metas y objetivos marcados, calificaciones académicas obtenidas, relación entre el esfuerzo y resultados alcanzados, y conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en las asignaturas de la titulación.
- Factores asociados a las *relaciones interpersonales con la familia y compañeros*: (a) entorno familiar (Ej., apoyo o soporte familiar, cohesión, conflictos, nostalgia, etc.) (Bean, 1990; Brooks y DuBois, 1995; Buboltz, Johnson y Woller, 2003; Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; Fisher, 1994; Martín et al., 1999; Pascarella y Terenzini, 1991; Pritchard y Wilson, 2003; Roberts y Higgins, 1992; Tinto, 1993; Tobey, 1997; Yorke, 1998abc); (b) entorno de pareja (Ej., apoyo o soporte, conflictos, nostalgia, etc.) (Bean, 1990; Brooks y DuBois, 1995; Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; Fisher, 1994; Martín et al., 1999; Pascarella y Terenzini, 1991; Roberts y Higgins, 1992; Tinto, 1993; Tobey, 1997; Yorke, 1998abc); (c) presencia de hijos pequeños o atención a otros familiares (Corominas, 2001; Leppel, 2002; Yorke, 1998abc); (d) relaciones con los compañeros (Astin, 1993; Brooks y DuBois, 1995; Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; Fisher, 1994; Grosset, 1991; Leppel, 2002; Martín et al., 1999; Pascarella y Terenzini, 1991; Roberts y Higgins, 1992; Tinto, 1993; Tobey, 1997; Yorke, 1998abc); (e) habilidades sociales (Álvarez et al., 1999); y (f) participación en las actividades de la Universidad y uso de sus servicios (Bean, 1990; Cabrera et al., 2006; Pascarella y Terenzini, 1991; Pritchard y Wilson, 2003; Tinto, 1993).
- Factores asociados a la *salud personal*: enfermedades, accidentes, uso/abuso

de sustancias, etc. (Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; Fergusson y Bonshek, 1996; Fisher, 1994; Johnes, 1990; Musgrave, Bromley y Dalley, 1997; Pritchard y Wilson, 2003; Pullen, 1994; Wood, Sher y MCGowan, 2000; Roberts y Higgins, 1992; Yorke, 1998abc).

3.2. Factores institucionales

Los planteamientos teóricos vinculados al éxito o fracaso académico del alumnado en la educación superior se suelen centrar excesivamente en el propio alumnado o algunas de sus características o comportamientos personales, académicos y/o vocacionales-profesionales, dejando a un lado la importancia que tiene en el contexto universitario el impacto de factores externos de carácter político e institucional (Yorke, 1998abc, 1999).

En esta línea, algunos trabajos empíricos manifiestan cierto grado de influencia o relación entre este fenómeno y los siguientes factores externos:

- El modelo de financiación de la Universidad (Yorke, 1998abc, 1999).
- Las becas o ayudas económicas en la financiación (Astin, 1993; Oroval y Calero, 1991; Pascarella y Terenzini, 1991).
- Las condiciones del mercado laboral (Escandell et al., 1999; Hossler, Braxton y Coopersmith, 1989).
- El sistema de acceso y la oferta y demanda de enseñanza universitaria (Bean, 1990; Cabrera et al., 2006; Escandell et al., 1999; Gavira, 2005; González, 1989, 1991, 1993; Martín et al., 1999; Muñoz et al., 1997; Pascarella y Terenzini, 1991; Sans, 1990; Thomas, 2002).
- Los recursos humanos (Ej., plantilla de personal docente e investigador -PDI- y personal de administración y servicios -PAS-) y físicos (Ej., recursos y equipamientos docentes, instalaciones, reprografía, cafetería, etc.), así como los servicios que se ofertan al alumnado (Ej., culturales, deportivos, psicopedagógicos y psicológicos de asesoramiento y atención, etc.) (Astin, 1993; Bean, 1990; Cabrera et al., 2006; Cabrera et al., 1999; Corominas, 2001; Escandell et al., 1999; Murtaugh et al., 1999; Yorke, 1998abc, 1999).
- Las peculiaridades de los planes de estudios de las titulaciones (Bean, 1990; Cabrera et al., 2006; Cabrera et al., 1999; Cabrera y Nora, 1994; Corominas, 2001; Escandell et al., 1999; González, 1989, 1991, 1993; Latiesa, 1992; Martín et al., 2004; Pascarella y Terenzini, 1991; Pintrich, 1994; Stark y Latucca, 1997;

Thomas, 2002; Yorke, 1998abc, 1999): objetivos, estructura, programas de las asignaturas, prácticas, etc.

- El desarrollo de la enseñanza o características de la interacción entre el profesorado y alumnado en clase y fuera de ella (Astin, 1993; Bean, 1990; Cabrera et al., 2006; Cabrera et al., 1999; Cabrera y Nora, 1994; Corominas, 2001; Escandell, Marrero y Castro, 2002; Escandell et al., 1999; González, 1989, 1991, 1993; Hernández y García, 1991; Latiesa, 1992; Martín et al., 2004; Martín et al., 1999; Murray, 1991; Pascarella y Terenzini, 1991; Pintrich, 1994; Tinto, 1998; Van Ours y Ridder, 2003; Volkwein y Lorang, 1996; Yorke, 1998abc, 1999): ratio alumnado/aula, formación psicopedagógica del profesorado, dedicación y actitudes del profesorado a sus tareas profesionales, disponibilidad y facilitación de ayuda y apoyo al alumnado en clase y tutoría por parte del profesorado, metodología docente, criterios y sistemas de evaluación de los aprendizajes, nivel de exigencia, etc.

4. Análisis de necesidades de la educación superior

El análisis de las necesidades con posible función causal en el éxito o fracaso académico del alumnado en la educación superior, ámbito *nacional, autonómico y local (UGR)*, se ha efectuado en este trabajo de investigación tomando como referencia los resultados de la evaluación institucional de la calidad especificados en los siguientes informes: (a) el informe Universidad 2000 (Bricall, 2000), el informe global 1996-2000 del PNECU (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a), los informes finales de las diferentes convocatorias del PNECU en Andalucía (Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas-UCUA-, 2000, 2001, 2002) y los informes finales de las titulaciones de la UGR evaluadas al amparo del PNECU y el II PCU o el PCD 2001-2004 de la UGR (UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, n.d.), pues ofrecen una visión general y actual de la situación y funcionamiento del sistema universitario; (b) los informes de ciertos estudios realizados a nivel nacional en torno a las características y funcionamiento de los servicios psicopedagógicos y psicológicos de asesoramiento y atención al alumnado (Echeverría, 1994, 1997; Rodríguez, 1997; Vidal, Díez y Vieira, 2002, 2003); y (c) los informes de algunos de los trabajos empíricos, esencialmente de carácter localista, dirigidos a identificar este tipo de necesidades en el alumnado (Álvarez, 1999; Cáceres, Rodríguez y García, 2003; Campoy y Pantoja, 1999; Castellano, 1995; Corominas, 1992; Díaz, 1989; Guerra y Rueda, 2005; Isus, 1995; Lobato y Muñoz, 1994; Martín, Moreno y Padilla, 1998;

Pérez, 1993, 1995, 1998; Salmeron y Dyssarama, 2000; Salmeron, Ortiz y Rodríguez, 2005; Sánchez, 1999; Sebastián, Sánchez, De Codes, De Lara, Malik y Ballesteros, 1999; Valverde, García y Romero, 2003; Zamorano y Oliveros, 1994).

Por su parte, el análisis de necesidades de las *titulaciones de la UGR que participan en este estudio* se ha desarrollado a partir de los resultados de evaluación institucional de la calidad que aparecen en sus respectivos informes finales (UCUA, 2002; UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, 2000abc, 2002), así como de los resultados de evaluación del informe de la primera experiencia piloto del PTEC implementada en I. de Caminos, Canales y Puertos y la L. de Farmacia durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2002/2003 (Fernández et al., 2003).

4.1. Procedimiento del análisis de necesidades: la evaluación institucional de la calidad de la educación superior

Los antecedentes y bases de la evaluación institucional de la calidad en la Universidad, es decir, las investigaciones llevadas a cabo a finales de la década de los años ochenta y principios de los noventa sobre la evaluación del profesorado (Ej., Tejedor y Montero, 1990), el alumnado (Ej., Justicia y García, 1990) y la organización y funcionamiento de las instituciones universitarias (Ej., Jiménez, 1990), los trabajos empíricos de carácter general promovidos por el Consejo de Universidades y el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (Ej., Salvador y García-Varcárcel, 1989), la constitución e implementación entre 1992 y 1994 del Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario (Consejo de Universidades, 1993), y la participación en el Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior (PPEECES) (Consejo de Universidades, 1995), tienen una continuidad institucional, de carácter regular y sistemática, en el PNECU (1995) (Bricall, 2000; Guerrero, 2005; Ruiz, 2002; Trinidad et al., 2003), cuya meta fundamental es la búsqueda de la calidad, tanto desde una perspectiva intrínseca como extrínseca. Para ello, el PNECU (1995) se plantea los siguientes *objetivos*: (a) promover la evaluación institucional de la calidad de la educación superior; (b) elaborar metodologías homogéneas para la evaluación institucional integradas en la práctica vigente en la Unión Europea (UE); y (c) proporcionar información objetiva que pueda servir de base para la adopción de decisiones de las distintas organizaciones en el ámbito de su respectiva competencia.

El *modelo de evaluación institucional* que se establece en el PNECU, ya

experimentado y validado en el PPEECES, comprende el estudio de los tres grandes bloques que afectan a la Universidad (enseñanza, investigación y gestión) y se articula en tres fases (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA, 2006ab; Bricall, 2000; Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education and Comité National d'Evaluation, 1998; Consejo de Coordinación Universitaria, 2002ab; PNECU, 1995):

- Autoevaluación: mecanismo a través del cual la propia comunidad universitaria o un comité de autoevaluación compuesto por responsables académicos, PDI, PAS y alumnado, mediante un proceso de reflexión participativa, describe y valora la realidad de la unidad evaluada (titulación, departamento o servicio), que tras someterse a audiencia pública (borrador del autoinforme de autoevaluación), es plasmada en el informe de autoevaluación (análisis objetivo y riguroso de la realidad de la unidad evaluada donde se resaltan los puntos fuertes y débiles de la misma, y propuesta razonada y fundamentada de una serie de mejoras en las que se definen la prioridad, procedimientos para poder llevarlas a cabo, y niveles institucionales implicados en cada una de ellas).
- Evaluación externa: proceso en el que un comité externo a la Universidad, nombrado por la Comisión Técnica del PNECU o la Agencia/Unidad de la Comunidad Autónoma (Ej., Andalucía: UCUA; Cataluña: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, AQSUC) y compuesto por tres miembros (un académico de reconocido prestigio en la unidad evaluada, un profesional procedente del mundo de la empresa y un vocal de apoyo conocedor de la metodología de evaluación institucional), después de analizar el informe de autoevaluación, realiza una visita a la unidad evaluada, se entrevista con los distintos colectivos y elabora un informe de evaluación externa (valoración del diseño, organización y desarrollo del proceso de evaluación institucional respecto a los objetivos de las unidades evaluadas) que remite al comité de autoevaluación.
- Información sobre el nivel de calidad de la unidad evaluada por medio de un informe público y propuestas orientadas hacia la mejora: el comité de autoevaluación, recibido y analizado el informe de evaluación externa, redacta el informe final de la unidad evaluada y lo remite al comité de evaluación de la Universidad, que elabora el informe final de calidad de la Universidad (objetivos, situación actual, puntos fuertes y débiles, y acciones de mejora de la calidad que debe emprender la institución a la vista de la evaluación institucional realizada), para más tarde enviarlo al Consejo de Universidades

que emite el informe final de la convocatoria anual del PNECU.

En este sentido, tomando como referencia este modelo de evaluación institucional, el PNECU se ha desarrollado a lo largo de cuatro convocatorias (1996, 1998, 1999 y 2000) en las que: (a) a nivel nacional se han implicado la gran mayoría de las instituciones universitarias, evaluándose un total de novecientos treinta y nueve titulaciones (un 64% del total de las titulaciones que cumplían los requisitos para solicitar la evaluación), treinta departamentos y cuarenta y seis servicios (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a); (b) a nivel autonómico, han participado todas las instituciones universitarias andaluzas, evaluándose un total de ciento treinta y cinco titulaciones (UCUA, 2000, 2001, 2002); y (c) a nivel local, se han evaluado veintitrés titulaciones de la UGR, entre las que se encuentran tres de las que participan en este trabajo de investigación (I. de Caminos, Canales y Puertos, L. de Farmacia e I. Química) (UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, n.d.).

Los resultados del PNECU que se especifican en el informe global 1996-2000 (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a), los informes finales de las diferentes convocatorias del PNECU en Andalucía (UCUA, 2000, 2001, 2002) y los informes finales de las titulaciones de la UGR evaluadas al amparo del PNECU (UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, n.d.), son muy diversos, sobre todo en cuanto al seguimiento, ya que la puesta en marcha de las propuestas y planes de mejora contempladas en los informes finales no se suelen incluir en el proceso de evaluación institucional, siendo las propias instituciones las responsables de planificar las acciones de mejora y llevar a cabo los correspondientes procesos de seguimiento (Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education and Comité National d'Evaluation, 1998; Guerrero, 2005; Ruiz, 2002; Trinidad et al., 2003).

Asimismo, se han detectado una serie de *dificultades asociadas al proceso de evaluación institucional* del PNECU, problemas que ponen en duda la aplicabilidad, efectividad y continuidad del modelo de evaluación institucional y su filosofía tal y como se ha venido aplicando (Bricall, 2000; Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a; Garreta, 2001; Guerrero, 2005; Michavila, 2002; Trinidad et al., 2003; UCUA, 2000, 2001, 2002; UGR, Granada, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, n.d.):

- Dificultades relacionadas con la unidad de análisis en la evaluación institucional: la utilización de la titulación como unidad de análisis y la

estructuración del contenido de la misma en los bloques de enseñanza, investigación y gestión no ha tenido presente la estructura universitaria, lo que ha dificultado la aplicación teórica y real del modelo de evaluación institucional.

- Dificultades relacionadas con los procesos de evaluación institucional aplicados: (a) algunas de las Universidades han seguido las directrices establecidas en el PNECU y otras no se han ajustado estrictamente a lo planteado en él; (b) la baja fiabilidad de los datos utilizados y la escasez de información con la que se han efectuado los análisis de este proceso han afectado a la credibilidad del producto; (c) los análisis realizados han atendido con mayor extensión y profundidad a la enseñanza frente a la investigación y a ambas respecto a los servicios, no existiendo relación entre la docencia e investigación; (d) las reticencias y escasa implicación del profesorado, el excesivo trabajo y la falta de recompensa tanto individual como colectiva, ha llevado en algunos casos al desánimo en los participantes durante este proceso; (e) los indicadores de los cambios reales que producen los “*output*” en la sociedad (Ej., tasa de desempleo e infraempleo) han sido escasos; (f) la falta de relación entre los datos que se han obtenido, el concepto de calidad que se ha manejado y su medición ha sido elevada; (g) el concepto de calidad no se ha interpretado de la misma manera en las diferentes áreas y los comités no conocían cuál es el referente de calidad, lo que inevitablemente ha conllevado no tener clara la verdadera finalidad de este proceso; (h) la heterogeneidad de las estructuras universitarias no se ha tenido en cuenta en la elección de las unidades de análisis de la gestión universitaria; (i) el EFQM establecido para la evaluación institucional de la gestión universitaria está impregnado de una filosofía y estructura muy distinta a la que tiene la Universidad; (j) no se ha determinado cómo los indicadores de investigación repercuten e influyen en los de enseñanza, lo que ha provocado la falta de coherencia entre los informes; (k) los responsables entrevistados han manifestado que los miembros de los comités externos eran personas con poca formación en evaluación institucional; (l) la connivencia entre algunos de los evaluadores internos y entre éstos y los evaluadores externos ha llevado a realizar informes finales de este proceso autojustificativos; (m) el hecho de que las propuestas de mejora deban ser puestas en marcha por los Rectorados es un punto débil del PNECU, ya que éstos desde un principio marcan sus políticas y tras este proceso surgen recomendaciones que son contrarias a su política rectoral; (n) este proceso no se ha integrado del todo en el mundo universitario, pues

todavía son muchas las juntas de gobierno que cuando tienen que tomar decisiones no asumen la información emanada de este proceso; (ñ) la ausencia de cultura y tradición evaluadora ha quedado patente, motivada por la creencia de que este proceso ha sido de control y no una herramienta de mejora; (o) retrasos de los comités externos e incumplimiento de los plazos; y (p) algunas de las propuestas y planes de mejora indicadas en los informes no son realistas.

- Dificultades relacionadas con los apoyos institucionales derivados: los recursos económicos, materiales y humanos aportados desde la administración central han sido insuficientes para cubrir satisfactoriamente los procesos de evaluación institucional.

Sin embargo, la puesta en marcha del PNECU en la educación superior también ha generado una serie de *consecuencias positivas*, pues en líneas generales, se considera que (Bricall, 2000; Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a; Guerrero, 2005; Trinidad et al., 2003; UCUA, 2000, 2001, 2002; UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, n.d.): (a) su implantación ha sido satisfactoria; (b) se ha pasado de no tener una herramienta para la evaluación institucional, a construir una red nacional de evaluación institucional, que ha tenido su punto más elevado con la creación de agencias de calidad como la UCUA, AQSUC y ANECA; (c) se habla de cultura de la evaluación institucional y desde las propias instituciones se empieza a considerar que los procesos de evaluación institucional son una herramienta adecuada para conseguir estándares de calidad; (d) se han desarrollado actuaciones concretas de mejora de la calidad; y (e) se han creado organismos destinados a la evaluación institucional, la difusión y discusión en torno al concepto de calidad, la publicación de datos sobre la situación de la Universidad y el nacimiento de una metodología común para la evaluación institucional de la calidad de la educación superior.

Al fin y al cabo, los resultados del PNECU detallados en el informe global 1996-2000 (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a) revelan que, a pesar de las dificultades planteadas anteriormente, se han *conseguido los objetivos* que se marcaron, si bien Bricall (2000), Guerrero (2005) y Trinidad et al. (2003) manifiestan que algunos objetivos todavía están por alcanzarse y plantean problemas de conciliación con la tradicional cultura universitaria sobre la evaluación institucional, pues el actual sistema no permite disponer de información objetiva para la toma de

decisiones.

En esta situación de relativo éxito, pero con la clara percepción todavía de problemas no resueltos, se inicia el *II PCU* (2001), en el que se establecen los siguientes objetivos: (a) continuar con la evaluación institucional y fomentar la implantación en las instituciones de educación superior de sistemas de calidad integral para la mejora continua; (b) promover la participación de las Comunidades Autónomas en el desarrollo y gestión del plan propiciando la creación de entidades autonómicas dedicadas a tal fin, con el objeto de crear una red de agencias de la calidad universitaria coordinada por el Consejo de Universidades; (c) desarrollar metodologías homogéneas con las existentes en la UE, que permitan establecer estándares contrastados para la acreditación de la calidad alcanzada; (d) implantar un sistema de información a las Universidades, administraciones públicas y sociedad, basado en la evaluación por resultados y apoyado en un catálogo de indicadores, que pueda servir de base para la toma de decisiones en el ámbito de sus respectivas competencias; y (e) establecer un sistema de acreditación de programas formativos, grados académicos e instituciones que permita garantizar la calidad en conformidad con estándares internacionales, abarcando también programas de doctorado y formación de postgrado.

El *II PCU*, de carácter sexenal (2001-2006), otorga más responsabilidades a las Comunidades Autónomas en la gestión de la política universitaria mediante convenios de colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, invitándolas a crear agencias independientes de la administración educativa, e introduce nuevos aspectos que deben acompañar al proceso de evaluación institucional ya emprendido (*II PCU*, 2001; Guerrero, 2005): establecimiento de un sistema de información pública sobre las titulaciones (catálogo de indicadores), un sistema de certificación de los servicios y un sistema de acreditación de las titulaciones. A partir de este momento, es responsabilidad de las propias instituciones implantar sistemas de calidad integral mediante planes estratégicos que midan e impulsen la calidad en la Universidad, pudiendo concurrir a este nuevo plan presentando proyectos institucionales (proyectos de calidad plurianuales), tal y como efectúa la Comunidad Autónoma de Andalucía con la programación plurianual de evaluación de las instituciones de educación superior andaluzas (*II PCU*, 2001; Guerrero, 2005).

En el caso de la UGR, el *PCD 2001-2004* (UGR, Granada, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, 2001, 2006), con una programación plurianual, desarrolla los objetivos institucionales de su nueva política de calidad y da

concreción a las acciones previstas en el II PCU (2001). Este plan, concebido de manera global y coordinada, se articula en tres programas (UGR, Granada, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, 2001, 2006):

- Programa de evaluación (seis actuaciones), bajo el cual se han evaluado doce servicios, doce departamentos, cuatro títulos propios y cincuenta y una titulaciones, entre las que se encuentra la L. en Economía (UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, n.d.).
- Programa de mejora e innovación (trece actuaciones).
- Programa de excelencia docente (cinco actuaciones).

No obstante, todo el proceso de evaluación institucional de la calidad de la educación superior descrito en este apartado no tiene más valor normativo que el que la propia Universidad quiera darle (Guerrero, 2005), pues hasta la aprobación de la *Ley Orgánica de Universidades (LOU)* (2001) se carece de una legislación al respecto. La LOU (2001), en su exposición de motivos, destaca como objetivo la mejora de la calidad del sistema universitario en su conjunto y en todas y cada una de sus vertientes, y en su título V, establece los objetivos de la promoción y garantía de la calidad de las instituciones de educación superior: (a) la medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad; (b) la transparencia, comparación, cooperación y competitividad de las Universidades en el ámbito nacional e internacional; (c) la mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las Universidades; (d) la información a las administraciones públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias; y (e) la información a la sociedad para la toma de decisiones y movilidad de estudiantes y profesores. Estos objetivos se deben cumplir mediante una serie de actividades de evaluación, certificación y acreditación, atribuidas a la ANECA (programas: evaluación institucional, del profesorado, certificación, acreditación y convergencia europea) y otras agencias u órganos de evaluación de las Comunidades Autónomas (LOU, 2001).

Después de la aprobación de la LOU (2001), el II PCU (2001) se deroga según el Real Decreto 1391/2003 (2003), lo que exige una nueva regulación de ámbito autonómico para el mantenimiento de dicho plan en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Ante esta situación, con el propósito de paliar las consecuencias negativas que la paralización de la planificación plurianual de evaluación pudiera tener en las instituciones de educación superior andaluzas, la UCUA acuerda la continuación de

esta planificación plurianual prevista en el II PCU (2001) a través del *Plan Andaluz de la Calidad de las Universidades (PACU)* (UCUA, 2003), al amparo del cual la UGR, unido a la firma del contrato programa suscrito con la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y dentro del Plan de Financiación de las Universidades andaluzas, continúa sus compromisos de evaluación para el sexenio (2001-2006) con el PCD 2001-2004 (UGR, Granada, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, 2001, 2006) y el actualmente en vigor Plan de Calidad Docente (PCD) 2005-2008 (UGR, Granada, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, 2005), constituido por ocho programas (adaptación y mejora de la oferta formativa, adaptación y desarrollo del modelo docente, innovación docente, mejora de la calidad docente, formación del profesorado, excelencia docente, evaluación de titulaciones, servicios y unidades de gestión, estudios de opinión y de satisfacción de usuarios, y estudios y análisis de calidad docente y prospectiva).

A nivel autonómico, acordado el PACU (UCUA, 2003), se aprueba la *Ley Andaluza de Universidades (LAU)* (2003). La LAU (2003) señala en su exposición de motivos que una de las líneas estratégicas del servicio público universitario andaluz consiste en la extensión y asimilación de la cultura de la calidad en las prácticas universitarias, dedicando su título V a la calidad universitaria (definición de los conceptos de los conceptos de calidad y evaluación de la misma), donde igualmente desarrolla en su capítulo II los objetivos, funciones, organización y estructura de la Agencia Andaluza de Evaluación y Acreditación (AGAE) (programas: evaluación de complementos autonómicos, acreditación del profesorado, evaluación institucional, proyectos de investigación, evaluación de grupos de investigación y otros incentivos de investigación).

Por último, es recomendable mencionar en este apartado dos aspectos más en materia de evaluación institucional de la calidad de la educación superior en el ámbito nacional, además de los siete *foros* desarrollados por la ANECA. Por un lado, la elaboración del borrador del *catálogo de indicadores* del sistema universitario público español (Consejo de Coordinación Universitaria, 2003), cuyo objetivo es definir y proponer unos indicadores comunes para todo el sistema universitario, capaces de proporcionar información cuantitativa sobre las Universidades que sea útil tanto a los gestores de las propias instituciones como a sus usuarios. Y por otro lado, la emisión por parte de la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2005) de un conjunto consensuado de *criterios, procedimientos y directrices para la garantía de la calidad* que permitirán:

- Mejorar la coherencia de la garantía de calidad en todo el EEES mediante la utilización de criterios y directrices acordadas conjuntamente.
- Las instituciones de educación superior y las agencias de garantía de calidad en todo el EEES podrán utilizar elementos comunes de referencia para la garantía de calidad.
- El registro facilitará la identificación de agencias profesionales y con credibilidad.
- Se fortalecerán los procedimientos para el reconocimiento de las titulaciones.
- Aumentará la credibilidad del trabajo de las agencias de garantía de calidad.
- Se ampliará el intercambio de puntos de vista y experiencias entre agencias y otros participantes clave (entre los que se incluyen las instituciones de educación superior, los estudiantes y los representantes de los agentes económicos y sociales) mediante el trabajo del foro consultivo europeo para la garantía de calidad en la educación superior.
- Aumentará la confianza mutua entre instituciones y agencias, y se posibilitará el camino hacia el reconocimiento mutuo.

4.2. Necesidades de la educación superior

4.2.1. Necesidades personales, académicas y/o vocacionales-profesionales del alumnado

Las necesidades de carácter personal, académico y vocacional-profesional del alumnado en la educación superior, a *nivel nacional, autonómico y local* (puntos débiles), que se especifican en los resultados de la evaluación institucional de la calidad del informe global 1996-2000 del PNECU, los informes finales de las diferentes convocatorias del PNECU en Andalucía y los informes finales de las titulaciones de la UGR evaluadas al amparo del PNECU y el II PCU o el PCD 2001-2004 son (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a; UCUA, 2000, 2001, 2002; UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, n.d.): (a) inadecuada preparación o nivel de conocimientos previos para cursar la titulación; (b) escaso nivel de asistencia y participación en clase; (c) deficiente relación entre el alumnado y profesorado; (d) escasa participación en las elecciones y actividades del centro y Universidad; (e) valoración negativa del sistema tradicional de acción tutorial; (f) ausencia de una cultura de acción tutorial entre el alumnado; (g) escaso uso de las tutorías del profesorado; y (h) insuficientes

estancias en el extranjero.

Por su parte, los resultados de los informes de algunos de los trabajos de investigación cuyo objetivo ha sido analizar este tipo de necesidades en el alumnado universitario, con mayor o menor amplitud, confirman la presencia de importantes carencias a nivel personal, académico y vocacional-profesional (Álvarez, 1999; Cáceres et al., 2003; Campoy y Pantoja, 1999; Corominas, 1992; Díaz, 1989; Guerra y Rueda, 2005; Isus, 1995; Lobato y Muñoz, 1994; Martín et al., 1998; Pérez, 1993, 1995, 1998; Salmeron y Dysarama, 2000; Salmeron et al., 2005; Sánchez, 1999; Sebastián et al., 1999; Valverde et al., 2003; Zamorano y Oliveros, 1994): ingreso en una titulación, especialidad y/o Universidad no deseada inicialmente, desajuste entre la formación recibida en bachillerato y aquella que se estima necesaria para cursar la titulación, carencias en el nivel de conocimientos, procedimientos y habilidades generales básicas (Ej., planificación y toma de decisiones, hábitos de trabajo y estudio, dificultades para adaptarse a la metodología docente, etc.), baja implicación en sus procesos de aprendizaje, desconocimiento de sus propios intereses y aptitudes, escasa o inexistente información sobre la Universidad y titulación (Ej., estructura, funcionamiento, procedimientos burocráticos y administrativos, servicios, ayudas y becas, plan de estudios, itinerarios formativos, tipos de asignaturas, etc.), insuficiente información sobre las salidas profesionales de la titulación, alta presión y dedicación exclusiva al estudio, dificultades académicas y personales (Ej., bajo rendimiento académico, presión familiar, dificultades económicas, etc.), etc., necesidades todas ellas que se acentúan aún más en el caso del alumnado extranjero.

De la misma forma, en una muestra representativa de alumnado de la *UGR*, Castellano (1995) identifica una serie de necesidades de carácter personal, académico y vocacional-profesional desde la perspectiva del propio alumnado: (a) a nivel *personal* el alumnado manifiesta que ha precisado en algún momento o necesita ayuda y apoyo para tomar alguna decisión importante en su vida, clarificar sus metas de desarrollo personal y escala de valores, orientar su vida personal y relaciones humanas, acomodarse social y emocionalmente a la vida universitaria, autocontrolarse en situaciones personales comprometidas, mejorar su salud psicológica, tomar conciencia de su estado de salud en general (Ej., alimentación, uso/abuso de sustancias, etc.), conseguir asistencia sanitaria, alcanzar un equilibrio con su pareja, orientación a nivel familiar, encontrar un alojamiento digno en calidad y precio, adquirir asesoramiento jurídico-legal, conocer las actividades de ocio y tiempo libre que ofrece la Universidad, llevar a cabo una adecuada planificación familiar y

poder dejar atendidos a sus hijos en las horas de actividad académica, así como obtener información en cuanto a los servicios que pueden proporcionarle esta ayuda y apoyo; (b) a nivel *académico* el alumnado demanda información acerca de cuáles son los servicios académicos con que cuenta la UGR, cómo y dónde informarse sobre becas y ayudas económicas, y cuáles son los cauces para participar en los organismos con poder decisorio, además de exigir la asignación de un tutor en sus estudios y requerir ayuda y apoyo para aprender algunas técnicas que le permitan afrontar las dificultades de los exámenes y trabajos, seleccionar las asignaturas optativas y de libre configuración, solucionar problemas burocráticos y administrativos, y superar el choque producido por la metodología de enseñanza universitaria y el contenido de las asignaturas; y (c) a nivel *vocacional-profesional* el alumnado percibe que necesita incrementar sus competencias y conocimientos profesionales, aprender a solicitar empleo, obtener información laboral actualizada del mercado de empleo y conocer las salidas profesionales de su titulación y/o especialidad, sus aptitudes e intereses profesionales, los servicios profesionales que pone a su disposición la Universidad y las posibilidades que se le ofrecen de ampliar los estudios en otros países y/o Universidades.

Por otro lado, los resultados de evaluación institucional de la calidad de los informes finales de las *titulaciones de la UGR que participan en este trabajo* revelan los siguientes puntos débiles relacionados con el comportamiento o características del alumnado:

- I. de Caminos, Canales y Puertos (UCUA, 2002; UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, 2000a): demasiada carga lectiva.
- L. de Farmacia (UCUA, 2002; UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, 2000b): nivel de formación inicial inadecuado, escaso nivel de asistencia y participación en clase, poco uso de las tutorías del profesorado, excesiva carga lectiva, ausencia de alumnado vocacional (Ej., la mitad del alumnado no elige la titulación como primera opción en la preinscripción) y dificultades del alumnado extranjero (Ej., terminología farmacéutica en castellano y toma de apuntes en clase).
- L. en Economía (UCUA, 2002; UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, 2002): escaso nivel de asistencia y participación en clase, poco uso de las tutorías del profesorado

(Ej., en fechas próximas a la realización de exámenes, revisión de exámenes, fechas cercanas a la entrega de trabajos, dudas sobre su elaboración, etc.), bajo nivel de uso de los fondos bibliográficos, nivel de formación inicial inadecuado, escaso nivel de participación en los programas de intercambio, ausencia de conocimiento de otros idiomas, bajo interés por la participación en los órganos de gobierno y poca participación en las actividades de la Facultad.

- I. Química (UCUA, 2002; UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, 2000c): escasa utilización de las tutorías del profesorado y deficiente nivel de conocimientos previos en el acceso a la titulación.

Y por último, los resultados de evaluación de la *primera experiencia piloto del PTEC* muestran las necesidades de carácter personal, académico y vocacional-profesional del alumnado que se describen a continuación (Fernández et al., 2003): hábitos de trabajo y estudio disfuncionales (Ej., déficit en habilidades metacognitivas, baja asistencia a clase, asistencia a clase “inactiva”, miedo a usar las tutorías de los docentes, sustitución de la asistencia a clase por academias privadas, deficiente planificación del estudio, escaso dominio de técnicas de estudio, condiciones de estudio, hábitos de sueño, ocio y alimentación inadecuados, ausencia de revisión de exámenes, etc.), actitudes negativas hacia el estudio, desmotivación y expectativas de fracaso académico, malas relaciones con los compañeros, presión familiar, conflictos con la familia, falseación de la información a la familia, desconocimiento de los servicios universitarios de los que pueden hacer uso, planificación profesional insuficiente, un elevado tanto por ciento del alumnado procede de otras ciudades y poblaciones (Ej., viven con compañeros, residencias, etc.), dificultades del alumnado extranjero, poca relación entre el alumnado y profesorado, excesivo número de exámenes y carga lectiva, y aparición de las primeras dudas sobre la elección de la titulación.

4.2.2. Necesidades institucionales

Los resultados de la evaluación institucional de la calidad que se especifican en el informe global 1996-2000 del PNECU (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a), los informes finales de las diferentes convocatorias del PNECU en Andalucía (UCUA, 2000, 2001, 2002) y los informes finales de las titulaciones de la UGR evaluadas al amparo del PNECU y el II PCU o el PCD 2001-2004 (UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, n.d.) permiten determinar algunas de las necesidades

institucionales (puntos débiles) presentes en la educación superior a *nivel nacional, autonómico y local* respecto a estos indicadores: oferta y demanda de la enseñanza, recursos (humanos, financieros y físicos), planes de estudio, desarrollo de la enseñanza y servicios. No obstante, es necesario resaltar en este apartado que gran parte de estos indicadores (Ej., recursos humanos, y oferta y demanda de la enseñanza), junto a otros (Ej., calidad, organización y gobierno, y financiación), se proponen ya como elementos de debate en el informe Universidad 2000 (Bricall, 2000), donde se destacan y analizan los interrogantes que plantea el actual esquema de la Universidad, y se aportan algunas de las soluciones ensayadas en otros países.

Una de las primeras necesidades o debilidades a destacar hace referencia a la incapacidad del sistema de financiación para combinar de forma satisfactoria la contribución de las tasas con un esquema de *ayudas públicas al alumnado y sus familias*. España se sitúa en materia de ayudas públicas por debajo del resto de países de la UE, excepto de Austria, Italia, Portugal y Grecia, siendo la situación especialmente desfavorable si se compara la cobertura de los programas de ayudas y las cuantías medias de las becas con otros países de la UE (Bricall, 2000).

La relación entre *la oferta y la demanda de enseñanza* se considera un punto débil debido al descenso producido en la demanda de algunas titulaciones, y es que este indicador en los últimos años experimenta algunos cambios potenciados por la rápida evolución del sistema universitario (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a). Por ejemplo, entre los cursos académicos 1997/1998 y 2000/2001 el número de titulaciones aumenta en aproximadamente un 10%, el número de plazas ofertadas se mantiene estable, la competencia entre instituciones se incrementa y la nota de corte de acceso a las titulaciones desciende (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a).

En cuanto a los *recursos (humanos, financieros y físicos)*, las titulaciones evaluadas manifiestan las siguientes debilidades (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a; UCUA, 2000, 2001, 2002; UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, n.d.):

- Inadecuada estructura de la plantilla de PDI y deficiencias en los criterios de solicitud y contratación del mismo.
- Reducida plantilla de PAS, siendo las prestaciones que proporcionan insatisfactorias.
- Limitados recursos docentes (Ej., ausencia de recursos de laboratorio,

informáticos, didácticos, audiovisuales y bibliográficos).

- Insuficientes e inadecuadas instalaciones (Ej., poco número y dimensiones pequeñas de los edificios, aulas, laboratorios y despachos del profesorado).
- Carencias en seguridad e higiene en la docencia práctica desarrollada en los laboratorios (Ej., falta de medidas de seguridad en las instalaciones, y ausencia de planes de emergencia y reciclaje de residuos peligrosos).
- Deficiencias en los servicios complementarios (Ej., cafetería, comedor, reprografía, etc.).
- Presencia de barreras arquitectónicas para personas con minusvalías.
- Insuficiente presupuesto para la enseñanza.

Igualmente, las titulaciones evaluadas destacan en referencia a las características de sus *planes de estudios* (Ej., objetivos, estructura, programas de las asignaturas, etc.) estos puntos débiles (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a; UCUA, 2000, 2001, 2002; UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, n.d.): (a) ausencia de una definición explícita y documentación específica sobre las metas y objetivos de las titulaciones; (b) disfunciones en la estructura de los planes de estudios (Ej., inadecuada duración de las titulaciones, carencias en el contenido, estructura, tipología, distribución y secuenciación de créditos, y demasiado número de asignaturas por curso); (c) falta de una definición del perfil de formación e inadecuado ajuste de éste a los requisitos del mercado laboral; (d) ausencia de un análisis sobre el contexto socioeconómico en el que se desarrollan las titulaciones y su adaptación al mercado laboral y entorno próximo; (e) insuficiente oferta de asignaturas optativas y libre configuración, poco ajuste de éstas a su contenido y excesiva atomización; (f) disfunciones en los programas de las asignaturas (Ej., demasiada extensión, poca homogeneidad, incorrecta secuenciación, inadecuados criterios de evaluación y metodología docente, falta de coordinación, solapamiento y ausencia de contenidos, escasa actualización científica y solapamiento de horarios); (g) carencias en la formación práctica (Ej., contenidos, criterios de evaluación y metodología docente inadecuados, desorientación respecto a los objetivos, y escasez de prácticas, presupuesto y convenios); y (h) limitado reconocimiento y seguimiento del practicum en las titulaciones que lo incorporan a sus planes de estudios.

Respecto al *desarrollo de la enseñanza* (Ej., masificación de las aulas, formación psicopedagógica del profesorado, dedicación y actitudes del profesorado a

sus tareas profesionales, metodología docente, etc.) las titulaciones evaluadas especifican las debilidades que se describen a continuación (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a; UCUA, 2000, 2001, 2002; UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, n.d.):

- Inadecuada organización general (Ej., falta de los programas de las asignaturas en el momento de la matrícula o al empezar el curso académico, insuficiente organización y coordinación de los canales de difusión y acceso, sobrecarga de trabajo para el alumnado, poca coordinación entre departamentos y profesorado, insatisfactorio calendario y diseño de los horarios académicos, excesivo número de alumnado por grupo en algunas asignaturas o en determinadas tipologías de asignaturas, indefinición, fragmentación y solapamiento entre los diferentes órganos colegiados o unipersonales del centro, falta de autonomía dentro de la propia Universidad, inadecuados mecanismos y procedimientos de evaluación del profesorado y escasa valoración de la evaluación docente).
- Deficiencias en la metodología docente (Ej., excesivo uso de la clase magistral, poca innovación pedagógica por parte del profesorado, insuficiente número de actividades extracurriculares y apoyo académico, limitaciones en los programas de formación, reducidas ayudas para llevar a cabo la formación del profesorado e inadecuada relación entre el alumnado y profesorado).
- Carencias en la evaluación de los aprendizajes (Ej., sistemas disfuncionales, disconformidad con la heterogeneidad presente en los criterios que se aplican, excesiva concentración de los exámenes en un mismo periodo, falta de planificación o cumplimiento de los exámenes finales y deficiencias en los aspectos formales: contenido de los exámenes, publicidad de las convocatorias, periodicidad, publicación de resultados y mecanismos para la revisión).
- Disfunciones en la acción tutorial (Ej., valoración negativa del sistema tradicional, ausencia de una cultura de acción tutorial entre el profesorado, incumplimiento por parte del profesorado de los horarios, falta de correspondencia entre los proyectos I, solapamiento de los horarios con los de clase y limitaciones en los mecanismos de difusión sobre su finalidad y utilidad).
- Inadecuadas relaciones externas (Ej., bajo nivel de intercambio entre

titulaciones homónimas con diferentes problemas en la gestión y la correspondiente pérdida de enriquecimiento mutuo, escasas relaciones con organizaciones empresariales, así como con Universidades españolas y extranjeras, ausencia de conexión e implicación de las titulaciones en su entorno socioeconómico, y carencias para potenciar la difusión e imagen de la titulación, percibir la valoración empresarial sobre sus titulados, conocer la demanda y empleo de éstos, y buscar una mayor convergencia entre la responsabilidad formadora de la Universidad y los perfiles demandados por los sectores sociales productivos a los que presta sus servicios).

Los *servicios* evaluados (Ej., culturales, deportivos, psicopedagógicos y psicológicos de asesoramiento y atención, etc.) expresan entre sus puntos débiles (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a): (a) una inadecuada definición de los objetivos y plan estratégico; (b) escasez de personal; (c) falta de formación específica en el personal; (d) problemas en la gestión del personal; (e) insuficiente reconocimiento del trabajo realizado; (f) pocas relaciones externas y coordinación entre unidades; (g) deficiencias en el funcionamiento; (h) inadecuado sistema de evaluación, mecanismo de difusión de la información (Ej., itinerarios formativos, becas, relaciones internacionales, etc.), manual de procesos, documentación y horario de atención al público; e (i) generalmente, ausencia de datos e indicadores (Ej., satisfacción de los usuarios, personal, etc.) para la valoración de los servicios y la posterior toma de decisiones. Asimismo, diversos trabajos efectuados a nivel nacional en torno a los *servicios psicopedagógicos y psicológicos de asesoramiento y atención al alumnado*, revelan los siguientes aspectos sobre sus características y funcionamiento (Echeverría, 1994, 1997; Rodríguez, 1997; Vidal et al., 2002, 2003):

- Escaso interés por parte de las autoridades académicas y, como consecuencia, una baja incidencia en la cultura universitaria y proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La gran mayoría de estos servicios surgen por iniciativas personales, y no por el análisis sistemático de las necesidades de la comunidad universitaria.
- Escasez de recursos humanos, financieros y físicos, formación de personal poco específica y ausencia de modelos teóricos y prácticos que guíen la evaluación e intervención psicopedagógica.
- Amplia disparidad de la oferta, siendo la principal actividad que realizan asesoramiento y atención profesional al alumnado, sobre todo alumnado titulado y de últimos cursos.

- Ausencia de evaluación del impacto de estos servicios en la comunidad universitaria y la sociedad.

Por otro lado, algunas de las necesidades institucionales que se presentan en las *titulaciones de la UGR que participan en esta investigación* se pueden establecer igualmente a partir de los resultados de evaluación institucional de la calidad de sus correspondientes informes (puntos débiles), teniendo presente que la gran mayoría de ellas se detectaron también en la primera experiencia piloto del PTEC, tal y como muestran sus resultados de evaluación (Fernández et al., 2003).

Así, el informe final de evaluación de la calidad de la Escuela Técnica Superior (ETS) de *I. de Caminos, Canales y Puertos* (UCUA, 2002; UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, 2000a) destaca en sus resultados las debilidades que a continuación se especifican: (a) recursos humanos, financieros y físicos: inadecuada estructura de la plantilla de PDI, impropias condiciones ambientales de las instalaciones y falta de equipamiento de los servicios complementarios y laboratorios; (b) plan de estudios: excesiva división de materias, carga lectiva muy densa, falta de coordinación y unión entre los distintos departamentos que se traduce en una formación inconexa, con lagunas y superposiciones, y unos contenidos y métodos que no tienen presente el hecho diferencial de la titulación que se imparte; y (c) desarrollo de la enseñanza: excesiva carga docente para el profesorado, sobrecarga de trabajo para el alumnado, masificación de las aulas, excesivo uso de la clase magistral, poca innovación pedagógica por parte del profesorado y sistema de acción tutorial disfuncional.

El informe final de la evaluación de la *L. de Farmacia* incide en los siguientes puntos débiles (UCUA, 2002; UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, 2000b):

- Recursos humanos, financieros y físicos: limitados recursos docentes (Ej., escasos equipos informáticos, bibliográficos y de laboratorio), insuficientes e inadecuadas instalaciones (Ej., lejanía del centro respecto a otros servicios y Facultades afines, poco espacio para una correcta ubicación del profesorado y el equipo directivo, escasez de puestos en las salas de estudio y biblioteca, poco número de laboratorios e inadecuadas condiciones ambientales de las aulas, laboratorios, salas de estudio y biblioteca), carencias en seguridad e higiene en la docencia práctica desarrollada en los laboratorios (Ej., falta de medidas de prevención de riesgos), deficiencias en los servicios complementarios (Ej., preparación de menús poco variados que no ofrecen

alternativas al alumnado, principalmente de religión musulmana y servicio de transportes costosos y discriminatorios para alumnado foráneo y sin servicio en periodos vacacionales) e insuficiente presupuesto para la enseñanza.

- Plan de estudios: ausencia de una definición explícita de los objetivos de la titulación, disfunciones en la estructura de los planes de estudios (Ej., carencias en el contenido, tipología, distribución y secuenciación de créditos, y demasiado número de asignaturas por curso), inadecuada oferta de asignaturas optativas y libre configuración, y carencias en la formación práctica (Ej., dificultades para organizar y aplicar las prácticas tutoradas, escasez de equipamientos y material, y excesivo número de alumnado).
- Desarrollo de la enseñanza: carencias en la organización general (Ej., deficiencias de coordinación entre contenidos de diferentes asignaturas y entre grupos de la misma asignatura, excesivo número de alumnado en el centro, por grupo, especialmente en materias troncales y obligatorias, demasiado alumnado repetidor en asignaturas de primer ciclo, problemas con los itinerarios formativos, excesiva carga docente y lectiva para el profesorado, poca valoración de la docencia, escasos e insuficientes mecanismos de información y orientación al alumnado, y excesiva duración del proceso de matriculación, provocando tardías incorporaciones del alumnado a clase), la evaluación de los aprendizajes (Ej., gran número de pruebas a lo largo del curso académico y desfase entre los contenidos explicados y exigidos), la acción tutorial (Ej., escasa estructuración, disfuncionalidad de los sistemas implementados, solapamiento de los horarios con los de clase, indisponibilidad de un lugar adecuado y limitaciones en los mecanismos de difusión sobre su finalidad y utilidad) y las relaciones externas (Ej., escasa potenciación de las estancias del alumnado en el extranjero y de acogida de alumnado europeo, e incertidumbre sobre las salidas profesionales).

Las debilidades que se describen en el informe final de evaluación de la *L. en Economía* son (UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, 2002): (a) recursos humanos, financieros y físicos: reducida plantilla de PAS, con poca formación y material para desarrollar su trabajo, limitados recursos docentes (Ej., ausencia de recursos informáticos, didácticos y audiovisuales), insuficientes e inadecuadas instalaciones (Ej., poco número e inadecuado diseño, capacidad, mobiliario y condiciones ambientales de las aulas, salas de lecturas, de informática, biblioteca y secretaria), deficiencias en los servicios complementarios (Ej., cafetería reducida y mal acondicionada) e insuficiente

presupuesto para la enseñanza; (b) plan de estudios: problemas para alcanzar los objetivos (Ej., falta de autonomía, ausencia de indicadores e infraestructuras, e insatisfactorios mecanismos de divulgación), inadecuado contexto socioeconómico, ausencia de estudios prospectivos de demanda y empleo de los egresados, disfunciones en los programas de las asignaturas (Ej., ausencia de coordinación entre departamentos, desfase entre los contenidos y conocimientos básicos necesarios requeridos para el normal desarrollo de la asignatura, escasa coordinación entre los programas de diferentes asignaturas y falta de información en los programas de algunas asignaturas) y carencias en la formación práctica (Ej., la docencia teórica invade en muchas asignaturas los créditos destinados a la práctica); (c) desarrollo de la enseñanza: carencias en la organización general (Ej., falta de los programas de las asignaturas en el momento de la matrícula o al empezar el curso, insuficiente organización y coordinación de los canales de difusión y acceso, sobrecarga de trabajo para el alumnado, el sistema de asignación de la docencia no es el más idóneo, excesiva carga docente para el profesorado, escasa participación del profesorado en los órganos de representación, masificación de las aulas y dificultades con los itinerarios curriculares), la metodología docente (Ej., excesivo uso de la clase magistral y poca innovación pedagógica por parte del profesorado, las actividades extracurriculares y de apoyo académico se solapan con los horarios de clase y asignaturas con más de un programa), la evaluación de los aprendizajes (Ej., uso excesivo del test como sistema de evaluación y exámenes diferentes para los diversos grupos), la acción tutorial (Ej., ausencia de una cultura de acción tutorial entre el profesorado, y limitaciones en los mecanismos de difusión sobre su finalidad y utilidad) y las relaciones externas (Ej., escasa potenciación de las estancias del alumnado en el extranjero y de acogida de alumnado europeo, incertidumbre sobre las salidas profesionales, pocas relaciones con titulaciones homónimas en España e insatisfactorio programa de prácticas en empresas); y (d) ausencia de un servicio de información y ayuda al alumnado.

Finalmente, en el informe final de evaluación de la titulación de *I. Química* se insiste en los puntos débiles que seguidamente se enumeran (UCUA, 2002; UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, 2000c):

- Recursos humanos, financieros y físicos: reducida plantilla de PAS y falta de personal de apoyo en prácticas, insuficientes recursos docentes (Ej., ausencia de recursos bibliográficos, falta de infraestructura informática y deficiente mantenimiento de la existente), insuficientes e inadecuadas instalaciones (Ej.,

poco número salas de informática y deficientes condiciones ambientales de las aulas y laboratorios), carencias en seguridad e higiene en la docencia práctica desarrollada en los laboratorios (Ej., impropias medidas de seguridad en las instalaciones), difusiones en la gestión e insuficiente presupuesto para la enseñanza.

- Plan de estudios: disfunciones en la estructura de los planes de estudios (Ej., número de créditos insuficiente, descoordinación en la secuenciación de las enseñanza y entre la enseñanza teórica y práctica, repetición de materias y falta de asignaturas de carácter ingenieril, división de asignaturas, dispersión de asignaturas optativas y dificultades con los itinerarios formativos), falta de coordinación entre los departamentos para concretar los programas de las materias impartidas y escasez de prácticas en empresas.
- Desarrollo de la enseñanza: deficiencias en la organización general (Ej., escasa coordinación de los programas que abordan materias relacionadas, con algunos solapamientos entre ellas, excesiva carga docente para el profesorado, horario único de mañana y demasiado número de alumnado), la metodología docente (Ej., excesivo uso de la clase magistral, poca innovación pedagógica por parte del profesorado, y problemas en la dirección y acción tutorial para el desarrollo del proyecto fin de carrera del alumnado), la acción tutorial y las relaciones externas (Ej., escasas relaciones con organizaciones empresariales y ausencia de conexión e implicación de las titulaciones en su entorno socioeconómico).

5. Conclusión diagnóstica de la educación superior

Los resultados de la evaluación institucional de la calidad de la educación superior especificados en el informe global 1996-2000 del PNECU (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a), revelan una *baja productividad de la enseñanza universitaria* (rendimiento académico inmediato) en la cohorte de alumnado de nuevo ingreso 1991/1997 de las titulaciones evaluadas, pues mientras el número de alumnado que ingresa en el sistema universitario es elevado, las tasas de abandono (26%; rango: entre el 10% en y 40%) y retraso (48%; rango: entre el 62% y 23%) son también considerables, siendo el 26% el número de alumnado que finaliza los estudios en la duración oficial de los mismos prevista por el plan de estudios (rango de la tasa de graduación: entre el 3% y 67%). El tiempo efectivo de graduación del alumnado es casi la mitad más que su duración teórica (rango: entre los 3,3 y 5,7 años en las titulaciones de ciclo corto, y entre los 6 y 7,8 años en las titulaciones de

ciclo largo), y la tasa de abandono en el primer curso de las titulaciones representa aproximadamente el 60% de la tasa de abandono total. Además, el 39% de las titulaciones evaluadas reconocen malos resultados en el rendimiento académico (porcentaje de aprobados) de las distintas asignaturas que conforman los planes de estudios, mencionando explícitamente una baja tasa de alumnado que se presenta a los exámenes en cada convocatoria, y el 30% hace alusión a una alta demanda o buenas expectativas para la inserción profesional del alumnado titulado, aunque no se dispone de información para cada titulación sobre la demanda de sus graduados, nivel de empleo de éstos y adecuación de la formación recibida por los mismos a las necesidades del mercado laboral más inmediato (rendimiento académico diferido).

Globalmente, estos resultados son similares, en líneas generales, a los obtenidos por otros trabajos de investigación sobre el rendimiento académico inmediato en el contexto español (De Miguel y Arias, 1999; González, 1991, 1993; Gutiérrez, 2002; Justicia y García, 1990; Latiesa, 1992; Pozo, 1996, 2000; Rey, 1998; Rodríguez, 2004; Salvador y García-Valcarcel, 1989).

Por su parte, los resultados de la enseñanza (rendimiento académico inmediato) de las *titulaciones de la UGR que participan en este trabajo de investigación*, a pesar de la ausencia de datos fiables sobre estos indicadores y la falta de consenso y desigualdad entre los datos aportados por los comités de autoevaluación y de evaluación externa, son:

- I. de Caminos, Canales y Puertos (UCUA, 2002; UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, 2000a): (a) tasa de éxito: 73%; (b) tasa de rendimiento: 55%; (c) tasa de abandono: 9,24%; (d) tasa de retraso: 89,13%; y (e) tasa de graduación: 1,63%. Igualmente, la duración media de los estudios de la titulación es excesiva, superando a la duración prevista en el plan de estudios en una ratio por encima de 1,5 años y los indicadores de rendimiento académico en algunas asignaturas son muy bajos (30%).
- L. de Farmacia (UCUA, 2002): (a) tasa de éxito: 79%; (b) tasa de rendimiento: 54%; (c) tasa de abandono: 24,91%; y (d) tasa de graduación: 6%.
- L. en Economía (UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, 2002): (a) tasa de abandono: 34%; y (b) tasa de graduación: 3%. Asimismo, la duración media de la titulación se sitúa en torno a 5,5 años y la tasa de alumnado no presentado a los exámenes es muy elevada (45,24%).

- I. Química (UCUA, 2002): (a) tasa de éxito: 86%; (b) tasa de rendimiento: 68%; (c) tasa de abandono: 13,13%; (d) tasa de retraso: 25%; y (e) tasa de graduación: 2%.

CAPÍTULO II

**TUTORÍA ENTRE
COMPAÑEROS**



TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS

La tutoría entre iguales o compañeros de similar estatus o grupo social que no son profesionales de la docencia (*“peer tutoring”*), una herramienta basada esencialmente en el uso de compañeros como recurso para que el alumnado logre determinados propósitos instructivos y/o preventivos, posee una larga tradición en los contextos educativos.

Los primeros antecedentes históricos sobre tutoría entre compañeros se pueden localizar en el mundo clásico, si bien su origen moderno se sitúa entre el siglo XVIII y XIX en Francia e Inglaterra, respectivamente. La ampliación de la enseñanza reglada a todas las clases sociales después la revolución francesa (s. XVIII), motiva que el profesorado, ante la llegada masiva de alumnado a las aulas y la falta de medios para atenderlos, se decida a utilizar a los propios compañeros más aventajados como recurso docente. Asimismo, en la Inglaterra del siglo XIX se lleva a cabo una de las primeras experiencias organizadas de esta herramienta, el llamado *“sistema monitorial”* de Lancaster y Bell, que rápidamente se extiende a otros países, como por ejemplo Estados Unidos, en los que se practica de forma sistemática e intensiva bajo diversas denominaciones (Wagner, 1990). Pero es sólo a partir de 1960 cuando el interés de la comunidad científica por este método se incrementa, sobre su eficacia, pues la despreocupación en la literatura por sus fundamentos teóricos es evidente (Fuchs y Fuchs, 1997; Melero y Fernández, 1995).

Actualmente, la cantidad de producción científica disponible sobre programas de tutoría entre compañeros efectuados en las etapas del sistema educativo es ingente, y en su gran mayoría, los resultados de la evaluación demuestran que esta herramienta, bajo ciertas condiciones, posee unos elevados niveles de eficacia y eficiencia en una gran variedad de situaciones. Es más, en países como Estados Unidos, Canadá, Australia e Inglaterra se han desbordado todas las previsiones iniciales y este tipo de programas se han establecido en los centros educativos como estrategia central para el día a día de clase o se han institucionalizado como un servicio que ofrecen a la comunidad educativa. Algunos ejemplos de esta realidad son el “nuevo modelo de tutoría entre compañeros” promovido por el *Peer Research Laboratory* de la Universidad de Nueva York (Gartner, 1992) y la relación de programas y centros de tutoría entre compañeros que se enumeran en la *College Reading and Learning Association* (n.d.) y *Peer Resources* (n.d.).

Por su parte, en España, la tutoría entre compañeros no ha recibido mucha atención científica y su práctica se ha limitado al uso espontáneo e intuitivo en algunas escuelas rurales unitarias (Melero y Fernández, 1995), aunque en los últimos años ha aumentado el interés por esta herramienta y se han publicado algunos trabajos teóricos y otros aplicados relacionados con educación primaria (Valero et al., 1986; Vives y Ferro, 1986), secundaria (Durán, 2000, 2002, 2004; Durán y Mestres, 1998; Durán y Monereo, 2003, 2005; Durán, Serra y Miquel, 2004; Durán y Vidal, 2004; Melero y Fernández, 1995) y superior (Álvarez, 2002; Arco et al., 2006; Arco et al., 2003; Benavent y Fossati, 1990; Benítez et al., 2003; Fernández et al., 2006; Fernández et al., 2003; García et al., 1999; Perea et al., 2003; Rodríguez et al., 2003).

En cuanto a los aspectos referentes a la tutoría entre compañeros que se desarrollan en este capítulo, en primer lugar, se hace una breve descripción y análisis de los modelos teóricos que incluyen la tutoría entre compañeros como uno de sus métodos, tipos o roles, y las razones por las que se ha adoptado el modelo de aprendizaje entre compañeros, junto a sus tipologías y fundamentos teóricos. En segundo lugar, se especifica la conceptualización de la tutoría entre compañeros, sus tipos, características y resultados de investigación en las etapas obligatorias del sistema educativo, bachillerato y educación superior, además de otras de sus ventajas e inconvenientes, y las condiciones que garantizan el éxito de los programas basados en ella. Y, en tercer lugar, se enumeran las características y resultados de investigación más relevantes sobre los demás tipos de aprendizaje entre compañeros, prestando especial atención al aprendizaje cooperativo.

1. La tutoría entre compañeros como un tipo de aprendizaje entre compañeros: aclaraciones conceptuales

El panorama general y estado actual en el que se encuentra el uso de compañeros como recurso para que el alumnado alcance ciertos objetivos de carácter instructivo y/o preventivo, uno de los principios básicos de la tutoría entre compañeros, es bastante ambiguo y disperso. La carencia de un marco conceptual claro e integrador respecto a esta materia, unido a la rápida expansión y crecimiento que han evidenciado este tipo de programas en multitud de contextos, no sólo educativos, a lo largo de las últimas décadas en varios países anglosajones, ha originado diversos modelos, métodos, roles, etc., cuyas denominaciones frecuentemente se emplean en las publicaciones científicas con el mismo significado.

En este sentido, los modelos teóricos más representativos que se han formulado en este campo, determinan que la tutoría entre compañeros (*“peer tutoring”*) es uno de los métodos, tipos o roles de ayuda (*“peer helping”*), apoyo (*“peer support”*), facilitación (*“peer facilitation”*) y aprendizaje (*“peer learning”*) entre compañeros:

- Sturkie y Gibson (1992) y Tindall (1995), en sus modelos de *ayuda entre compañeros* (*“peer helping”*), integran el aprendizaje cooperativo (*“cooperative learning”*), el grupo de autoayuda (*“self-help group”*), la tutoría (*“peer tutoring”*), la educación/liderazgo (*“peer education/leadership”*), la mediación (*“peer mediation”*), la mentoría (*“peer mentoring”*) y el asesoramiento (*“peer counseling”*) entre compañeros como métodos para contribuir con las instituciones educativas, empresas, comunidades e iglesias en la prevención de los problemas de la sociedad (Ej., conflictos y violencia, atención a la diversidad, fracaso académico, uso/abuso de sustancias, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, problemas familiares, trastornos mentales, aislamiento, etc.).
- Cowie y Wallace (2000) denominan *apoyo entre compañeros* (*“peer support”*) a un modelo que a través de métodos como el aprendizaje cooperativo (*“cooperative learning”*), los círculos de amigos (*“circles of friends”*), la tutoría (*“peer tutoring”*), la mentoría (*“peer mentoring”*), el asesoramiento (*“peer counseling”*), la educación/liderazgo (*“peer education/leadership”*), la mediación (*“peer mediation”*) y la amistad (*“peer befriending”*) entre compañeros, pretende mejorar las habilidades de comunicación, escucha activa y resolución de conflictos con la intención de satisfacer las necesidades de carácter social y

emocional que ocasionan elevados niveles de maltrato en los centros educativos u otras organizaciones.

- Myrick (1997), en su modelo de *facilitación entre compañeros* (“*peer facilitation*”), incluye el amigo especial (“*special friend*”), el líder de grupo pequeño (“*small group lider*”), el asistente del profesor/asesor (“*teacher/counselor assistant*”) y la tutoría entre compañeros (“*peer tutoring*”) como roles que se utilizan en el ámbito educativo con el propósito de ayudar al alumnado a reflexionar sobre ideas y sentimientos, explorar diversas alternativas a situaciones concretas y tomar decisiones responsables.
- Boud, Cohen y Sampson (2001), Griffiths, Houston y Lazenblatt (1995) y Topping (2005) proponen el *aprendizaje entre compañeros* (“*peer learning*”) como un modelo orientado a la adquisición de conocimiento y/o habilidad con fines instructivos (Ej., mejora del rendimiento en tareas o actividades, contenidos, habilidades, etc., de las áreas curriculares) y/o preventivos (Ej., fracaso académico, atención a la diversidad, violencia, salud, etc.) en múltiples contextos (Ej., instituciones educativas, empresas, iglesias, librerías, cárceles, hospitales, organizaciones de voluntariado, clubes, etc.) por medio de cualquiera de sus tipologías: aprendizaje cooperativo (“*cooperative learning*”), tutoría (“*peer tutoring*”), mentoría (“*peer mentoring*”), asesoramiento (“*peer counseling*”), educación/liderazgo (“*peer education/leadership*”), mediación (“*peer mediation*”), evaluación (“*peer assessment*”), monitoreo (“*peer monitoring*”) y amistad (“*peer friendship*”) entre compañeros.

Ahora bien, un análisis más preciso de estos modelos teóricos permite, por un lado, apreciar un alto grado de *equivalencia* entre ellos, siendo los objetivos y ámbitos de actuación en torno a los que giran y se desarrollan predominantemente, una de las principales razones por las que estos autores otorgan distintos apelativos a cada uno de sus modelos: (a) *ayuda* (Sturkie y Gibson, 1992; Tindall, 1995): prevenir problemas sociales en el ámbito comunitario; (b) *apoyo* (Cowie y Wallace, 2000): satisfacer necesidades de carácter socioemocional en el ámbito educativo; (c) *facilitación* (Myrick, 1997): reflexionar sobre ideas y sentimientos, explorar diversas alternativas a situaciones concretas y tomar decisiones responsables en el ámbito educativo; y (d) *aprendizaje* (Boud et al., 2001; Griffiths et al., 1995; Topping, 2005): adquirir conocimiento y/o habilidad con fines instructivos y/o preventivos en el ámbito educativo.

Por otro lado, este análisis ofrece también la posibilidad de integrar los cuatro

modelos en una *propuesta* basada en sus fundamentos elementales: los compañeros se *facilitan* (Myrick, 1997) *ayuda* (Sturkie y Gibson, 1992; Tindall, 1995) y *apoyo* (Cowie y Wallace, 2000) a través de diferentes métodos, tipos o roles para adquirir cierto conocimiento y/o habilidad (Boud et al., 2001; Griffiths et al., 1995; Topping, 2005) con la finalidad de favorecer la toma de decisiones responsables (Myrick, 1997), prevenir los problemas de carácter social (Boud et al., 2001; Griffiths et al., 1995; Sturkie y Gibson, 1992; Tindall, 1995; Topping, 2005), satisfacer las necesidades socioemocionales (Cowie y Wallace, 2000) y mejorar el desempeño en las áreas curriculares (Boud et al., 2001; Griffiths et al., 1995; Topping, 2005), en definitiva, para “*aprender*” y “*aprender enseñando*” con algún fin de carácter instructivo y/o preventivo en diversos contextos.

Así pues, teniendo en cuenta estas consideraciones, se ha tomado como referencia el modelo de “*aprendizaje entre compañeros*” (Boud et al., 2001; Griffiths et al., 1995; Topping, 2005), junto a sus tipologías:

- La *tutoría entre compañeros* (“*peer tutoring*”): compañeros con más conocimiento y/o habilidad facilitan ayuda y apoyo a alumnado con menos conocimiento y/o habilidad para aprender en trabajo cooperativo de pareja o grupo pequeño (Damon y Phelps, 1989; Durán y Vidal, 2004; Topping, 1996).
- El *aprendizaje cooperativo* (“*cooperative learning*”): compañeros con conocimiento y/o habilidad heterogéneo, dentro de unos márgenes de proximidad, agrupados en un grupo o equipo pequeño se facilitan ayuda y apoyo unos a otros para aprender (Damon y Phelps, 1989; Durán y Vidal, 2004; Topping, 2005).
- El *asesoramiento entre compañeros* (“*peer counseling*”): compañeros ayudan y apoyan al alumnado en la facilitación sistemática del desarrollo afectivo y de habilidades eficaces (Downe, Altmann y Nysetvold, 1986; Mamarchev, 1981).
- La *evaluación entre compañeros* (“*peer assessment*”): compañeros evalúan los productos y resultados de aprendizaje del alumnado y facilitan retroalimentación (Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999; Falchikov, 1995; Topping, 1998, 2005; Van den Berg, Admiraal y Pilot, 2006a, 2006b).
- La *mentoría entre compañeros* (“*peer mentoring*”): compañeros experimentados facilitan ayuda y apoyo a alumnado novel en un área compartida de interés (Cowie y Wallace, 2000; Powell, 1997; Topping, 2005; Woodd, 1997).

- La *educación/liderazgo entre compañeros* (“*peer education/leadership*”): compañeros facilitan al alumnado información, recursos, valores o actitudes acerca de cuestiones afectivas de la vida (Finn, 1981; Shiner, 1999; Topping, 2005).
- La *mediación entre compañeros* (“*peer mediation*”): compañeros facilitan ayuda y apoyo para resolver las disputas o conflictos interpersonales que surgen entre el alumnado (Cohen, 1995; Stacey, 1996).
- El *monitoreo entre compañeros* (“*peer monitoring*”): compañeros observan y registran las conductas del alumnado en el grupo con la intención de facilitar el aprendizaje de nuevos comportamientos (Topping, 2005).
- La *amistad entre compañeros* (“*peer friendship*”): enfoque que se basa en el conocimiento y/o habilidad natural de ayuda y apoyo que los compañeros aprenden a través del proceso de interacción diaria con los amigos y familia, y que facilitan al alumnado (Cowie y Wallace, 2000).

Una vez diferenciadas desde una perspectiva semántica las tipologías de aprendizaje entre compañeros, parece evidente que el uso indiscriminado de los términos empleados para denominarlas sería incorrecto, si bien desde una aproximación práctica es muy difícil establecer diferencias entre ellas, pues un elevado número de este tipo de programas integra componentes y características de varios tipos de aprendizaje entre compañeros.

Del mismo modo, adoptar cualquiera de los modelos teóricos expuestos inicialmente que incluya entre sus métodos o tipos el “*aprendizaje cooperativo*”, como es en este caso, requiere también aclarar que tradicionalmente este concepto se viene utilizando en la bibliografía como un término “*paraguas*” (Damon y Phelps, 1989) para el resto de tipos de aprendizaje entre compañeros, y es que comparte con ellos muchos de sus componentes y características (Durán y Vidal, 2004). Bajo la denominación de aprendizaje cooperativo se desarrollan muchas prácticas relacionadas con las otras tipologías de aprendizaje entre compañeros, sobre todo de tutoría entre compañeros, aún cuando Damon y Phelps (1989) indican que los principales criterios que permiten el establecimiento de diferencias entre los tipos de aprendizaje entre compañeros son los objetivos, características de los compañeros y tipo de interacción que se constituye entre sus miembros.

2. Fundamentos teóricos del aprendizaje entre compañeros

Ante la ausencia de un marco conceptual integrador que explique cómo y por

qué se produce el aprendizaje entre compañeros, los planteamientos teóricos a los que comúnmente acude la literatura especializada son: teorías sobre procesamiento de la información, teoría genético-cognitiva de Piaget y teoría sociocultural de Vygotsky. No obstante, no se deben olvidar las aportaciones que las *teorías conductuales* pueden realizar a este campo, ya que en la interacción entre compañeros pueden emerger muchos de los principios básicos del condicionamiento clásico, condicionamiento operante y teoría del aprendizaje social: asociaciones, consecuencias y modelado de las acciones. Es más, algunos de los programas desarrollados entrenan o forman a compañeros en el uso de las técnicas de modificación de conducta (Ej., refuerzos, objetivos, moldeamiento, modelado, etc.).

Los teóricos del *procesamiento de la información* señalan el valor que puede tener la interacción entre compañeros (diálogo o discusión) para repasar, elaborar y ampliar su conocimiento. Cuando el alumnado hace preguntas y da explicaciones, tiene que organizar su conocimiento, hacer conexiones y revisiones, expresarlos con sus propias palabras, pensar en ejemplos y analogías que vinculen la información con lo que ya conoce y poner a prueba su comprensión a la hora de responder a las preguntas que le efectúen, es decir, poner en marcha todos los procesos que apoyan el procesamiento de la información y memoria (Woolfolk, 1999).

Por su parte, los defensores de la *teoría genético-cognitiva de Piaget* argumentan que la interacción entre compañeros es fundamental para el desarrollo cognitivo del individuo, pues la confrontación de puntos de vista moderadamente diferentes puede crear un conflicto cognitivo que suponga la constatación por parte del alumnado de un desequilibrio entre el esquema disponible y la nueva situación, tarea o actividad presentada. Este desequilibrio provocará que cuestione y reexamine su conocimiento, pruebe nuevas ideas, las modifique y reciba retroalimentación de los demás, pasando así de su estado actual a emprender nuevas direcciones (Coll y Colomina, 1999; De Lisi y Golbeck, 1999; Melero y Fernández, 1995; Tudge y Rogoff, 1995; Woolfolk, 1999).

La *teoría sociocultural de Vygotsky* destaca que la interacción social, especialmente la actividad conjunta con otras personas más competentes en el uso de los instrumentos mediadores (en este caso se puede hablar de compañeros, a pesar de que Vygotsky se centra en la interacción con adultos), es un mecanismo trascendental para el aprendizaje y desarrollo del individuo. Las funciones mentales superiores se originan en la interacción social para más tarde ser interiorizadas a través de un proceso de internalización que se produce en la zona de desarrollo

próximo, espacio formado entre lo que se es capaz de hacer sólo (zona de desarrollo actual) y lo que se es capaz de realizar con la ayuda de otros (zona de desarrollo potencial), y donde el lenguaje intervine como instrumento regulador (Coll y Colomina, 1999; Hogan y Tudge, 1999; Melero y Fernández, 1995; Tudge y Rogoff, 1995; Woolfolk, 1999): el alumnado regula sus procesos cognitivos gracias a las indicaciones y directrices de otras personas más competentes, generalmente, con las que interactúa, y de forma progresiva, por medio de un proceso de internalización, lo que puede efectuar en un principio únicamente gracias a esas indicaciones y directrices (regulación intersíquica) se transforma en algo que puede hacer por sí mismo sin necesidad de ayuda (regulación intrapsíquica). De este modo, el proceso de internalización se concibe como “el tránsito desde una regulación externa, social, interpsicológica de los procesos cognitivos mediante el lenguaje de los demás, a una regulación interiorizada, individual, intrapsicológica de los procesos cognitivos mediante el lenguaje interno” (Coll y Colomina, 1999, p. 351).

Por otra parte, Slavin (1996) plantea integrar complementariamente, apoyándose en datos empíricos, cuatro perspectivas teóricas (motivacional, cohesión social, desarrollo cognitivo y procesamiento de la información) para elaborar un marco teórico general del aprendizaje entre compañeros, aunque Abrami y Chamners (1996) critican esta propuesta por su simplicidad y resaltan la necesidad de ampliarla. También, Topping y Ehly (2001) sintetizan en un modelo teórico con cinco grandes categorías (organización y compromiso, conflicto cognitivo, andamiaje, habilidades sociales y componentes afectivos) los subprocesos que influyen en la eficacia del aprendizaje entre compañeros según la investigación disponible.

Al fin y al cabo, ninguno de estos intentos consigue construir un marco teórico unitario sobre el aprendizaje entre compañeros y, actualmente, ante el supuesto de que no toda interacción social entre el alumnado conlleva aprendizaje, las investigaciones están centrando su interés en los procesos cognitivos (Ej., comprensión, memorización, razonamiento, etc.), metacognitivos (Ej., detección de errores, corrección, control de la ejecución, conciencia del proceso, etc.), afectivos (Ej., motivación, ansiedad, sentimientos de incapacidad, etc.) y sociales (Ej., comunicación con los otros, toma de perspectiva social, etc.) que dan cuenta de las oportunidades de aprendizaje (Durán y Vidal, 2004; Melero y Fernández, 1995).

3. La tutoría entre compañeros

La tutoría entre compañeros ha recibido diferentes definiciones a lo largo de su

extensa tradición en los contextos educativos anglosajones. Topping (1996) distingue, por un lado, una definición arcaica que percibe al alumnado tutor como un sustituto del profesorado en una concepción lineal de transmisión de conocimiento, donde la interacción entre el profesorado y alumnado es cualitativamente diferente, es decir, *“alumnado más capaz ayuda a aprender al alumnado menos capaz en trabajo cooperativo de pareja o grupo pequeño, cuidadosamente organizado por un profesor profesional”* (Topping, 1996, p. 322). Sin embargo, por otro lado, el extenso desarrollo e investigación sobre esta herramienta acaecido en las últimas dos décadas en múltiples ámbitos, ha dado paso a una nueva definición *“personas de grupos sociales similares que no son docentes profesionales se ayudan unos a otros para aprender y a su vez aprenden ellos mismos enseñando”* (Topping, 1996, p. 322).

Esta definición es lo suficientemente amplia como para recoger la gran variedad de programas de tutoría entre compañeros que la práctica educativa ha generado (Falchikov, 2001), no obstante, años más tarde el propio Topping (2005) la propone como definición de aprendizaje entre compañeros, creando un clima aún más confuso alrededor de este campo.

Por ello, es más apropiado concebir la *tutoría entre compañeros* como un tipo de aprendizaje entre compañeros que comparte muchos de los componentes y características del aprendizaje cooperativo, y en el que compañeros con más conocimiento y/o habilidad, tras un proceso de entrenamiento o formación y a través de un marco de relación asimétrico exteriormente planificado por un profesional, facilitan ayuda y apoyo a otro alumnado con menos conocimiento y/o habilidad para aprender en trabajo cooperativo de pareja o grupo pequeño (Damon y Phelps, 1989; Durán y Vidal, 2004; Topping, 1996).

3.1. La tutoría entre compañeros en las etapas obligatorias del sistema educativo, bachillerato y educación superior: características, tipos e investigación

La revisión bibliográfica llevada a cabo sobre la tutoría entre compañeros en las etapas obligatorias del sistema educativo, bachillerato y educación superior, revela que los programas implementados en estas etapas educativas presentan una gran variabilidad respecto a las siguientes *dimensiones interdependientes* (Topping, 1996; 2001, 2005):

- Objetivos: se dirigen a obtener ganancias intelectuales o cognitivas (Ej.,

McKinstery y Topping, 2003), académicas (Ej., Lidren, Meier y Brigham, 1991), afectivas y actitudinales (Ej., Fresko, 1997), sociales y emocionales (Ej., Kamps, Kravits, Rauch, Kamps y Cheng, 2000), o alguna combinación (Ej., Riggio et al., 1991), si bien a nivel organizativo están enfocados a reducir la tasa de abandono o aumentar la tasa de rendimiento (Ej., Higgins, 2004), mejorar el ajuste a la institución educativa (Ej., Quintrell y Westwood, 1994), etc.

- Contenidos: se orientan hacia cualquier tarea o actividad, conocimiento (Ej., Allsopp, 1997) y/o habilidad (Ej., Nestel y Kidd, 2003) curricular, abarcando todo tipo de materias de educación infantil (Ej., Brady, 1997), educación primaria, como matemáticas (Ej., Britz et al., 1989), música (Ej., Sheldon, 2001), ciencias (Ej., Topping, Peter, Stephen y Whale, 2004), lengua y literatura (Ej., Van Keer, 2004), segundos idiomas (Ej., Greenwood, Arreaga, Utley, Gavin y Terry, 2001), educación física (Ej., Johnson y Ward, 2001), etc.; y asignaturas de titulaciones universitarias, como Matemáticas (Ej., Xu, Hartman, Uribe y Mencke, 2001), Medicina (Ej., Schaffer, Wile y Griggs, 1990), Psicología (Ej., Oley, 1992), Enfermería (Ej., Blowers, Ramsey, Merriman y Grooms, 2003), Ciencias de la Educación (Ej., Benavent y Fossati, 1990), Ingenierías (Ej., Magin y Churches, 1995), Derecho (Ej., Moody y McRae, 1994), etc. A su vez, en ocasiones engloba varias materias o asignaturas (Ej., American River Collage, 1993), contenidos transversales (Ej., Reddy et al., 1999) y/o aparece como un servicio institucionalizado que se ofrece a toda la comunidad educativa (Ej., College Reading and Learning Association, n.d.).
- Edad y curso académico: el alumnado tutor y alumnado tutorado son de similar edad y mismo curso académico ("*same-age*") (Ej., Falchikov, 1990) o de diferente edad y curso académico ("*cross-age*") (Ej., McDonnell, 1994).
- Conocimiento y/o habilidad: el alumnado tutor y alumnado tutorado poseen un nivel de conocimiento y/o habilidad similar ("*same-ability*") (Ej., Fantuzzo, Riggio, et al., 1989) o diferente ("*cross-ability*") (Ej., Johansen, Martenson y Bircher, 1992).
- Continuidad del rol: el papel desempeñado por el alumnado tutor y alumnado tutorado es fijo ("*fixed-role*"), cuando no hay intercambio de sus funciones (Ej., Álvarez, 2002), o recíproco ("*reciprocal*"), cuando se produce dicho intercambio (Ej., Fantuzzo, Dimeff y Fox, 1989).
- Formato de contacto: operan con uno o dos alumnos tutores a los que se les

- asignan un grupo de alumnos para tutorarlos cuyo tamaño varía de entre dos a treinta o más alumnos (Ej., Schimdt, Arend, Kokx y Boon, 1994), o en pareja o diada (“*dyad*”), conocido como trabajo uno a uno (“*one-to-one*”) (Ej., Lake, 1999).
- Características del alumnado tutorado: engloban a todo el alumnado (Ej., Gartner, 1992) y/o a subgrupos con dificultades de aprendizaje (Ej., Paul, 2000), trastornos del desarrollo (Ej., DuPaul y Henningson, 1993), riesgo de fracaso académico (Ej., Nazzal, 2002), minorías étnicas, religiosas, lingüísticas (Ej., Maheady, Mallette, Levin y Harper, 1991), etc.
 - Características del alumnado tutor: envuelven desde alumnado que es considerado de “los mejores estudiantes” (Ej., Ehly y Larsen, 1976), lo más parecido a los docentes profesionales, hasta alumnado con dificultades de aprendizaje y problemas de conducta (Ej., Osguthorpe y Scruggs, 1986).
 - Horario y duración: se ejecutan en horario escolar (Ej., Durán y Vidal, 2004) y/o extraescolar (Ej., Rodríguez et al., 2003), con un duración de entre dos semanas (Ej., Early, 1998) y cinco meses (Ej., Fantuzzo, King y Heller, 1992), en los que se realizan de cinco a diez sesiones como mínimo (Ej., Ponzio y Peterson, 1999) y ochenta sesiones como máximo (Ej., Polirstok y Greer, 1986) de una hora de duración.
 - Dentro o entre instituciones: implican a miembros de la misma institución (Ej., Mynard y Almarzouqi, 2006) o de diferentes instituciones (Ej., Powell, 1997).
 - Voluntario u obligatorio: requieren obligatoriamente la participación (Ej., Valero et al., 1986) o es voluntaria (Ej., García et al., 1999).
 - Con o sin refuerzos: incluyen refuerzos externos (Ej., certificados, créditos, dinero, etc.) para el alumnado tutor (Ej., Chun y Winter, 2001), a veces también para el alumnado tutorado (Ej., Fantuzzo et al., 1992), o dependen de la motivación intrínseca (Ej., Warwick y Holton, 2001).
 - Presencial y/o a distancia: se implantan de forma presencial (Ej., House y Wohlt, 1990) y/u on-line (Ej., Hart, 1990).
 - Los programas de tutoría entre compañeros tienen lugar en cualquier tipo de institución, pero en este trabajo sólo se mencionan los programas efectuados en instituciones educativas, y en la gran mayoría de ellos el alumnado tutor es entrenado o formado, aunque no en todos (Ej., Medway y Baron, 1977).

Más allá de todas estas posibilidades de caracterización, los objetivos, contenidos, edad y curso académico, conocimiento y/o habilidad, continuidad del rol, formato de contacto, características del alumnado participante y carácter presencial y/o a distancia se muestran en la literatura especializada como las dimensiones organizativas más significativas que han dado lugar a los principales *tipos de tutoría entre compañeros* (Topping, 1996): instrucción suplementaria (“*supplemental instruction*”), sistema de instrucción personalizada (“*personalised system of instruction*”), trabajo asistido entre compañeros (“*peer assisted writing*”), aprendizaje asistido entre compañeros a distancia (“*peer assisted distance learning*”), tutoría entre compañeros en pareja de diferente edad y curso académico con rol fijo (“*dyadic cross-year fixed-role peer tutoring*”), en pareja de similar edad y mismo curso académico con rol fijo (“*dyadic same-year fixed-role peer tutoring*”), en pareja de similar edad y mismo curso académico con rol recíproco (“*dyadic same-year reciprocal peer tutoring*”), en grupo pequeño de diferente edad y curso académico (“*small-group cross-year peer tutoring*”) y en grupo pequeño de similar edad y mismo curso académico (“*small-group same-year peer tutoring*”).

En este sentido, el formato de contacto más extendido que adoptan los programas de tutoría entre compañeros en las *etapas obligatorias del sistema educativo y bachillerato es en pareja* (Durán y Vidal, 2004; Robinson et al., 2005), sobre todo compuesta por alumnado *de distinta edad y curso académico con rol fijo*. Y es que las creencias iniciales basadas en una reproducción fiel del modelo lineal de transmisión de conocimiento, quizás una de las razones más importantes en la expansión de este formato, perciben al alumnado tutor como un sustituto del docente que debe ser entre dos y cuatro años mayor que el alumno tutorado a fin de garantizar la eficacia del programa (Linton, 1973). Sin embargo, autores como Baudrit (2000) y Verba y Winnykamen (1992) mantienen que lo más importante para el éxito de este tipo de programas no es la diferencia de edad, sino el distinto nivel de conocimiento y/o habilidad entre el alumno tutor y alumno tutorado que forma la diada, indiferentemente de si esa disparidad viene dada por la edad, que en principio no la certifica, entrenamiento o formación previa, aptitudes personales, etc. Ahora bien, si esa diferencia es demasiado amplia, puede provocar en el alumno tutor una baja estimulación o aburrimiento (Topping, 1996).

Este tipo de argumentos contribuyen sustancialmente a que se eleve el número de programas de tutoría entre compañeros en estas etapas educativas que utilizan un formato de contacto *en pareja de similar edad y mismo curso académico con rol fijo*, pero con diferente nivel de conocimiento y/o habilidad. Una aplicación más sencilla

que no necesita condicionamientos organizativos previos ante la proximidad entre el alumnado de la pareja y que al mismo tiempo, como elemento clave en la interacción, incrementa la implicación y aprendizaje del alumnado, si bien en ocasiones esa cercanía socioafectiva puede motivar que el alumnado le conceda más valor a las relaciones interpersonales que al trabajo académico (Durán y Vidal, 2004).

No obstante, autores como King, Staffieri y Adalgais (1998) sostienen que los programas de tutoría entre compañeros en estas etapas educativas no pueden restringirse exclusivamente al uso de un formato de contacto en pareja con distinto nivel de conocimiento y/o habilidad, ya que es imposible que el alumnado tutor sea experto en cualquier contenido y en todo momento, es más, como alumnado experto suele ser directivo y proporcionar pocas oportunidades de aprendizaje al alumnado tutorado (Finkelstein y Ducros, 1989). Esta reflexión les lleva a proponer que el alumnado de similar edad y mismo curso académico, y semejante nivel de conocimiento y/o habilidad puede facilitarse ayuda y apoyo para aprender si el profesorado le ofrece el formato de interacción o estructura adecuado para hacerlo (King et al., 1998).

Esta consideración está altamente vinculada a la reciente aparición de los programas de tutoría entre compañeros *en pareja de similar edad y mismo curso académico con rol recíproco* (Fantuzzo et al., 1992), donde los componentes de la pareja, de semejante nivel de conocimiento y/o habilidad, alternan los roles de alumno tutor y alumno tutorado en un contexto de formato estructurado que guía el proceso de aprendizaje (aprendizaje cooperativo en parejas).

Por su parte, en lo que concierne a los programas de tutoría entre compañeros implementados en la *educación superior*, Topping (1996) señala que la instrucción suplementaria, el sistema de instrucción personalizada y la tutoría entre compañeros *en grupo pequeño de diferente edad y curso académico* son los tipos más ampliamente utilizados, siendo éste último el más común de ellos.

La *instrucción suplementaria*, fundada en 1974 en la Universidad de Missouri de Kansas City y fundamentada en las investigaciones efectuadas sobre retención (Ej., Tinto, 1987), es un programa de asistencia académica al estudiante o tutoría entre compañeros que tiene como meta reducir la tasa de abandono en la educación superior. Generalmente, se emplea en cursos académicos o asignaturas de alto riesgo, con contenidos nuevos y dificultosos para el alumnado, en los que predominan las clases magistrales y, la evaluación y monitoreo son relativamente infrecuentes. En

este tipo de programas, los “líderes” o alumnado tutor deben haber superado exitosamente el curso académico o asignatura objetivo para ser seleccionados, son de diferente edad y curso académico, se les entrena o forma para modelar, aconsejar y facilitar (“*model, advise and facilitate*”) el aprendizaje del alumnado (Ej., bases teóricas del aprendizaje, métodos de enseñanza y formas de asistencia al aprendizaje, estrategias de estudio, posibles problemas, etc.) y trabajan con varios alumnos tutorados (Arendale, 1997, 2003).

El *sistema de instrucción personalizada*, creado por Fred Keller en 1968, es un procedimiento que se basa en un material programado para el aprendizaje (“*programed learning material*”) a través del cual el alumnado progresa a su propio ritmo con el objetivo de dominar cada paso especificado en él, y donde el alumnado tutor participa como revisor, examinador y registrador con la finalidad de garantizar el dominio del alumnado tutorado en cada paso (Topping, 1996).

Por otro lado, la *investigación* sobre los programas de tutoría entre compañeros, más limitada en cantidad y calidad en la educación superior que en las etapas obligatorias del sistema educativo y bachillerato (Topping, 1996), se caracteriza principalmente por emplear una extensa variedad metodológica con diferentes grados de rigor científico: (a) usan diseños experimentales (Ej., Kamps et al., 2000), cuasiexperimentales (Ej., Van Keer, 2004) o no utilizan diseños (Ej., Rodríguez et al., 2003); (b) los diseños experimentales y cuasiexperimental son normalmente pretest-postest (Ej., Griffin y Griffin, 1997) y se sirven de múltiples procedimientos de selección de las muestras y configuración de los grupos: aleatorización (Ej., Fantuzzo et al., 1992), voluntariado (Ej., Higgins, 2004), selección bajo ciertos criterios (Ej., Allsopp, 1997), etc., si bien numerosos estudios de carácter cuasiexperimentales no incluyen grupos controles (Ej., Topping, Campbell, Douglas y Smith, 2003); y (c) se centran generalmente en determinar el impacto de los programas de tutoría entre compañeros utilizando cuidadosamente puntuaciones de pruebas estandarizadas y medidas psicológicas establecidas (Ej., Fantuzzo, Riggio, et al., 1989), o valoraciones y/o retroalimentaciones subjetivas emitidas por el alumnado participante o profesorado (Ej., nivel de satisfacción con el programa, con el alumnado tutor, con los materiales, aspectos positivos y negativos, etc.) (Ej., García et al., 1999). Pero, a pesar de ello, se debe tener en cuenta que un elevado número de los trabajos de investigación presentan numerosas deficiencias metodológicas (Ej., escaso número de alumnado, procedimiento de selección de la muestra incorrectos, ausencia de grupos control o de pertinentes grupos control, etc.), sobre todo los realizados en el contexto universitario.

3.2. Resultados de investigación en las etapas obligatorias del sistema educativo y bachillerato: eficacia y eficiencia

Los resultados procedentes de algunos de los principales meta-análisis (Allen, 1976; Britz et al., 1989; Cohen y Kulik, 1981; Cohen et al., 1982; Devin, Feldman y Allen, 1976; Kalkowski, 1995; Robinson et al., 2005; Rohrbeck et al., 2003; Sharpley y Sharpley, 1981; Topping, 1992) y revisiones bibliográficas (Cohen, 1986; Durán y Vidal, 2004; Goodlad y Hirst, 1989; Greenwood et al., 1989; Melero y Fernández, 1995; Powell, 1997; Tindall, 1995; Topping y Ehly, 1998) que se han llevado a cabo sobre investigaciones evaluadoras de programas de tutoría entre compañeros implementados en estas etapas del sistema educativo, revelan altos niveles de *eficacia* en la mayoría de las dimensiones organizativas, proporcionando beneficios bastante significativos para el alumnado tutorado y alumnado tutor.

Greenwood et al. (1990) y Valero et al. (1986) comparan incluso las ventajas, inconvenientes y resultados de la tutoría efectuada por compañeros (interacción alumno/alumno), profesorado (interacción profesor/grupo-clase de alumnos) y adultos (interacción adulto/alumno), y constatan que la tutoría entre compañeros, bajo ciertas condiciones, es más eficaz que la desarrollada por el profesorado, y es que el alumnado tutor tiene más facilidad para hacer uso del vocabulario y ejemplos apropiados a la edad, es un aprendiz reciente y está familiarizado con las potenciales frustraciones y problemas del nuevo aprendiz, y tiende a ser más directo en la resolución de dudas que el profesorado. Sin embargo, al contrastar los resultados de la tutoría ejecutada por compañeros y adultos, no aprecian diferencias significativas.

Así pues, la implantación de esta herramienta genera en el *alumnado tutorado* (Allen, 1976; Britz et al., 1989; Cohen, 1986; Cohen y Kulik, 1981; Cohen et al., 1982; Devin et al., 1976; Durán y Vidal, 2004; Goodlad y Hirst, 1989; Greenwood et al., 1989; Kalkowski, 1995; Melero y Fernández, 1995; Powell, 1997; Robinson et al., 2005; Rohrbeck et al., 2003; Sharpley y Sharpley, 1981; Tindall, 1995; Topping, 1992; Topping y Ehly, 1998):

- Un aprendizaje activo, interactivo y participativo.
- Un mayor dominio y autorregulación del proceso de aprendizaje.
- Un incremento del tiempo de aprendizaje académico ("*academic learning time*"), estudio y trabajo ("*engaged time*").
- Una mejor retención, metacognición y aplicación del conocimiento y/o habilidad

a nuevas situaciones (generalización).

- Una retroalimentación inmediata (altas oportunidades de respuesta, cometer errores y ser corregido en el instante).
- Un mayor rendimiento académico.
- Un aumento del tiempo destinado a la realización de la tarea o actividad, así como un mejor aprovechamiento del mismo.
- Un incremento de la motivación y compromiso en clase (asistencia y puntualidad).
- Una mejora de la autoestima, confianza, empatía y creatividad.
- Un cambio de actitudes hacia la escuela, profesor, materia, compañeros y hacia el mismo.
- Una reducción del aislamiento social y competitividad individual entre el alumnado.
- El establecimiento de relaciones armoniosas en el aula.
- Una disminución de la ansiedad y estrés al trabajar en un clima de mayor confianza, en el que es posible expresar las dudas.

De la misma forma, en el *alumnado tutor* estimula (Allen, 1976; Britz et al., 1989; Cohen, 1986; Cohen y Kulik, 1981; Cohen et al., 1982; Devin et al., 1976; Durán y Vidal, 2004; Goodlad y Hirst, 1989; Greenwood et al., 1989; Kalkowski, 1995; Melero y Fernández, 1995; Powell, 1997; Robinson et al., 2005; Rohrbeck et al., 2003; Sharpley y Sharpley, 1981; Tindall, 1995; Topping, 1992; Topping y Ehly, 1998):

- Un aumento de la implicación, responsabilidad, autoestima y confianza: el aprendizaje del alumnado tutorado depende de la ayuda y apoyo que le facilite el alumnado tutor, lo que provoca que éste último se implique afectivamente en la relación, de la cual, es el máximo responsable. Este sentimiento de responsabilidad, puede favorecer que los resultados positivos que obtenga el alumnado tutorado mejoren la autoestima y confianza del alumnado tutor.
- Un incremento de la atención y motivación por la tarea o actividad.
- Un mayor control del contenido, tarea o actividad y una mejor organización del conocimiento y/o habilidad ya existente: la preparación, explicación y seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado tutorado le ofrecen al

alumnado tutor una oportunidad excelente para dominar y profundizar en el contenido, tarea o actividad (simplificación, clarificación y ejemplificación), a la vez que demanda una revisión del conocimiento y/o habilidad ya existente, que consecuentemente es transformado por reorganización, implicando nuevas asociaciones y una nueva integración.

- Una mayor consciencia de las lagunas e incorrecciones propias y, detección y corrección de las del alumnado tutorado: ante las necesidades que plantea el alumnado tutorado, el alumnado tutor percibe sus carencias y al mismo tiempo detecta las del alumnado tutorado.
- Un fortalecimiento de las habilidades metacognitivas de planificación, monitorización y evaluación, así como del conocimiento declarativo, procedimental y contextual asociado.
- Una mejora de los procesos cognitivos de percepción, diferenciación, selección, almacenamiento, inferencia, aplicación, combinación, justificación y respuesta.
- Un aumento de la aserción y habilidades sociales, pues las actuaciones del alumnado tutor exigen el aprendizaje y uso de estas habilidades.

Respecto a la *eficiencia* de este tipo de programas, en un análisis coste-beneficio realizado sobre cuatro intervenciones diseñadas para mejorar la lectura y matemáticas en un centro de Educación Primaria de Estados Unidos: aprendizaje asistido por ordenador ("*computer assisted learning*"), reducción del número de alumnado en el aula, prolongación del día escolar y tutoría entre compañeros de diferente edad y curso académico, Levine, Glass y Meister (1987) señalan que la tutoría entre compañeros de diferente edad y curso académico presenta la mejor eficiencia, concretamente cuatro veces superior a la intervención que peor relación coste-beneficio demuestra, que es la basada en la reducción del número de alumnado en el aula.

3.3. Resultados de investigación en educación superior: eficacia y eficiencia

Los resultados derivados de las investigaciones evaluadoras desarrolladas sobre programas de tutoría entre compañeros implantados en el contexto universitario, también manifiestan unos altos niveles de *eficacia* en gran parte de las dimensiones organizativas.

En una de las revisiones de la literatura más relevantes efectuada en este ámbito, Topping (1996) indica que el sistema de instrucción personalizada, la instrucción suplementaria y la tutoría entre compañeros en grupo pequeño de diferente edad y curso académico son los tipos de tutoría entre compañeros que en mayor medida acreditan su eficacia, todo lo contrario que la tutoría entre compañeros en pareja de diferente edad y curso académico con rol fijo, en grupo pequeño de similar edad y mismo curso académico, y el aprendizaje asistido entre compañeros a distancia, de los que escasamente se dispone de un inicio satisfactorio de investigación evaluadora. Asimismo, menciona que la tutoría entre compañeros en pareja de similar edad y mismo curso académico con rol recíproco muestra una alta eficacia en las pocas veces que ha sido utilizada, si bien otros estudios cuestionan esos resultados (Griffin y Griffin, 1997; Rittschof y Griffin, 2001), y en último lugar, argumenta que la tutoría entre compañeros en pareja de similar edad y mismo curso académico con rol fijo, y el trabajo asistido entre compañeros no han probado de forma consistente su eficacia, por lo que sugiere que se continúe investigando con trabajos empíricos de mayor calidad (Topping, 1996).

A continuación, siguiendo la estructura propuesta por Topping (1996) en su revisión bibliográfica, se describen los principales resultados obtenidos por las investigaciones evaluadoras de programas fundamentados en los distintos tipos de tutoría entre compañeros que frecuentemente se han implementado en el contexto universitario:

- La tutoría entre compañeros en *pareja de diferente edad y curso académico con rol fijo* incrementa en el alumnado tutorado el rendimiento académico (Benavent y Fossati, 1990; Fernández et al., 2003; Lake, 1999; Nestel y Kidd, 2003; Xu et al., 2001), apreciándose una correlación positiva entre el grado de asistencia y participación a las sesiones de tutoría y las calificaciones obtenidas en los exámenes (Schaffer et al., 1990); reduce la tasa de fracaso académico y potencia actitudes positivas hacia el curso académico (Fernández et al., 2003; Fresko, 1997; Quintrell y Westwood, 1994); mejora las habilidades sociales y hábitos de trabajo y estudio del alumnado tutor (Arco et al., 2006); y muestra un alto nivel de satisfacción y una retroalimentación subjetiva bastante positiva del alumnado participante (alumnado tutor y alumnado tutorado) (Álvarez, 2002; Benavent y Fossati, 1990; Fernández et al., 2006; Fernández et al., 2003; García et al., 1999; Rodríguez et al., 2003).
- La tutoría entre compañeros en *pareja de similar edad y mismo curso*

- académico con rol fijo* aumenta en el alumnado tutor y alumnado tutorado de los grupos intervención, en este último caso incluso respecto al alumnado de los grupos control, el rendimiento académico (Blowers et al., 2003; Higgins, 2004; McKellar, 1986; Rosen, Powell y Schubot, 1977), tasa de retención (Blowers et al., 2003; Higgins, 2004; McKellar, 1986; Rosen et al., 1977) y motivación (Benware y Deci, 1984); revela altos niveles de satisfacción entre el alumnado participante, que llegan a catalogarla como una experiencia de aprendizaje más activa e interesante que las tradicionales (Benware y Deci, 1984); demuestra ser tan efectiva, tras entrenar o formar al alumnado tutor, como la tutoría realizada por un profesional en grupo pequeño (Fremouw y Feindler, 1978); e indica ser más efectiva que el estudio autónomo o independiente (Annis, 1983; Benware y Deci, 1984; Falchikov, 1990).
- La tutoría entre compañeros en *pareja de similar edad y mismo curso académico con rol recíproco* mejora significativamente en el alumnado de los grupos intervención, también en relación con el alumnado de los grupos control, el rendimiento académico (Fantuzzo, Dimeff, et al., 1989; Fantuzzo, Riggio, et al., 1989; Goldschmid y Goldschmid, 1976; Riggio et al., 1991; Topping, Hill, et al., 1997), habilidades de generalización (Topping, Hill, et al., 1997; Topping, Watson, Jarvis y Hill, 1996) y niveles de integración social o ajuste psicológico a la institución (Fantuzzo, Dimeff, et al., 1989; Fantuzzo, Riggio, et al., 1989; Riggio et al., 1991); disminuye la tasa de abandono (Topping, Hill, et al., 1997); muestra elevados grados de satisfacción entre el alumnado participante (Fantuzzo, Dimeff, et al., 1989; Goldschmid y Goldschmid, 1976; Riggio et al., 1991); y se asocia positivamente el grado de estructuración de los programas con los resultados alcanzados (Fantuzzo, Riggio, et al., 1989; Riggio et al., 1991).
 - La tutoría entre compañeros en *grupo pequeño de diferente edad y curso académico* incrementa en el alumnado tutorado, incluso comparándolo con el alumnado no tutorado, el rendimiento académico (American River Collage, 1993; Blowers et al., 2003; House y Wohlt, 1990; Lidren et al., 1991; Mallatratt, 1994; Mynard y Almarzouqi, 2006); reduce la tasa de abandono (House y Wohlt, 1990; Mallatratt, 1994); logra unos resultados tan buenos o mejores que la tutoría efectuada por un profesional en grupo pequeño (Moust y Schimdt, 1994ab; Schimdt et al., 1994); revela una retroalimentación subjetiva muy positiva (Ej., aumento la confianza, la aserción y habilidades sociales, disminuye la ansiedad, etc.) y una elevada satisfacción entre el alumnado

participante (American River Collage, 1993; Button, Sims y White, 1990; Johansen et al., 1992; Lidren et al., 1991; McDonnell, 1994; Moody y McRae, 1994; Mynard y Almarzouqi, 2006).

- La tutoría entre compañeros en *grupo pequeño de similar edad y mismo curso académico* recibe principalmente valoraciones en las que el alumnado participante manifiesta un elevado grado de satisfacción con su participación y ofrece una retroalimentación subjetiva bastante positiva, señalando que es tan efectiva o más que la dirigida por un profesional (Fineman, 1981; Hendelmann y Boss, 1986; Magin y Churches, 1995; Warwick y Holton, 2001); e indica ciertas evidencias de aumentar el rendimiento académico en el alumnado tutorado (Beach, 1960; Magin y Churches, 1995).
- El *aprendizaje asistido entre compañeros a distancia* mejora en el alumnado de los grupos intervención el rendimiento académico, si bien no demuestra muchas evidencias al respecto (Amundsen y Barnard, 1989; Hart, 1990; Kear, 2004; Lamy y Hassan, 2003).
- El *sistema de instrucción personalizada* incrementa en el alumnado tutorado, igualmente en relación con el alumnado no tutorado, el rendimiento académico y retención del material aprendido (Hambleton, Foster y Richardson, 1998; Kulik, Kulik y Cohen, 1979; Sherman, 1992).
- La *instrucción suplementaria* aumenta en el alumnado de los grupos intervención, incluso respecto al alumnado de los grupos control, el rendimiento académico (Arendale, 1997, 2003; Bidgood, 1994; Healy, 1994; Martin y Arendale, 1990, 1992; National Center for Supplemental Instruction, 1992, 1994; Peled y Kim, 1996), tasa de graduación (Arendale, 1997, 2003; Bidgood, 1994; Martin y Arendale, 1990, 1992; National Center for Supplemental Instruction, 1992, 1994) y aserción y habilidades sociales (Healy, 1994; Topping, Simpson, Thompson y Hill, 1997); y disminuye la tasa de abandono (Arendale, 1997, 2003; Bidgood, 1994; Healy, 1994; Martin y Arendale, 1990, 1992; National Center for Supplemental Instruction, 1992, 1994).
- El *trabajo asistido entre compañeros* (Ej., informes, artículos, proyectos, ensayos, etc.) mejora en el alumnado tutor y alumnado tutorado, también comparando este último con el alumnado no tutorado, las habilidades para efectuar el trabajo y su calidad (Levine, 1990; Louth, McAllister y McAllister, 1990; O'Donnell et al., 1985; Oley, 1992), la confianza para elaborarlo (Bell, 1983), las puntuaciones con las que es valorado (Levine, 1990; Oley,

1992) y su entrega puntual (Levine, 1990); a su vez, el alumnado participante revela una retroalimentación subjetiva bastante positiva (Bell, 1983; Holladay, 1989, 1990; Levine, 1990; Rizzolo, 1982).

Finalmente, acerca de la *eficiencia* de los programas de tutoría entre compañeros en el contexto universitario, Lee (1988), en un análisis comparativo realizado a partir de los resultados de una encuesta llevada a cabo en noventa y tres instituciones universitarias sobre siete tipos diferentes de programas propuestos para mejorar la retención y disminuir el abandono del alumnado, señala que los programas de tutoría y asesoramiento entre compañeros presentan una buena relación coste-beneficio, inversamente proporcional a la de los programas terapéuticos tradicionales.

3.4. Otras ventajas e inconvenientes de la tutoría entre compañeros

Aparte de los beneficios que proporciona esta herramienta para el alumnado tutorado y alumnado tutor, no se pueden pasar por alto otras ventajas de carácter *político* y *económico* que del mismo modo puede aportar, pues permite la delegación democrática de la gestión del aprendizaje al alumnado, favorece su autonomía, reduce su insatisfacción y malestar, implica una reducción de la ratio profesor-alumno, concede la posibilidad de enseñar a un número superior de alumnado de forma más efectiva, otorga la disposición de un mayor tiempo para atender en el aula a otros propósitos, tales como la atención individualizada, etc. (Durán y Vidal, 2004; Goodlad y Hirst, 1989; Powell, 1997; Rosner, 1995; Topping, 1996).

No obstante, el diseño, planificación, aplicación y evaluación de un programa de tutoría entre compañeros también puede conllevar algunos *inconvenientes* (Durán y Vidal, 2004; Fontana, 1990; Greenwood et al., 1990; Topping, 1996):

- La preparación y adaptación de materiales, divulgación, selección y entrenamiento o formación del alumnado tutor, asignación del alumnado tutorado al alumnado tutor, etc., requiere numerosos recursos y una cantidad elevada de consumo de tiempo.
- La calidad de la ayuda y apoyo facilitada por el alumnado tutor es, supuestamente, inferior a la que suministra un docente profesional, y puede que no detecte los errores o concepciones equivocadas del alumnado tutorado, le comente información desacertada, muestre impaciencia y le comunique la respuesta o ejecute la tarea o actividad por él, etc., estrechando así sus posibilidades de aprendizaje.

- El alumnado tutor puede sobrevalorar su conocimiento y/o habilidad, manifestar un exceso de poder, sentir que esta perdiendo el tiempo, que le han impuesto al alumnado tutorado y tiene que cargar con él, etc., o que cuando el alumnado tutorado fracase se atribuya a si mismo ese fracaso.

Tal y como expresa Topping (1996), si se tienen en cuenta los requisitos que garantizan el éxito de este tipo de programas, los efectos de estos posibles obstáculos se minimizarán y el aumento de los costes que implica un programa de estas características a corto plazo, se ve recompensado cuando a medio-largo plazo se reduzcan los costes e incrementa la eficacia.

3.5. Condiciones que garantizan el éxito de los programas de tutoría entre compañeros

La literatura especializada señala que el éxito de los programas de tutoría entre compañeros radica en una serie de requisitos relacionados con el conjunto de acciones, procedimientos y mecanismos de supervisión y control que el área de evaluación de programas incorpora al proceso de intervención psicopedagógica (Ej., análisis de necesidades y conclusión diagnóstica, establecimiento de metas y objetivos, definición de la población diana, plan de intervención, el plan de seguimiento, el plan de evaluación de resultados, etc.), prestando especial atención al diseño, planificación, aplicación y evaluación de la selección del alumnado tutor, el entrenamiento o formación del mismo, la asignación del alumnado tutorado al alumnado tutor y la estructuración de las sesiones de tutoría (Cohen, 1986; Durán y Vidal, 2004; Goodlad y Hirst, 1989; Tindall, 1995; Topping, 1996, 2001; Topping y Ehly, 1998; Vives y Ferro, 1986).

En esta línea, la *selección del alumnado tutor* se lleva a cabo en función de las decisiones que se tomen durante el diseño y planificación del programa de tutoría entre compañeros respecto a algunas de las dimensiones organizativas, principalmente la edad y curso académico, conocimiento y/o habilidad y continuidad del rol (Cohen, 1986; Durán y Vidal, 2004; Goodlad y Hirst, 1989; Tindall, 1995; Topping y Ehly, 1998; Vives y Ferro, 1986):

- En los programas de tutoría entre compañeros que operan con rol recíproco, la fase de selección se limita a estipular qué alumnado comienza desempeñando el rol de tutor y tutorado (Ej., aleatoriamente, a criterio del profesorado o responsable, elección del alumnado, etc.), ya que el alumnado que participa intercambia sus funciones.

- En los programas que actúan con rol fijo y alumnado con distinto nivel de conocimiento y/o habilidad se incluye: (a) una *fase previa de selección*, donde el alumnado tutor es elegido mediante diversos procedimientos (Ej., entrevistas, pruebas estandarizadas, autoinformes, a criterio del profesor o responsable, etc.) y bajo determinados criterios (Ej., nivel de conocimiento y/o habilidad, aserción y habilidades sociales, disponibilidad e interés, aceptación de las condiciones estipuladas por el programa, formación, etc.) para acceder al entrenamiento o formación; y/o (b) una *fase de selección posterior* al entrenamiento o formación, en la que el alumnado tutor es elegido después de demostrar a través de ciertos procedimientos (Ej., superar los ejercicios del entrenamiento o formación, situaciones simuladas, etc.) que está preparado para desarrollar las sesiones de tutoría con el alumnado tutorado.

Por su parte, el *entrenamiento o formación del alumnado tutor* está considerado uno de los aspectos más determinantes para la eficacia de los programas de tutoría entre compañeros, pues está altamente conectado con el grado de estructuración de las sesiones de tutoría, que a su vez garantiza que la interacción entre el alumnado tutor y alumnado tutorado curse con éxito en el transcurso de las sesiones de tutoría (Barron y Foot, 1991; Melero y Fernández, 1995). Este componente, depende también de las dimensiones organizativas (Ej., objetivos, contenidos, edad y curso académico, conocimiento y/o habilidad, continuidad del rol, formato de contacto, características del alumnado participante, etc.) que se establezcan en el diseño y planificación del programa, lo que unido a la poca importancia que se le ha concedido en el panorama investigador, ha dado lugar a una gran variabilidad en cuanto a sus principales elementos (Barron y Foot, 1991; Cohen, 1986; Cohen y DiVittis, 1985; Durán y Vidal, 2004; Goodlad y Hirst, 1989; Melero y Fernández, 1995; Tindall, 1995; Topping, 1996; Topping y Ehly, 1998; Vives y Ferro, 1986):

- Duración: desde unas pocas horas a varias sesiones durante semanas, de entre un mínimo de treinta minutos y un máximo de seis horas cada sesión, si bien la media suele estar alrededor de las diez horas de entrenamiento o formación con sesiones de aproximadamente una hora de duración.
- Contenidos: desde el uso de los materiales a utilizar en las sesiones de tutoría hasta las bases teóricas del aprendizaje, los métodos específicos de orientación o principios generales de enseñanza, pasando por otros como presentación y justificación del programa, beneficios que aportará a los implicados, código ético del programa, desarrollo de las sesiones de tutoría,

contenidos a impartir al alumnado tutorado, habilidades tutoriales, aserción y habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, etc.

- Metodología y técnicas: instrucción directa, dinámicas de grupo, modelado, retroalimentación, role-playing, etc.

La *asignación del alumnado tutorado al alumnado tutor* para ejecutar las sesiones de tutoría, una vez seleccionado y entrenado o formado éste último, se efectúa por medio de diversos procedimientos (Ej., aleatoriamente, por elección del alumnado tutor o alumnado tutorado, a criterio del profesorado o responsable, etc.) en función de las dimensiones organizativas que se estipulen en el diseño y planificación del programa, y en ocasiones es necesario atender a la disponibilidad de tiempo del alumnado participante (Ej., de diferente edad y curso académico, o de distintas instituciones), horario (Ej., escolar y/o extraescolar) y lugar donde se van a desarrollar las sesiones de tutoría (Ej., en una o más aulas de la misma o diferente institución) para que no se produzcan incompatibilidades (Durán y Vidal, 2004). Asimismo, algunas investigaciones revelan que el sexo (Reckrut, 1994; Topping y Whiteley, 1993) y raza u origen étnico (House y Wohlt, 1991) son otros aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de realizar esta asignación, principalmente en las etapas obligatorias del sistema educativo, pues son variables que inciden en los resultados que se obtienen con la participación en este tipo programas, es decir, que el alumnado tutorado que se asigna a alumnado tutor del mismo sexo y raza u origen étnico logra mejores resultados que los asignados a alumnado tutor de distinto sexo y raza u origen étnico. Mientras, otros trabajos, reconocen o muestran que no existen suficientes evidencias empíricas al respecto (Cohen, 1986; Maxwell, 1991).

Por otro lado, los resultados de las investigaciones evaluadoras sobre la tutoría entre compañeros demuestran que cuanto más *estructurada* es la interacción entre el alumnado tutor y alumnado tutorado durante las sesiones de tutoría, mejores son los resultados que se consiguen, sobre todo en las etapas iniciales del sistema educativo (Cohen, 1986; Cohen et al., 1982; Durán y Vidal, 2004; Topping y Ehly, 1998). Y es que en etapas como bachillerato o educación superior es aconsejable adjudicar más protagonismo y nivel de responsabilidad y control al alumnado tutor con el transcurso de las sesiones de tutoría (Cohen, 1986), aunque ello implique un menor grado de estructuración de la interacción, que puede ser compensado con una mayor inversión en el entrenamiento o formación, en el plan de seguimiento y en el diseño y/o elección de los materiales, adecuándolos a las características y nivel de conocimiento y/o habilidad del alumnado participante.

Finalmente, a pesar de que parezca obvio que a más *duración y frecuencia de las sesiones de tutoría* (duración del programa x frecuencia de las sesiones x duración de las sesiones), mejores serán los resultados que se logren, esto sólo es cierto dentro de determinados límites (Cohen, 1986). Cohen et al., (1982) indican en su meta-análisis que los programas de tutoría entre compañeros de larga duración (diecinueve-treinta y seis semanas) obtienen peores resultados que los programas de corta duración (menos de cuatro semanas), Rohrbeck et al. (2003) no encuentran diferencias significativas entre la dosis de tratamiento suministrada y resultados alcanzados, y Robinson et al. (2005) abogan por una media de duración de los programas de entre seis y dieciocho semanas con una frecuencia de entre una y cinco sesiones por semana de una hora de duración, demandando al mismo tiempo más investigación al respecto.

4. El aprendizaje cooperativo

El término “*trabajo en grupo*” o trabajo en grupo pequeño de compañeros con conocimiento y/o habilidad heterogéneo, dentro de unos márgenes de proximidad, que se agrupan en torno a la realización de una tarea o actividad, se emplea tradicionalmente para referirse al aprendizaje cooperativo, pero no todo trabajo en grupo en el aula envuelve necesariamente aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo entendido como una subclase del trabajo en grupo supone mucho más que acomodar las mesas y sillas de distinta manera a la habitual o plantear preguntas para ser discutidas en grupo, pues precisa de una planificación cuidadosa de la interacción, ciertos cambios en la forma implícita de entender el aula (O’Donnell y O’Kelly, 1994), y una serie de componentes, algunos de ellos compartidos con las demás tipologías de aprendizaje entre compañeros (Johnson y Johnson, 1989; Johnson, Johnson y Holubec, 1990): interdependencia positiva (“*positive interdependence*”), interacción cara a cara (“*face-to-face promotive interaction*”), responsabilidad individual (“*individual accountability/personal responsibility*”), aserción y habilidades sociales (“*interpersonal and small-group skills*”), y procesamiento grupal (“*group processing*”).

La *interdependencia positiva*, primer requisito de las situaciones de aprendizaje cooperativo, acontece cuando el alumnado percibe que está vinculado hasta tal punto con los demás miembros del grupo que no puede lograr el éxito sin ellos y viceversa, y que debe coordinar su esfuerzo con el de sus compañeros para completar la tarea o actividad. Este componente es indispensable y siempre debe estructurarse por medio

de metas (el alumnado puede lograr sus objetivos de aprendizaje si y sólo si los demás miembros del grupo los consiguen: aprender el material asignado y asegurarse que todos los miembros del grupo lo aprenden), refuerzos (el refuerzo no es individual, sino grupal: cada miembro del grupo recibe el mismo refuerzo cuando el grupo consigue su objetivo), recursos (cada miembro del grupo tiene sólo una parte de los recursos, materiales e información necesarios para completar la tarea o actividad) y/o roles (a cada miembro del grupo se le asigna un rol complementario e interconectado con las responsabilidades específicas que necesita el grupo para completar conjuntamente la tarea o actividad), pues de no ser así, no se logran los resultados esperados (Johnson y Johnson, 1989; Johnson, Johnson y Holubec, 1990).

La *interacción cara a cara* potencia la interdependencia positiva y puede ser concebida como los esfuerzos individuales suministrados entre los miembros del grupo para completar la tarea o actividad y lograr los objetivos del grupo, es decir, oportunidades de interacción que permiten dinámicas interpersonales de ayuda, apoyo y asistencia, intercambio de los recursos necesarios, retroalimentación para mejorar su rendimiento, toma de decisiones, soporte, ánimo, refuerzo, confianza y moderación de la ansiedad y estrés entre los componentes del grupo con el propósito de alcanzar los objetivos del mismo (Johnson y Johnson, 1989; Johnson, Johnson y Holubec, 1990).

La *responsabilidad individual* aparece cuando el rendimiento del alumnado es valorado, tanto a nivel individual como grupal. Para ello, es necesario estimar qué, cómo y cuándo está contribuyendo cada miembro a la tarea o actividad del grupo, suministrar retroalimentación a nivel individual y grupal, ayudar a los miembros del grupo a evitar esfuerzos redundantes y asegurar que cada miembro sea responsable del resultado final. Por su parte, para evitar uno de sus principales inconvenientes, la difusión de responsabilidad, se puede estructurar dicha responsabilidad evaluando al alumnado individualmente a través de pruebas, observando cada grupo y registrando la frecuencia con que cada miembro contribuye a la tarea o actividad del grupo, asignando en cada grupo un revisor encargado de solicitar a los demás componentes que le explique los principales aspectos tratados o examinando aleatoriamente a un miembro del grupo (Johnson y Johnson, 1989; Johnson, Johnson y Holubec, 1990).

La *aserción y habilidades sociales* necesarias para la cooperación (Ej., autoexpresión en situaciones sociales, escucha activa, hacer críticas constructivas y saber aceptarlas, resolución de conflictos, etc.) deben ser entrenadas previamente a

abordar cualquier tarea o actividad de aprendizaje cooperativo, ya que son cruciales para la interacción cara a cara (Johnson y Johnson, 1989; Johnson, Johnson y Holubec, 1990).

El *procesamiento grupal* es un espacio de tiempo en el que los miembros del grupo, al final de cada sesión, reflexionan conjuntamente sobre el proceso de trabajo en función de los objetivos y relaciones, y toman decisiones de ayuda, apoyo y mejora para próximas ocasiones. Este componente permite al grupo de aprendizaje mantener buenas relaciones de trabajo entre sus miembros, facilita el aprendizaje de las habilidades cooperativas y garantiza que los miembros del grupo reciban retroalimentación sobre su participación. Algunas claves para su éxito son proporcionar el tiempo necesario para llevarlo a cabo, estructurarlo, enfatizar en los aspectos positivos, realizarlo de forma específica, implicar al alumnado, recordarles las habilidades cooperativas y comunicar claramente los propósitos y expectativas (Johnson y Johnson, 1989; Johnson, Johnson y Holubec, 1990).

En cuanto a los *métodos de aprendizaje cooperativo*, actualmente se dispone de múltiples intentos de clasificación (Ovejero, 1991; Pujolás, 2003; Santos, 1990; Sharan, 1994; Slavin, 1995; Stahl, 1996): en función del procedimiento de agrupamiento del alumnado, tipo de interdependencia positiva, objetivos de grupo, responsabilidad individual, entrenamiento o formación previa en aserción y habilidades sociales, aplicación en diferentes áreas curriculares, estructura del grupo, competición intergrupos o intragrupos, papel del profesorado y/o adaptación a las necesidades individuales (Davidson, 1994; Slavin, 1995). Sin embargo, es difícil encontrar un criterio que permita ordenar la gran variedad de métodos de aprendizaje cooperativo de forma coherente, por lo que brevemente se presentan aquellos que son más representativos:

- *Equipos de alumnado por división de rendimiento* (“*student team achievement division-STAD*”) (Slavin, 1978): el alumnado coopera en grupo con el objetivo de dominar la tarea o actividad presentada por el profesor. Más tarde, el profesor evalúa de forma individual al alumnado, compara la calificación individual obtenida por cada uno de ellos con las anteriores del grupo, y finalmente el progreso del alumnado es la contribución que cada uno de los miembros hace al grupo, logrando un reconocimiento grupal.
- *Individualización asistida por equipo* (“*team assisted individualization-TAI*”) (Slavin, Madden y Leavey, 1984): combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada y fue aplicado originariamente al área curricular de

matemáticas. El alumnado trabaja individualmente, pero con la ayuda y apoyo facilitada por el grupo que está interesado en el progreso de todos sus miembros, ya que su progreso determinará la contribución a la tarea o actividad del grupo y el reconocimiento que reciba.

- *Redacción y lectura cooperativa integrada* (“*cooperative integrated reading and composition-CIRC*”) (Madden, Slavin y Stevens, 1986): el alumnado, asignado a los grupos en función de su nivel de lectoescritura, trabaja con fichas de tareas o actividades adaptadas a los niveles. Los progresos individuales de cada miembro contribuyen a la calificación del grupo, de tal forma que se preserva la igualdad de oportunidades de éxito y la aportación individual.
- *Puzzle* (“*jigsaw*”) (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes y Snapp, 1978): la secuencia de este método requiere dos tipos de agrupamiento, grupo base y grupo de expertos, y que la tarea o actividad se reparta en tantas partes como número de integrantes del grupo. A partir de la tarea o actividad que se resuelva en el grupo de expertos (los representantes de cada grupo base que se encargan de la misma parte de la tarea o actividad se reúnen en este grupo), el alumnado se convierte en conocedor de una parte de la tarea o actividad que debe poner en común con su grupo base. Así, la aportación de cada miembro del grupo se vuelve imprescindible para la resolución de la tarea o actividad, y la evaluación, como calificación grupal, refuerza la interdependencia y potencia la motivación.
- *Aprendiendo juntos* (“*learning together-LT*”) (Johnson y Johnson, 1975): en grupos heterogéneos de cuatro ó cinco miembros, el alumnado coopera para obtener un producto de grupo en el que la recompensa se basa en la media del grupo establecida a partir de los progresos individuales.
- *Torneos y juegos de equipos* (“*teams-games-tournaments-TGT*”) (DeVries y Edwards, 1974): son torneos académicos en los que el alumnado de cada grupo compite con el de otros grupos con el fin de ganar puntos para su grupo. Se trata de ofrecer a todos los miembros del grupo iguales oportunidades de contribuir a la puntuación grupal, con la ventaja de que el alumnado de forma individual competirá con otro de igual nivel. El reconocimiento es grupal y la puntuación individual servirá para crear el grupo de competición de la siguiente sesión.
- *Investigación en grupo* (“*group investigation-GI*”) (Sharan y Sharan, 1992): concibe el grupo-clase como una comunidad de investigación trabajando una

tarea o actividad, que se divide en varias partes, de las cuales se encarga cada subgrupo. El trabajo autónomo de los diferentes subgrupos acaba con una respuesta en común del grupo-clase y una reflexión sobre el trabajo.

- *Controversia constructiva* (“*constructive controversy-CC*”) (Johnson y Johnson, 1979): se basa en la creación de controversias entre el alumnado de cada grupo, aportándoles ideas, información, conclusiones, teorías y opiniones incompatibles con las de los demás miembros del grupo, y especificándoles que deben llegar a un acuerdo. Para ello, el alumnado individualmente investiga y prepara su posición, analiza y evalúa críticamente la información, expone oralmente la información relevante, defiende su posición, tiene en cuenta la perspectiva de los demás y, finalmente, sintetiza e integra la información en una propuesta común.

Para finalizar este apartado, es necesario destacar que los métodos de aprendizaje cooperativo han demostrado a lo largo de varias décadas *altos niveles de eficacia* en multitud de tareas o actividades (Ej., variable dificultad, tipo, adecuación para ser ejecutada cooperativamente, etc.) de diferentes áreas curriculares (Ej., matemáticas, lenguaje, ciencias, segundos idiomas, asignaturas de titulaciones universitarias, etc.) en todas las etapas del sistema educativo con alumnado de diversas características (Ej., distinta habilidad, rendimiento, edad, sexo, nivel sociocultural, económico, etc.). Tal y como manifiestan Cohen (1994), Johnson y Johnson (1989, 1994, 1996), Johnson, Johnson y Maruyama (1983), Johnson, Johnson y Stanne (2000), Kohn (1992), Sharan (1980) y Slavin (1990) en sus correspondientes meta-análisis sobre una cantidad ingente de trabajos empíricos con grupos control, el aprendizaje cooperativo mejora significativamente en el alumnado participante: (a) el rendimiento académico, siendo incluso más productivo que las situaciones basadas en el aprendizaje competitivo e individual; (b) la tasa de retención; (c) la asistencia a clase; (d) la implicación en las tareas o actividades; (e) las actitudes hacia la institución educativa; (f) el autoconcepto y autoestima; (g) las relaciones interpersonales; (h) la cohesión del grupo-clase; (i) la resolución de problemas; (j) el comportamiento en el aula; (k) la aceptación de diferencias; (l) la creatividad; (m) la salud psicológica; y (n) la competencia social.

5. Otros tipos de aprendizaje entre compañeros

5.1. El asesoramiento entre compañeros

El asesoramiento entre compañeros se suele englobar bajo la rubrica general

de paraprofesionales (“*paraprofessionals*”), es decir, alumnado que sin un extenso entrenamiento profesional, son seleccionados del propio grupo con el que van a trabajar y entrenados o formados bajo una constante supervisión con la intención de ayudar y apoyar al alumnado en la facilitación sistemática del desarrollo afectivo y de habilidades eficaces (Downe et al., 1986; Mamarchev, 1981).

En este tipo de programas, normalmente dirigidos por un profesional (Mamarchev, 1981) y con una gran variabilidad respecto a otras dimensiones organizativas (objetivos, contenidos, edad y curso académico, formato de contacto, características del alumnado que desempeña ambos roles, horario y duración, dentro o entre instituciones, voluntario u obligatorio, con o sin refuerzos y presencial y/o a distancia), los compañeros asesores siempre actúan con un rol fijo y son seleccionados a través diversos procedimientos (Ej., entrevistas con los profesionales que coordinan el programa o cursos de entrenamiento o formación en los que se valora su nivel de conocimiento y/o habilidad) y bajo ciertos criterios: compromiso para facilitar ayuda y apoyo a otro alumnado, aserción y habilidades sociales, voluntad para aceptar normas éticas de conducta dentro de la filosofía y objetivos del programa, etc., (Downe et al., 1986; Frenza, 1985; Mamarchev, 1981).

Además de estas condiciones, el éxito de estos programas pasa también por el obligatorio entrenamiento o formación de los compañeros asesores, en el que habitualmente se imparten una serie de contenidos mediante diversas técnicas didácticas y experimentales (Ej., identificar y definir la habilidad en términos de conducta, demostrar o modelar ejemplos correctos e incorrectos de la habilidad, practicar la habilidad con supervisión y retroalimentación hasta que se logra un mínimo de competencia y practicar la habilidad en situaciones reales de asesoramiento) (Carr, 1992; Frenza, 1985): (a) primer módulo: política, procedimientos y organización del programa, consideraciones éticas y legales, y limitaciones en el rol de compañero asesor; (b) segundo módulo: información específica en el área que van a trabajar, relacionada con los objetivos del programa (Ej., asesoramiento académico, profesional, etc.); y (c) tercer módulo: aserción y habilidades sociales.

Los *resultados* de las evaluaciones de estos programas en las etapas obligatorias del sistema educativo, bachillerato y educación superior, muestran una alta eficacia, aportando al alumnado participante:

- Un mayor uso de los servicios de asesoramiento (Boulton, 2005; Frenza, 1985).

- Un cambio de actitudes hacia la institución educativa (Miller, 1992)
- Una reducción de los niveles de ansiedad y estrés en la transición de unas etapas educativas a otras (Pitts, 1996; Slater y McKeown, 2004).
- Una mejora de la tasa de rendimiento y adaptación a la institución, y una disminución de la tasa de abandono (Morey, Miller, Fulton y Rosen, 1993; Reardon, 1990).
- Un incremento de la autoestima, autoconfianza y sentido de la responsabilidad (Price y Raya, 2001; Miller, 1992).
- Un aumento de la aserción y habilidades sociales, y comportamiento prosocial (Cartwright, 1996; Miller, 1992; Younger, 1992).
- Unos altos niveles de satisfacción con la participación (Boulton, 2005; Taylor y Cowie, 1999; Price y Raya, 2001; Slater y McKeown, 2004).

5.2. La evaluación entre compañeros

Esta tipología de aprendizaje entre compañeros, una de las más evolucionadas en la última década, se emplea habitualmente en educación superior con un formato de pareja o grupo pequeño de alumnado de similar edad y mismo curso académico, y una gran variabilidad en cuanto a otras dimensiones organizativas (objetivos, contenidos, conocimiento y/o habilidad, continuidad del rol, características del alumnado que desempeña ambos roles, horario y duración, voluntario u obligatorio, con o sin refuerzos, presencial y/o a distancia, privacidad, formativa y/o sumativa, contribución o no a la calificación final y tipo de producto de aprendizaje a evaluar), si bien algunos de los últimos programas se han llevado a cabo eficazmente con todo el alumnado del grupo-clase (Ballantyne, Hughes y Mylonas, 2002) y en las etapas obligatorias del sistema educativo y bachillerato (Topping, 2003).

Este proceso requiere que el alumnado, antes de evaluar y proporcionar a sus compañeros la retroalimentación oportuna sobre los productos de aprendizaje (Ej., trabajos académicos como informes, artículos, proyectos, ensayos, etc.), domine los *estándares y criterios o normas* para elaborarlos y evaluarlos, por lo que en la literatura se recomienda que reciba con anterioridad un entrenamiento o formación comprensivo y sistemático donde los criterios de valoración se presenten en términos operativos (Cheng y Warren, 1997; Dochy et al., 1999).

Asimismo, la *retroalimentación* que el alumnado tiene que suministrar debe ser adecuada, y para ello, poseer un carácter tanto sumativo como formativo, realizarse

en pareja o grupo pequeño, y una vez redactada, ser explicada y discutida oralmente en el seno de la pareja o grupo (Dochy et al., 1999; Van den Berg et al., 2006a, 2006b). No obstante, el hecho de que los compañeros tasan cuantitativamente los resultados de aprendizaje de sus iguales, puede causar una sensación de incomodidad social entre ellos, y como consecuencia, que los evalúen positivamente sin atender a los estándares y criterios o normas. En estos casos, es aconsejable que la retroalimentación sea sobre todo formativa, mucho más exigente a nivel cognitivo (Topping, 2005).

Por último, los *resultados* de las evaluaciones de este tipo de programas, revelan altos niveles de eficacia, proporcionando a los participantes:

- Un incremento de las habilidades metacognitivas y autovaloración (Topping, 1998).
- Una mejora de la calidad (contenido, estructura y estilo) de los productos de aprendizaje y la confianza en el conocimiento y/o habilidad para realizarlos (Anderson y Freiberg, 1995; McNamara y Deane, 1995; Topping, 1998; Van den Berg et al., 2006a, 2006b).
- Un aumento del rendimiento en las evaluaciones (Cutler y Price, 1995; Loacker y Jensen, 1988; Orsmond, Merry y Reiling, 1996; Prins, Sluijsmans, Kirschner y Strijbos, 2005; Sambell y McDowell, 1997; Topping, 1998; Van den Berg et al., 2006a, 2006b).
- Un cambio de actitudes hacia las tareas o actividades de evaluación (Prins et al., 2005).
- Un incremento de la responsabilidad e independencia sobre el aprendizaje (Anderson y Freiberg, 1995; Loacker y Jensen, 1988).
- Unos altos niveles de satisfacción (Cutler y Price, 1995; Orsmond et al., 1996; Sambell y McDowell, 1997; Van den Berg et al., 2006a, 2006b).

5.3. La mentoría entre compañeros

La mentoría entre compañeros, introducida en el ámbito educativo con el intención de mejorar la motivación y ampliar los horizontes del alumnado desaventajado o en situación de riesgo, se fundamenta en la *experiencia directa* de los compañeros mentores en el contexto educativo y en el verdadero apego emocional que se constituye entre éstos y el alumnado novel (Powell, 1997).

En esta relación, que usualmente es presencial con un formato de contacto uno

a uno, rol fijo y bastante variación respecto a las demás dimensiones organizativas (objetivos, contenidos, características del alumnado que desempeña ambos roles, horario y duración, dentro o entre instituciones y con o sin refuerzos), los compañeros mentores, de diferente edad y curso académico y más conocimiento y/o habilidad, se encargan voluntariamente de facilitar al alumnado novel todos aquellos recursos de ayuda y apoyo de los que por otro lado no dispone, acrecentando así las oportunidades de que logre los objetivos que se plantee (Lund, 1992).

Igualmente, para desempeñar este papel instrumental (Ej., dar a conocer los recursos a los que puede acceder el alumnado novel) y/o psicosocial (Ej., reforzar los comportamientos y actitudes adaptativos del alumnado novel) en el que actúan como modelos del alumnado novel, promoviendo en ellos altas aspiraciones, ofreciéndoles refuerzos positivos y una ayuda y apoyo continua en la toma de decisiones, etc., los compañeros mentores precisan ser entrenados o formados (Ej., aserción y habilidades sociales) (Cowie y Wallace, 2000; Topping, 2005; Woodd, 1997).

Los *resultados* derivados de las evaluaciones de programas de mentoría entre compañeros desarrollados en las etapas obligatorias del sistema educativo, bachillerato y educación superior, indican elevados niveles de eficacia, potenciando en el alumnado participante:

- Un aumento del rendimiento académico, la tasa de retención y graduación, y una disminución de la tasa de abandono (Campbell y Campbell, 1997; Dennison, 2000; Fox y Stevenson, 2006; Good, Halpin y Halpin, 2000; Peterman, 2003; Powell, 1997).
- Una mejora del ajuste a la institución (Dennison; 2000; Peterman, 2003; Powell, 1997).
- Un cambio de actitudes y reducción de las conductas violentas (Powell, 1997; Sheehan, DiCara, LeBailly y Kaufer, 1999).
- Una disminución de los niveles de ansiedad y estrés (Grant y Ensher, 2000).
- Una mejora de la aserción y habilidades sociales, y sentido de la responsabilidad (Hatcher, 1995).
- Unos altos niveles de satisfacción (Fox y Stevenson, 2006; Glass y Walter, 2000; Grant y Ensher, 2000; Powell, 1997; Valverde et al., 2003).

5.4. La educación/liderazgo entre compañeros

La educación/liderazgo entre compañeros se emplea en situaciones

generalmente presenciales e informales, variables en cuanto a otras dimensiones organizativas (objetivos, contenidos, edad y curso académico, formato de contacto, características del alumnado que desempeña ambos roles, horario y duración, dentro o entre instituciones y con o sin refuerzos), con la finalidad de facilitar el *intercambio de información, recursos, valores o actitudes* entre el alumnado hacia temas transversales, como por ejemplo, educación vial, educación para la paz y convivencia, educación para la salud (Ej., uso/abuso de sustancias, conducta sexual, conducta alimentaria, etc.), etc. (Parkin y McKeganey, 2002; Shiner, 1999; Zielasko, Paulson, Nwankwo, Stewart y Hoppe, 1995).

En estos programas, los compañeros que desempeñan voluntariamente el rol de educadores/líderes de forma fija, deben ser percibidos por sus iguales como personas de alta credibilidad, conocimiento y/o habilidad, empatía y preocupación por el grupo (Cowie y Wallace, 2000; Parkin y McKeganey, 2002; Shiner y Newburn, 1996), y en ocasiones son entrenados o formados en los tópicos respecto a los que comparten información, recursos, valores o actitudes, y en aserción y habilidades sociales.

Sin embargo, autores como Kelly (2004) indican que el *liderazgo entre compañeros* es más específico que la educación entre compañeros y, a pesar de compartir la misma definición y propósito, el liderazgo siempre precisa de:

- Técnicas etnográficas que se utilizan sistemáticamente con la intención de seleccionar de la población diana una muestra de compañeros líderes de alta credibilidad, conocimiento y/o habilidad, empatía y preocupación por el grupo.
- Un entrenamiento o formación de los compañeros líderes altamente estructurado: autoeficacia, inicio de conversaciones, habilidades de comunicación, emisión de mensajes efectivos para demandar el cambio de comportamiento, intenciones y actitudes de riesgo, pasos prácticos para lograr esos cambios, beneficios de esos cambios y formulación de normas.
- Conversaciones entre los compañeros líderes y sus iguales, en las que se introducen todos los elementos del entrenamiento o formación.
- Reuniones semanales entre los compañeros líderes en grupo pequeño, donde se perfeccionan los elementos del entrenamiento o formación, se revisan y discuten los resultados de las conversaciones efectuadas y se les motiva continuamente para que continúen con su labor.
- Logotipos, símbolos u otros dispositivos para posibilitar a los compañeros

líderes el inicio de las conversaciones con sus iguales.

Las evidencias sobre la eficacia de esta herramienta en situaciones informales es limitada (Topping, 2005), aunque los *resultados* de las evaluaciones de programas de educación/liderazgo entre compañeros llevados a cabo en educación secundaria, bachillerato y educación superior, muestran altos niveles de eficacia, aumentando el conocimiento, cambiando las actitudes y reduciendo los comportamientos desadaptativos del alumnado participante hacia diversos temas relacionados con la salud:

- Conducta sexual (Mellanby, Phelps, Crichton y Tripp, 1995; Milburn, 1995; Ozer et al., 1997; Pearlman, Camberg, Wallace, Symons y Finison, 2002; Pérez y Davis, 2003; Phelps, Mellanby, Crichton y Tripp, 1994; Richie et al., 1990; Strange, Forrest y Oakley, 2002; Svenson et al., 1998).
- Conducta alimentaria (Foster, Thomas y Brownell, 1985; Lenihan y Kirk, 1990).
- Uso/abuso de sustancias (Black, Tobler y Sciacca, 1998ab; Orme y Starkey, 1999; Ramsay y Hoffman, 2004; Tobler y Stratton, 1997).

5.5. La mediación entre compañeros

La mediación entre compañeros, diferente al arbitraje y con algunos componentes de la negociación, se caracteriza por delegar en el propio alumnado la responsabilidad de *resolver los conflictos interpersonales* que surgen entre ellos, proporcionándoles un proceso estructurado que les permite definir el problema desde su propio punto de vista, identificar y expresar sus sentimientos y necesidades, escuchar los de los demás, conocer su punto de vista, crear soluciones, establecer un plan de acción, llevarlo a cabo y evaluarlo al final si es necesario (Cowie y Wallace, 2000).

En este proceso, de carácter voluntario, presencial y gran variabilidad en cuanto a otras dimensiones organizativas (objetivos, contenidos, edad y curso académico, conocimiento y/o habilidad, continuidad del rol, formato de contacto, características del alumnado que desempeña ambos roles, horario y duración, dentro o entre instituciones y con o sin refuerzos), los compañeros mediadores suelen ser seleccionados por medio de distintos métodos (Ej., nominación entre compañeros, nominación del profesorado, voluntarios, etc.) y entrenados o formados en las habilidades de mediación (Ej., suministro de retroalimentación, comportamientos que demuestren atención a la otra persona, escucha activa, formulación de preguntas y

emisión de respuestas adecuadas, espera en silencio, empatía y resolución de conflictos) con el objetivo de capacitarlos para trabajar conjuntamente con el alumnado que presenta un problema en la búsqueda de una solución satisfactoria que sea aceptada por todas las partes implicadas (Cohen, 1995; Cowie y Wallace, 2000; Stacey, 1996).

Los *resultados* de las evaluaciones de algunos de los programas basados en la mediación entre compañeros que se han desarrollado en las etapas obligatorias del sistema educativo y bachillerato, pues la gran mayoría de los trabajos publicados son de carácter descriptivo, revelan altos niveles de eficacia, aportando a los participantes:

- Un incremento de la aserción y habilidades sociales, comunicación, cooperación, conducta prosocial, nivel de responsabilidad y autoestima (Johnson, Johnson, Dudley y Acikgoz, 1994; Johnson, Johnson, Mitchell, Cotten, Harris y Louison, 1996; Stevahn, Johnson, Johnson, Green y Laginski, 1997; Stevahn, Johnson, Johnson, Laginski y O'Coin, 1996).
- Una mejora en la transferencia del conocimiento y/o habilidad a otras situaciones (Jones y Carlin, 1994).
- Un aumento de la asistencia a clase (Powell, Muir y Halasyamani, 1996).
- Una disminución de la ansiedad, inseguridad y tristeza (Johnson et al., 1994; Johnson et al., 1996; Stevahn et al., 1997; Stevahn et al., 1996).
- Una reducción de la frecuencia e intensidad de los conflictos (Angaran y Beckwith, 1999; Cutrona y Guerín, 1994; Gentry y Benenson, 1993; Johnson et al., 1994; Johnson et al., 1996; Jones y Carlin, 1994; Orpinas et al., 2000; Powell et al., 1996; Rogers, 1996; Stevahn et al., 1997; Stevahn et al., 1996; Thompson, 1996).
- Un aumento del rendimiento académico y retención a largo plazo del material académico (Johnson et al., 1994; Johnson et al., 1996; Stevahn et al., 1997; Stevahn et al., 1996).
- Unos altos niveles de satisfacción con los resultados obtenidos (Angaran y Beckwith, 1999; Crary, 1992; Jones y Carlin, 1994).

5.6. El monitoreo entre compañeros

El monitoreo entre compañeros, centrado en sus inicios en la observación y registro de conductas no deseadas del alumnado en el grupo, sobre todo de aquellas

que los docentes no puede supervisar al no tener lugar en su presencia (Topping, 2005), actualmente se utiliza con excelentes *resultados* en el aprendizaje de comportamientos prosociales con alumnado de diversas características en educación primaria, educación secundaria y bachillerato (Brown, Topping, Henington y Skinner, 1999).

5.7. La amistad entre compañeros

Este tipo de programas, no muy comunes en la literatura, se dirigen principalmente a reducir el aislamiento social o proporcionar relaciones al alumnado recién llegado a los distintos niveles y etapas del sistema educativo obligatorio, bachillerato y educación superior (Ej., con problemas para hacer amigos, maltratados o excluidos por sus iguales, etc.). En algunos casos, es una ayuda y apoyo puramente práctica y voluntaria que es suministrada por compañeros en tarea o actividades que se desarrollan dentro y fuera del centro educativo, aunque otros sistemas implican un entrenamiento o formación en aserción y habilidades sociales (Cowie y Wallace, 2000; Dean y Goodland, 1998).

Los *resultados* de las evaluaciones de algunos programas de amistad entre compañeros concluyen en que no es una solución radical para el aislamiento social del alumnado participante, pero la reduce sustancialmente, mejorando la autoestima, calidad de vida, autoconfianza y participación en las tareas o actividades del centro (Dean y Goodland, 1998), además de incrementar la creatividad en el desarrollo de nuevas iniciativas (Demetriades, 1996).

CAPÍTULO III

**EVALUACIÓN DE
PROGRAMAS**



**GABINETE PSICOPEDAGÓGICO
UGR**

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

En los últimos años, la evaluación de programas, entendida como área de conocimiento científico con un cuerpo teórico y metodológico propio, y un conjunto de habilidades aplicadas, ha experimentado un considerable crecimiento en España. Esto se aprecia en la incorporación cada vez más sistemática de acciones evaluadoras al conjunto de intervenciones públicas de carácter educativo, social, etc.

Son razones de tipo económico-político fundamentalmente, las que están a la base de la incorporación creciente de prácticas evaluadoras en intervenciones y programas públicos. Y aunque aún se está lejos de consolidar una cultura de la evaluación en las instituciones públicas de este país, si es cierto que ha aumentado la preocupación y responsabilidad por el uso y gestión de los recursos públicos. En este nuevo contexto, se defiende la competencia entre recursos y/o programas y sus resultados, como el mecanismo que ajuste la supervivencia de unos programas o servicios frente a otros, racionalizando así el uso de los recursos y fondos públicos. Por estos motivos, se ha elevado la demanda de información y modelos teóricos y de intervención que guíen los complejos procesos de toma de decisiones que subyacen al diseño, planificación, aplicación y evaluación de programas (Arco, Buela y Justicia, 1997).

Por lo tanto, la incorporación de actuaciones evaluadoras continuas a los procesos de diseño, planificación y gestión de servicios y recursos públicos y privados

se ha convertido en un elemento distintivo, de calidad, eficacia y eficiencia. No obstante, es importante subrayar que algunas acciones que se denominan evaluaciones son en realidad valoraciones, pues aunque tengan la intención de evaluar, no se realizan bajo las condiciones de sistematicidad y rigor científico que una evaluación en regla exige. La condición de investigación evaluadora se alcanzará siempre a posteriori, ya que a veces depende de multitud variables y factores imposibles de determinar y controlar a priori. En este sentido, solamente, después de la metaevaluación se podrá decir si las decisiones, actividades, datos y resultados logrados en una investigación pueden ser admitidos como evaluación de un programa (Arco et al., 1997; Castillo y Cabrerizo, 2003).

Entre las cuestiones básicas relativas a la evaluación de programas que se desarrollan en este capítulo, se comienza con la conceptualización del término “*evaluación de programas*”, las características, componentes, funciones y tipos de evaluación de programas, para a continuación examinar y describir el conjunto de acciones, procedimientos y mecanismos de supervisión y control que la evaluación de programas, puede aportar a aquellos programas que se encuentran en su fase de diseño y planificación, aplicación o ya finalizados.

1. Conceptuación de la evaluación de programas

La literatura especializada en esta disciplina, dispone de diversas acepciones sobre el concepto de “*evaluación de programas*” que coexisten de forma simultánea. Esta situación, en gran parte está determinada por las discrepancias conceptuales y procedimentales que sobre el término “*evaluación*”, primera parte del concepto, han ido surgiendo entre los teóricos como resultado de su expansión y crecimiento.

Con respecto a la segunda parte del concepto, “*programa*”, se aprecia cierta convergencia al concebirlo como un conjunto especificado de acciones y recursos diseñados, planificados e implementados de forma coordinada y sistemática en un determinado contexto social, con el propósito de resolver un problema que atañe a una población o conjunto de personas (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Colás, 1993; Fernández, 1995a).

La profunda transformación histórica del término evaluación se pone de manifiesto en las múltiples contribuciones que sobre este tópico han desarrollado autores como Cronbach et al. (1980), García (1989), Lafourcade (1985), Nevo (1983), Popham (1983), Scriven (1967), Stufflebeam y Shinkfield (1985), Tyler (1950), entre otros. En esta línea, los trabajos efectuados por Garanto (1989) y Worthen y Sanders

(1987), distinguen una serie de momentos históricos con desiguales visiones conceptuales y procedimentales:

- Primer momento (finales del siglo XIX y principios del XX): la evaluación considerada como sinónimo de *medición*, con una fuerte dependencia del movimiento de medida educativa que se centra sobre todo en el establecimiento de las diferencias individuales entre personas a través de la aplicación de tests, como técnica predominante y casi excluyente.
- Segundo momento (principios del siglo XX): la evaluación concebida como práctica ejercida por *expertos* para determinar el valor de algo, independientemente de si los datos y criterios utilizados para emitir los juicios son claros y explícitos.
- Tercer momento (años 30 y 40): la evaluación entendida como el grado de *correspondencia entre los objetivos y su grado de consecución*.
- Cuarto momento (a partir de los años 65): caracterizado por la emergencia de una amplia *variedad de modelos* de evaluación (Ej., económicos, de consecución de objetivos, de los efectos colaterales, libre de objetivos, orientado al cliente, enfoque del participante, etc.) que incorporan nuevos elementos procedentes de otras disciplinas, profundizando en su sentido, aumentando la complejidad de su concepción y ejerciendo una fuerte influencia en las prácticas evaluativas.

Igualmente se perciben distintas posiciones ideológicas concernientes al uso político o científico de los resultados de dicha actividad evaluadora, que junto a las divergencias conceptuales y procedimentales mencionadas, envuelven opciones heterogéneas en cuestiones tales como la toma de decisiones, los propósitos de la evaluación, el rol del evaluador, etc. (Colás, 1993).

Ahora bien, el análisis de algunas de las definiciones sobre “*evaluación de programas*” aportadas por los autores más representativos en este campo, puede ayudar a precisar el significado de este concepto, ya que a pesar de las diferencias, entre ellas hay bastantes aspectos en común y otros que se complementan. Algunas de estas definiciones son:

- La evaluación de programas implica la estimación del mérito de un objeto (Scriven, 1967).
- La evaluación de programas es el proceso de determinar en qué medida se

alcanzan los objetivos de un programa (Tyler, 1950).

- La evaluación de programas es el examen de los efectos, resultados u “*outputs*” de un programa (Levin, 1975).
- La evaluación de programas es la sistemática investigación del valor o mérito de algún objeto (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994).
- La evaluación de programas es la provisión de información para la toma de decisiones sobre un programa (Cronbach et al., 1980).

Una revisión más minuciosa de estas definiciones revela que algunas de ellas, como sucede por ejemplo con la de Scriven (1967), dejan un conjunto de aspectos sin aclarar como por ejemplo: qué supone el mérito del objeto, cómo se produce la estimación y para qué se realiza la evaluación. Estas cuestiones se pueden resolver sobre la base de las restantes definiciones tal y como apunta Fernández (1995a):

- *Qué significa el mérito o valor del objeto:* para dilucidar esta cuestión las propuestas de Levin (1975) y Tyler (1950) aluden a dos posibles vías, una, si se alcanzan los objetivos, y otra, si se producen efectos, resultados u “*outputs*”.
- *Cómo se ejecuta la estimación:* el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994) sugiere que la valoración requiere una investigación sistemática o procedimiento normativo y científico.
- *Para qué se desarrolla la evaluación:* Cronbach et al. (1980) apuntan que debe ir encaminada a recoger información para la toma de decisiones sobre un programa.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, la evaluación de programas se puede entender como “*la sistemática investigación a través de métodos científicos de los efectos, resultados y objetivos de un programa con el fin de tomar decisiones sobre él*” (Fernández, 1995a, p. 23). Sin embargo, los inconvenientes de esta definición residen en que se refuerza el tipo de evaluación *Ex-post*, al centrarse en los efectos, resultados y objetivos una vez concluido el programa, olvidando que las contribuciones más valiosas que la evaluación de programas puede hacer es precisamente en la condición *Ex-ante*, es decir, en los momentos críticos del diseño y planificación (Wholey, 1979), dotando al programa de aquellos rasgos que maximicen su “*evaluabilidad*” (Arco et al., 1997).

Por todo ello, es más apropiado definir la evaluación de programas como “*la*

aplicación sistemática de procedimientos de investigación social para evaluar la conceptualización, diseño, implantación y utilidad de los programas de intervención social' (Rossi y Freeman, 1993, p. 5).

2. Características de la evaluación de programas

Para facilitar la comprensión de la evaluación de programas, a continuación se plantean una serie de características claves que la describen y que conviene tener en cuenta a la hora de llevarla a la práctica (Colás, 1993; Rossi y Freeman, 1993; Vedung, 1997):

- Se destina a un programa que puede estar en la fase de diseño y planificación, en la fase de implantación o ya finalizado.
- Supone la emisión de un juicio o valoración cuidadosa de algo.
- Requiere procedimientos científicos por medio de estrategias de diseño, recogida y análisis de la información rigurosos y sistematizados con la finalidad de que ésta sea fiable y válida (es una valoración cuidadosa).
- Se debe ajustar a las condiciones reales y circunstancias de un contexto social.
- Es un proceso de carácter dinámico.
- Debe tener una utilidad.
- Tiene una función ideológica y política.

De esta caracterización, siguiendo a Colás (1993), se pueden extraer algunas *conclusiones adicionales*: (a) la evaluación de programas no es uniforme ya que el proceso de evaluación admite diversidad de enfoques metodológicos, técnicas de recogida de datos, análisis de los mismos y distintas tomas de decisiones; (b) el concepto de evaluación que se adopte es clave en la toma de decisiones, y marca la elección de los modelos teóricos y enfoques metodológicos a seguir; (c) el contexto y posición del evaluador son aspectos vitales en la selección del modelo teórico; (d) el proceso evaluador es un proceso sucesivo de toma de decisiones coherentes; y (e) todo proceso de evaluación debe cubrir ciertas funciones delimitadas y definidas previamente, aunque no son fijas ni están predeterminadas.

3. Componentes de la evaluación de programas

La evaluación de programas posee unos componentes básicos que garantizan la *generalización* de sus resultados (Castillo y Cabrerizo, 2003; Cronbach, 1982; Fernández, 1995a):

- El contexto social de aplicación.
- La observación de unas operaciones en la muestra. Estas operaciones suelen ser la expresión de los objetivos que se pretenden conseguir con el programa, o bien suponen los efectos o resultados que se producen en dicha muestra tras aplicarlo.
- El objeto de evaluación, es decir, el programa: personal responsable, modelo de impacto, población diana, diseño metodológico de intervención, plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de resultados.
- La muestra de la población diana a la que se dirige el programa.

4. Funciones de la evaluación de programas

El objetivo esencial de la evaluación de programas, como anteriormente se ha mencionado, es tomar *sucesivas decisiones* sobre la conceptualización, diseño, implantación y utilidad de un programa, si bien dentro de este planteamiento general, sus resultados pueden ser útiles desde dos perspectivas (Colás, 1993; Cronbach, 1982; Fernández, 1995a; Smith, 1994): (a) *externa o política*, asumiendo funciones que conciernen a la contabilidad pública, justificación de decisiones políticas o cualquier acción emprendida; y (b) *interna o científica*, desempeñando funciones relacionadas con la comprobación de teorías o actuaciones referentes al programa.

La evaluación de programas conlleva una recogida de información sistemática propia del método científico que requiere el uso de la metodología de investigación social para el enjuiciamiento del valor de un programa, integrando también teorías más o menos contrastadas y explicitadas. No obstante, ocasionalmente es el resultado de una decisión política que ocurre en un contexto social, donde el poder, ideología y valores dominantes son, seguramente, más poderosos que las bases científicas del programa y su metodología evaluativa. También está claro que el contexto social de aplicación del programa resulta una fuente inagotable de tratamientos no controlados que contaminan los tratamientos relativamente controlados que se pretenden evaluar (Cronbach, 1982; Fernández, 1987). En definitiva, como señala Seidman (1983), se suele evaluar programas basados en teorías que se adecuan a la ideología dominante en un momento y contexto histórico.

Algunas de las funciones de la evaluación de programas desde un *punto de vista externo o político* son (Gross y Humphreys, 1985; Ventosa, 2001):

- Proporcionar información sobre el programa a todo el personal implicado (Ej.,

solicitantes, responsables, etc.), fomentando así su participación y apoyo (función participativa).

- Justificar gastos.
- Argumentar nuevas decisiones presupuestarias.
- Fundamentar la toma de decisiones acerca de la distribución de recursos o posibilidad de extender, eliminar, institucionalizar, replicar, etc., el programa.
- Demostrar la rentabilidad del programa de cara a personas externas.
- Ayudar al desarrollo, expansión y propagación del programa. Al final, los responsables de tomar decisiones necesitan datos empíricos para comprender los efectos globales del programa (función sistematizadora).
- Favorecer la configuración de políticas de intervención, ya que se apoyan en las conclusiones obtenidas de la experimentación de los programas planteados.
- Contribuir a la defensa y apoyo de iniciativas basadas en la disponibilidad de información sobre los efectos de programas novedosos.
- Identificar los éxitos de las innovaciones.
- Etc.

Por su parte, desde la *perspectiva interna o científica*, la evaluación de programas facilita (Sanz, 1990; Ventosa, 2001):

- La aportación a los programas de aquellos rasgos necesarios para soportar posteriormente investigaciones evaluadoras potentes.
- Una gran cantidad de información rigurosa sobre el proceso, que sirve de plataforma para una continua mejora o llevar a cabo posibles readaptaciones durante su puesta en marcha o al finalizar.
- Un constante feedback sobre la eficacia del programa (función adaptativa).
- La contrastación de teorías, pues en todo programa subyace una determinada teoría.
- La comprobación de si el programa proporciona respuesta y satisfacción a las necesidades sobre las que se ha diseñado y planificado, y por tanto, a las que debe atender.
- Información más concreta sobre por qué triunfa o fracasa un programa.
- La elección y utilización de técnicas de intervención sobre la base de su

eficacia.

- La comprensión de un programa, con sus posibilidades y limitaciones (función optimizadora).
- La aportación de datos que posibilitan una reflexión crítica sobre una situación concreta.
- Etc.

5. Tipos de evaluación de programas

Las publicaciones más significativas en este campo ponen de relieve la existencia de diferentes tipos de evaluación de programas en función del criterio clasificatorio por el que se opte. De entre todas las tipologías posibles, las más importantes obedecen a los siguientes criterios (Álvarez et al., 2002; Arco et al., 1997; Casanova, 1992; Castillo y Cabrerizo, 2003; Fernández, 1995a; Levin, 1975; Scriven, 1967; Stufflebeam y Shinkfield, 1985; Vedung, 1997): (a) según su extensión: global y parcial; (b) según la perspectiva *temporal*: *Ex-ante* y *Ex-post*; (c) según su *función*: de proceso e impacto; y proactiva y retroactiva; y (d) según *desde dónde* se desarrolla (quién evalúa): interna, desde dentro o autoevaluación, y externa o desde fuera.

La *evaluación global* pretende abarcar todas las acciones del programa, es como una totalidad interactuante en la que cualquier modificación en una de sus acciones tiene consecuencias en el resto, en tanto que la *evaluación parcial* procura la valoración de alguna/s de ellas solamente, ya sean consideradas individualmente o como integrantes de una parte del programa (Casanova, 1992; Castillo y Cabrerizo, 2003).

La *evaluación Ex-ante* se corresponde con la evaluación que se proyecta durante el diseño y planificación del programa con el propósito de maximizar la evaluabilidad del mismo, es decir, se intenta dotar al programa de aquellos rasgos que permitan su evaluación posterior (planteamiento de objetivos operativos, elaboración de un modelo de impacto, definición de la población diana, maximización del grado de experimentalidad del diseño metodológico de intervención, especificación del sistema de implantación, sistema de supervisión y sistema de evaluación), tanto de cobertura, como proceso, impacto e incluso eficiencia (Álvarez et al., 2002; Arco et al., 1997); y la *evaluación Ex-post*, es la que se efectúa tras la aplicación o finalización del programa, y en la que los esfuerzos se dirigen a determinar cuál de los tipos de evaluación es más idóneo siguiendo los grupos de

variables que se especifican a continuación (Arco, 1997): (a) la finalidad de la evaluación, dependiendo de los intereses y prioridades de los responsables del programa; (b) los recursos económicos de los que se dispone; (c) la colaboración e implicación de los agentes del programa; y (d) las características del programa: operatividad de los objetivos, modelo de impacto, magnitud y distribución de la población diana, sistema de puesta en práctica, datos y, fiabilidad y validez de los mismos. Estos tipos de evaluación de programas no son excluyentes entre si, no implican posibilidades opuestas e incompatibles sino formas distintas de cometer la evaluación, que más bien se complementan.

La *evaluación de proceso* es aquella dirigida a analizar y comprobar la secuencia de elementos y actuaciones desarrollada durante el diseño, planificación y aplicación del programa, y compararlos con lo inicialmente previsto. Puede realizarse durante la implantación del programa o una vez finalizado el mismo. El alcance y utilidad de esta evaluación para mejorar y perfeccionar el programa depende, en gran medida, de la fiabilidad y sistematicidad con la que se recojan los datos de seguimiento. Por su parte, la *evaluación de impacto* es la evaluación que se lleva a cabo sobre los resultados del programa, y se fundamenta en la recogida y valoración de datos en un periodo de tiempo previsto (plan de evaluación de resultados), con los designios, principalmente de optimizar, contabilizar, justificar, conocer el impacto o efectos anhelados y no deseados producidos por el programa (Scriven, 1967). Ambos tipos de evaluación de programas no se oponen sino que se complementan. Así, por ejemplo, si el programa está siendo elaborado debe contener una evaluación de proceso minuciosa y rigurosa, y una evaluación de impacto si ya está validado (Fernández, 1995a).

La *evaluación proactiva* hace referencia a si la evaluación pretende asistir a la toma de decisiones respecto al programa (Ej., mejora del programa, contrastación de teorías), mientras que la *evaluación retroactiva* si trata la contabilidad de éste (Ej., contabilidad pública o justificación de decisiones) (Stufflebeam y Shinkfield, 1985). Estos dos tipos de evaluación no se contraponen, ya que sirviendo a distintas intenciones dan cuenta de una misma realidad (Fernández, 1995a).

La *evaluación interna* es la que se desarrolla desde la propia institución o personal responsable del programa, y la *evaluación externa*, la que es efectuada por instituciones, agencias o personas ajenas al programa o institución responsable del mismo (Ej., comisiones públicas, organismos públicos de auditoría, Universidades y otras instituciones de enseñanza superior, institutos y fundaciones de carácter no

lucrativo, asesores, etc.) (Álvarez et al., 2002; Fernández, 1995a; Levin, 1975; Vedung, 1997). En cuanto a si la evaluación de un programa debe ser externa o interna, se pueden formular razonamientos aparentemente convincentes a favor de ambas, por lo que la mejor solución es la consideración de un doble proceso, si bien no todas las evaluaciones pueden generarse siempre a nivel interno o, por el contrario, externo. En esta línea, la ejecución de una u otra estará determinada por el propósito de la evaluación y/o los recursos asignados. La evaluación interna es la más idónea si la evaluación se dirige a actuaciones relativas al programa (Ej., mejora y perfeccionamiento o demostración de teorías), ya que: (a) facilita un uso más rápido de ella; (b) proporciona un aprendizaje inmediato; (c) tiene una mayor influencia sobre el programa; (d) es menos costosa; y (e) se evitan errores por ignorancia o reactividad de los sujetos debido a que el evaluador interno conoce mejor el programa y a la muestra seleccionada de la población diana. Por su parte, cuando la función es de contabilidad pública o justificación de decisiones (Ej., responsabilidades hacia fuera o conocimiento básico), las evaluaciones deben ser preferiblemente externas debido a que maximizan la objetividad, el uso de tecnología dura (Ej., diseño, instrumentos, etc.), la credibilidad social de la evaluación y la utilización de estándares (Fernández, 1995a; Vedung, 1997), aunque no lo garantizan, pues los evaluadores externos a veces prostituyen sus capacidades para complacer a quienes se la encomiendan (Anderson y Ball, 1978).

Como conclusión se puede afirmar que estas clasificaciones de evaluación de programas, con todas sus tipologías, se complementan e incluso es aconsejable combinarlas en las investigaciones evaluativas.

6. El proceso de intervención psicopedagógica desde la evaluación de programas

La intervención psicopedagógica se concibe como un *“proceso de acción continuo y dinámico, de optimización y transformación social, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de todo el ciclo vital, que se desarrolla a través de una acción sistemática y contextualizada, cuidadosamente planificada y evaluada y con un carácter fundamentalmente social y educativo, cuya principal finalidad es la de mediar, interrelacionar y facilitar distintos procesos de dinamización social”* (Álvarez et al., 2002, p. 12).

Diversos autores manifiestan que en términos generales, la intervención psicopedagógica se lleva a cabo mediante un ciclo o proceso a través del cual se

define el problema que aqueja a un determinado colectivo de personas, con base en él se establecen unas metas y objetivos que se desean alcanzar, se selecciona y/o diseña y planifica un programa, se implanta, y finalmente, tras su evaluación y a la vista de los resultados obtenidos, se toman nuevas decisiones recicladas (Ander, 1978; Chalip, 1985; Fernández, 1995b; Meltzer, 1972; Palumbo, 1987).

Sin embargo, esta propuesta ofrece una visión reducida de la evaluación a una etapa más del ciclo que permite la mejora de un programa y el control de sus resultados una vez concluido (condición *Ex-post*). En sentido más amplio, la contribución de la evaluación puede extenderse de manera proactiva hasta los momentos de diseño y planificación del programa (condición *Ex-ante*), o incluso cuando está en curso, pues tal y como afirma Palumbo (1987), cada fase de este ciclo o proceso se nutre de información procedente de distintos tipos de valoraciones que se realizan sobre la/s etapa/s anterior/es.

Por tanto, en el caso de un programa en proceso de diseño y planificación, la principal aportación de la evaluación es dotarlo de aquellos rasgos (planteamiento de objetivos operativos, elaboración de un modelo de impacto, definición de la población diana, maximización del grado de experimentalidad del diseño metodológico de intervención, especificación del sistema de implantación, sistema de supervisión y sistema de evaluación) que posteriormente permitan realizar sobre él, una vez establecido, investigaciones evaluadoras potentes (Arco et al., 1997).

A continuación, se presenta una *propuesta del ciclo de intervención psicopedagógica*, fundamentada en los trabajos de Arco et al. (1997) y Rossi y Freeman (1993), y que integra los rasgos mencionados:

- Análisis de necesidades y conclusión diagnóstica.
- Establecimiento de metas y objetivos.
- Diseño y planificación del programa: modelo de impacto, población diana, diseño metodológico de intervención, plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de resultados.
- Aplicación del programa, tal y como fue previsto inicialmente en su diseño y planificación.
- Evaluación del programa: evaluación de proceso, impacto y resultados.
- Informe.
- Transmisión o difusión de los resultados de la evaluación del programa a través

del informe.

- Metaevaluación.
- Nueva toma de decisiones (si procede).

6.1. Análisis de necesidades y conclusión diagnóstica

El análisis de necesidades es una acción diseñada, planificada y dirigida a obtener información sobre el problema o situación que se desea modificar con un programa (Álvarez et al., 2002). Efectivamente, es el primer paso a realizar si se pretende hacer un trabajo riguroso, ya que todo programa está justificado y parte de la existencia de un determinado problema que se puede especificar a través de una serie de necesidades, es decir, cualquier cosa que es requerida para el bienestar de un grupo de personas, la discrepancia medida entre el estado actual y deseado (Álvarez et al., 2002; Fernández, 1995b; Witkin, 1984) dentro de un contexto social.

Este proceso sistemático debe ser legítimo, útil y viable, y se desarrolla con los siguientes *propósitos* (Álvarez et al., 2002; Fernández, 1995b; Kauffman, 1982; Stufflebeam y Shinkfield, 1985; Witkin, 1996):

- Definir el contexto en el que se va a integrar el programa (Ej., características del entorno territorial-contexto amplio: lugar geográfico, servicios disponibles, clima social, etc.; datos de la comunidad, colectivo o población beneficiaria-contexto próximo: institucionales, organizativos, psicosociales, presupuestarios, etc.).
- Identificar la población diana y analizar los recursos.
- Detectar las necesidades de esa población, establecer el tipo, fijar sus dimensiones y tomar decisiones sobre la/s que se va/n a intervenir.
- Concretar el problema que subyace a esas necesidades.
- Establecer prioridades sobre ese problema, analizarlo (Ej., características, naturaleza, de qué forma está incidiendo en la población, etc.) y llegar a una conclusión diagnóstica, ya que las necesidades de un determinado colectivo suelen ser demasiadas y los recursos para atenderlas escasos.
- Tomar decisiones sobre actuaciones futuras.
- Establecer las metas y objetivos, y juzgar si son pertinentes y suficientemente coherentes con las necesidades detectadas.
- Justificar el programa y la aplicación de recursos.

Álvarez et al. (2002) y Moroney (1977) proponen una serie de criterios que suelen utilizarse para determinar la existencia de necesidades (individuales, colectivas, primarias, secundarias, consensuadas, actuales, futuras, etc.), siempre apoyados en información procedente de diversas fuentes primarias, secundarias, documentales y personales (Ej., destinatarios directos o personas implicadas en la gestión del programa, exploración de referencias bibliográficas, estudios empíricos, bases de datos, etc.):

- Necesidades *normativas*, procedentes de estándares establecidos a priori.
- Necesidades *percibidas*, manifestadas de forma subjetiva u objetiva por la población a través de autoinformes, observación u otro tipo de procedimiento de recogida de información.
- Necesidades *expresadas*, que pueden inferirse de los registros de utilización de servicios o datos epidemiológicos o sociodemográficos existentes en una población.
- Necesidades *relativas*, que hacen referencia a principios de comparación e igualitarismo entre lugares, grupos de personas, problemas, etc.

La cuestión esencial estriba en que, sean cuales fueran las vías, a la hora de diseñar y planificar un determinado programa, los responsables de éste deben examinar previamente las necesidades a atender, determinarlas y partir de ellas. Un programa es *pertinente* si responde a las necesidades de la población (Fernández, 1995b).

6.2. Establecimiento de metas y objetivos

El siguiente eslabón consiste en establecer las metas y objetivos, que son los que definen, orientan y dan sentido al programa. La distinción entre metas y objetivos puede plantearse como una cuestión temporal, es decir, cuando se pretenden lograr distintos objetivos, unos pueden depender de otros en un plano temporal (objetivos temporizados en distintos niveles), siendo las metas los que finalmente se quieren alcanzar (Álvarez et al., 2002; Fernández, 1995b), es decir, los objetivos últimos a conseguir que vienen precedidos de objetivos intermedios.

En todo caso, las metas y objetivos que se formulen e incorporen al programa deben responder a las necesidades establecidas (*pertinencia del programa*), ser coherentes y ajustarse a una serie de características (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Fernández, 1995b): estar claramente definidos, expresados

temporalmente, ser específicos, compatibles con otros objetivos, fácilmente identificables, factibles, debidamente cuantificados, medibles y operativos, en definitiva, *que se puedan evaluar*. Para ello, deben ser redactados en términos de acciones, productos o cifras a alcanzar en un periodo de tiempo limitado y en unas condiciones concretas, por lo que es necesario (Álvarez et al., 2002; Arco et al., 1997): (a) especificar las acciones que se esperan que los sujetos realicen mediante la utilización de verbos que expresen acción, que permitan contabilizar la conducta; (b) determinar la condición o situación en la que se va a dar esa conducta objetivo; y (c) especificar el criterio que se va a adoptar para considerar que el objetivo se consigue.

Por su parte, a la hora de *seleccionar los objetivos*, se debe tener en cuenta, no solamente las distintas variables con posible función causal identificadas, sino también, los recursos con los que se va a contar (Ej., recursos materiales y personales, presupuesto, gestión, etc.). En este sentido, la elección de unos objetivos u otros puede estar condicionada por múltiples factores ligados a los recursos económicos disponibles, la accesibilidad a la población diana, las prioridades de la muestra, o bien el grado de conocimiento y dominio que se posea sobre el problema.

6.3. Diseño y planificación del programa

La tercera etapa de diseño y planificación del programa implica tomar una serie de decisiones, en gran medida arbitrarias, para organizar y preparar aspectos como (Álvarez et al., 2002; Arco et al., 1997; Castillo y Cabrerizo, 2003; Fernández, 1995b): el organigrama del personal responsable del programa, el modelo teórico de partida (modelo de impacto), los destinatarios potenciales (población diana), la metodología (diseño metodológico de intervención), el modelo de intervención (plan de intervención), el sistema de supervisión (plan de seguimiento), el sistema de evaluación (plan de evaluación de resultados), la descripción de tiempos y lugares, los materiales e instrumentos, el presupuesto y cuantos pormenores requiera la especificación del programa.

El conjunto de todas estas decisiones debe responder, teóricamente, a las necesidades establecidas (*pertinencia del programa*), ser coherente y potencialmente adecuado para lograr los objetivos seleccionados (*suficiencia del programa*).

6.3.1. Organigrama del personal responsable del programa

El organigrama del personal responsable de un programa suele ser muy

variado dependiendo de multitud de elementos ecológicos (Ej., características del programa, del contexto, de la demanda, etc.), aunque normalmente se caracteriza por la presencia de (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Fernández, 1995b):

- Uno o más responsables con funciones de *dirección y/o coordinación*: expertos que diseñan y planifican el programa para satisfacer las necesidades de una muestra seleccionada de una determinada población diana.
- Uno o varios responsables con funciones de *gestión y/o técnicas*: expertos con heterogéneos perfiles profesionales que se encargan de aplicarlo.
- Uno o más responsables *institucionales*: instituciones, organizaciones y asociaciones o miembros de éstas que igualmente participan política, social o económicamente en el programa.

Asimismo, en ocasiones, se crea un *equipo* responsable o encargado del programa en el que sus miembros asumen y comparten funciones de dirección y/o coordinación y de gestión y/o técnicas, e incluso en otros casos se implica en el diseño y planificación a los mismos destinatarios (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Fernández, 1995b).

6.3.2. Modelo de impacto

El modelo de impacto hace referencia al conjunto de ideas subyacentes a cómo se generó, se está manteniendo y cuáles serían los medios para resolver el problema. Se organiza en torno a tres hipótesis (Rossi y Freeman, 1993; Arco et al., 1997):

- *Hipótesis causal*: enumeración de los factores o procesos determinantes del problema o condición que el programa pretende modificar.
- *Hipótesis de intervención*: especificación de la relación entre lo que se va a hacer en el programa y los factores o procesos detallados en la hipótesis causal.
- *Hipótesis de acción*: especificación de la forma natural en que se mantendrán los resultados y cambios conseguidos, una vez que se retire la ayuda artificial que supone el programa.

El requisito indispensable que deben satisfacer para su elección las variables y relaciones objeto de la evaluación en cada una de las hipótesis anteriormente descritas es que se puedan manipular, si bien como fuentes de hipótesis se permite utilizar desde la bibliográfica hasta el propio metaanálisis, pasando por los propios

usuarios (Arco et al., 1997).

6.3.3. Población diana

La definición de la población diana consiste en la selección del universo o especificación de los posibles sujetos de un determinado tipo a los que se dirige el programa. Esta elección se debe realizar de forma exhaustiva, evitando problemas de sobreinclusión o infrainclusión, es decir, que sean incluidos en la muestra sujetos que no presentan la condición de selección o viceversa.

6.3.4. Diseño metodológico de intervención

El diseño metodológico de intervención que se seleccione debe intentar garantizar, en la medida de lo posible, con el propósito de que el diseño de evaluación que posteriormente se utilice se acerque al diseño más exigente e ideal de cualquier investigación evaluadora, la presencia de los componentes característicos de los diseños de tipo experimental (Arco et al., 1997):

- Aplicar el programa (manipulación de una o más variables) a una muestra representativa de la población diana (procedimiento de selección de la muestra).
- Un procedimiento de configuración de los grupos aleatorio: asignación al azar de los sujetos de la muestra al grupo experimental y al grupo control (procedimiento de configuración de los grupos).
- Establecer uno o más grupos control no expuestos al tratamiento.
- Disponer de una o más medidas pretest.
- Disponer de una o más medidas postest.

El *grado de experimentalidad* del diseño es muy importante ya que determinará el potencial de los resultados del programa. Sin embargo, a pesar de los beneficios de este tipo de diseños, en situaciones aplicadas es muy difícil establecer todas las condiciones que se recogen en los puntos anteriores, o por lo menos en la forma más adecuada, por lo que el grado de experimentalidad variara dependiendo de cuantos de esos elementos estén presentes y se combinen entre si.

Generalmente, esto conlleva a una mayor utilización de diseños de tipo cuasiexperimental, implementando el programa, por ejemplo, en muestras no representativas de la población diana, algo que no garantiza la homogeneidad de los grupos experimental y control, aunque el procedimiento de configuración de los

mismos sea aleatorio.

6.3.5. Plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de resultados

Llegados a este punto, se selecciona y/o diseña y planifica el *plan de intervención*: (a) se elaboran y especifican las actividades y procedimientos en torno a las cuales se organiza el programa, ya que suponen la operativización del modelo de impacto así como la concreción de los objetivos que se pretenden lograr con él; (b) se determina el número de sesiones que se van a dedicar a cada actividad, teniendo en cuenta la importancia relativa de cada una de ellas en el conjunto del programa; y (c) se establece el diseño de cada una de las sesiones (objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación, tareas, materiales, temporización y organización).

Los siguientes esfuerzos deben ir dirigidos a diseñar un sistema de puesta en práctica del programa que reduzca el margen de reinversión del mismo o la fidelidad del programa (Anguera, 1990). Es decir, procurar la máxima correspondencia entre lo que se dice que se va a hacer y lo que realmente se acaba haciendo, pues a veces se realizan evaluaciones cuyos resultados confirman que un programa funciona, pero es imposible identificar qué aspectos del programa se han implantado o cuáles no, o si varían respecto a los inicialmente establecidos, y qué variables del proceso han contribuido en mayor o menor medida a alcanzar los objetivos. Para ello, lo mejor es diseñar un sistema de implantación del programa que ponga en conexión los objetivos con las actividades y procedimientos, y éstos a su vez con los resultados esperados y mecanismos de evaluación previstos (Arco et al., 1997).

No obstante, las dificultades que entraña el ámbito aplicado, suelen conllevar a que el proceso de implantación del programa no siga un desarrollo lineal y ajustado a lo previsto, en cuyo caso es altamente aconsejable diseñar un *plan de seguimiento* que permita ir registrando las posibles desviaciones respecto al diseño inicialmente previsto (Ej., hasta qué punto los distintos elementos constituyentes del programa se están dispensando convenientemente, modificaciones, etc.), especialmente de aquellos elementos más susceptibles a esas desviaciones (Ej., logística, actividades, cobertura, etc.). En esta línea, conviene acudir a fuentes de información relevantes (Ej., responsables del programa o su diseño y planificación), diseñar y planificar un sistema continuo de registro del programa y una serie de medidas específicas de seguimiento, seleccionar y/o diseñar los instrumentos de recogida de datos (Ej.,

autoinformes, observaciones, etc.) y muestrear dicha recogida de datos en cuanto a dónde, quién, cómo y cuándo observar o preguntar, para así estar en disposición, en caso de necesitarlo, de proporcionar información clara y precisa sobre la aportación de las distintas variables presentes durante el proceso de implantación del programa a los resultados finales obtenidos (Arco et al., 1997).

También se recomienda establecer un *plan de evaluación de resultados* en el que se deben elegir y/o diseñar los instrumentos para tomar las medidas, habitualmente pretest-postest o solamente postest, sobre las variables dependientes (qué) y procedimientos de administración de los mismos (a quién, cómo y cuándo), con el propósito principal de conocer el impacto del programa.

Finalmente, es necesario realizar desde una perspectiva teórica un análisis o valoración sobre la pertinencia y suficiencia del programa.

6.3.6. Presupuesto del programa

La elaboración del presupuesto del programa debe contemplar los costes de personal interno y externo (según sus funciones), y ejecución: infraestructura (Ej., locales, teléfono, luz, material, equipamiento, etc.), desplazamientos y dietas.

6.4. Aplicación del programa

Una vez diseñado y planificado el programa, éste se aplica tal y como ha sido previsto, aunque es bastante acertado poner en práctica con anterioridad una *versión piloto a escala reducida* con la finalidad de identificar las ventajas e inconvenientes o apreciar y corregir, en caso de que se produzcan, posibles dificultades que puedan afectar negativamente a su calidad, y además prevenir pérdidas de tiempo, recursos, o lo que puede ser más preocupante, que se originen efectos no deseados (Arco et al., 1997).

6.5. Evaluación del programa

En este momento, aplicado ya el programa, si se han tenido en cuenta todas las consideraciones hasta ahora expuestas (*Ex-ante*), y no median otras variables, se dispone de tantos datos relativos a cuestiones generales del programa (Ej., contexto, orígenes, justificación, personal, presupuesto y cuestiones administrativas), como a los procesos presentes y al impacto sobre las variables dependientes, por lo que se puede llevar a cabo sobre él una investigación evaluadora potente.

Por otro lado, en el caso de que no se hayan seguido las indicaciones

mencionadas hasta ahora, o al menos en los niveles necesarios, realidad presente en la mayoría de los programas, los objetivos de la evaluación, en un primer momento, se deben dirigir a determinar cuál de entre los posibles tipos de evaluación (*Ex-post*) es la más idónea. Por lo tanto, antes de tomar una decisión acerca del tipo y alcance de la evaluación a efectuar, hay que recoger toda la información posible sobre el programa, acudiendo a multitud de fuentes (informes, memorias, personal, etc.) que aporten una idea lo más precisa de todo lo que ocurre o ha ocurrido desde el principio hasta el final, siendo el resultado final un modelo de evaluación no sólo susceptible de ser llevado a la práctica, sino también que satisfaga las necesidades de aquellos que financian, respaldan o participan activamente en la evaluación (Arco et al., 1997).

En definitiva, los diseños de evaluaciones destinadas a programas ya establecidos o nuevos comparten gran parte del proceso y actividades implicadas en sus objetivos (Rossi y Freeman, 1993), pero es necesario tener presente que el hecho de estar ante un programa nuevo implica objetivos y actividades de evaluación diferentes a si el programa está ya en funcionamiento o finalizado. Lo ideal es ajustar el tipo y alcance de la evaluación a la situación de “madurez” en que se encuentra el programa (Vedung, 1995).

6.5.1. Evaluación de proceso (process) del programa

La evaluación de proceso es aquella que se realiza sobre el proceso de implantación de un programa, cuando éste está aún en curso o ya finalizado, con la intención de: (a) proporcionar información acerca de hasta qué punto sus actividades han seguido un buen ritmo, se han desarrollado adecuadamente y de la forma prevista inicialmente; (b) valorar si los responsables del programa han aceptado y sido capaces de desempeñar sus funciones; (c) descubrir las deficiencias y suficiencias del diseño, planificación y ejecución del programa; y (e) suministrar una guía para modificar o explicar el diseño y planificación del programa tanto como sea necesario, puesto que no todos sus aspectos pueden ser determinados de antemano y algunas de las decisiones iniciales han podido demostrar ser infructuosas (Stufflebeam y Shinkfield, 1985).

Existen muchas razones que justifican este tipo de evaluación, entre otras se pueden mencionar (Benítez, 2003; Fernández, 1995b; King, Morris y Fitz, 1978):

- Organiza y administra adecuadamente los recursos humanos y materiales del programa.
- Permite mejoras del programa.

- Establece si los distintos elementos que componen el programa se dispensan convenientemente.
- Justifica el mantenimiento monetario de las instituciones o personas que apoyan financieramente el programa, así como si su permanencia en vigor comporta los beneficios deseados.
- Da significado al impacto, ya que no se puede iniciar dicha evaluación cuando se ignoran qué aspectos del programa se han implantado, cuáles no y en qué condiciones.

6.5.2. Evaluación de impacto (output) del programa

La evaluación de impacto de un programa busca establecer el tipo, dirección y magnitud de cambios producidos por la aplicación de éste. Así, si los objetivos establecidos en un principio se alcanzan produciendo unos determinados cambios, se puede considerar que el programa evaluado es efectivo.

“Las evaluaciones de impacto son esenciales cuando existe interés por comparar diferentes programas o para valorar la utilidad de los nuevos esfuerzos de intervención dirigidos a prevenir o remediar algún tipo de problema que afecta a la población hacia la que se dirige el programa” (Benítez, 2003, p. 108). Ahora bien, el impacto está mediado por todas y cada una de las consideraciones realizadas sobre los aspectos mencionados anteriormente (planteamiento de objetivos operativos, elaboración de un modelo de impacto, definición de la población diana, maximización del grado de experimentalidad del diseño metodológico de intervención, especificación del sistema de implantación, sistema de supervisión y sistema de evaluación), ya que conviene asegurarse de que los cambios producidos en el contexto social se deben al programa y no a otras variables. Entre otras razones, porque para disponer de datos sobre el impacto real del programa es necesario disponer primero de los datos sobre los procesos reales de éste (Rossi y Freeman, 1993).

6.5.3. Evaluación de la eficiencia del programa

La evaluación de la eficiencia proporciona un marco de referencia para relacionar los costes con los resultados del programa y puede medirse de dos maneras distintas, por un lado, como *coste-beneficio* (resultados del programa medidos en términos monetarios / costes), y por otro lado, como *coste-efectividad* (resultados del programa medidos en términos físicos / costes) (Vedung, 1997).

Scriven (1971) señala que la eficiencia de un programa va más allá de la eficacia, pues implica la relación de ésta última con los costes generados, y aunque puede referirse a un único programa, en ocasiones implica la comparación con otros tipos de programas e incluso con otras actividades dentro del mismo (¿resulta más eficiente este programa o actividad que este/a otro/a?).

Además, el coste de un programa se está convirtiendo en un asunto bastante relevante, ya que los recursos en los que se apoyan generalmente proceden de instituciones públicas o privadas cada vez más preocupadas por la adecuada inversión de sus aportaciones (Benítez, 2003; Fernández, 1995b).

7. Elaboración del informe

Toda evaluación conlleva una etapa final en la que los resultados obtenidos, así como su discusión, conclusiones y recomendaciones son transmitidos y difundidos no sólo entre el personal implicado, sino también entre el mayor número de audiencias interesadas en el mismo (Arco et al., 1997; Fernández, 1995c). En este momento, hay que prestar especial atención a usos inadecuados o parciales de los resultados incluidos.

Un informe de evaluación no difiere en lo sustancial de un informe de investigación o cualquier otro documento científico, aunque es bastante conveniente que sea breve y no extienda las conclusiones a temas o áreas sin datos que los avalen (Arco et al., 1997; Fernández, 1995c). Normalmente, en un informe de evaluación deben figurar los siguientes aspectos: (a) portada, con los datos identificativos del programa; (b) resumen; (c) descripción del programa; (d) resultados; (e) discusión; y (f) conclusiones y recomendaciones.

8. Metaevaluación

La metaevaluación expresa la necesidad de evaluar las evaluaciones, pues si las evaluaciones persiguen una finalidad concreta, la metaevaluación se dirige a determinar qué componentes y en qué medida han contribuido a ese objetivo final. Entre otras consideraciones, deben centrarse en las cuestiones adecuadas, ser exactas en sus definiciones, no ser tendenciosas, ser comprensibles y ser justas para aquellos cuyo trabajo se está valorando. Evaluar las evaluaciones según estos aspectos es adentrarse en la literatura que abarca, entre otros, los criterios, procesos y técnicas utilizadas para evaluar las evaluaciones (Scriven, 1972; Stufflebeam y Shinkfield, 1985).

La tutoría entre compañeros en la Universidad

La metaevaluación puede ser formativa, si ayuda al evaluador a planificar y ejecutar una evaluación solvente, o sumativa, si proporciona pruebas independientes acerca de la competencia técnica del evaluador principal y la solvencia de sus informes (Scriven, 1972).

CAPÍTULO IV

**PLANTEAMIENTO DE
LA INVESTIGACIÓN**



**GABINETE PSICOPEDAGÓGICO
UGR**

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Objetivos

La *meta* de esta investigación es crear y poner a disposición de los grupos de investigación, departamentos, Facultades y Escuelas de la UGR un programa de intervención psicopedagógica de contrastada eficacia, eficiencia y utilidad que permita a las titulaciones que lo implanten optimizar sus indicadores de oferta universitaria, demanda universitaria, recursos (humanos, financieros y físicos), proceso y resultados, según la propuesta del Consejo de Coordinación Universitaria (2003).

El *objetivo general* de esta segunda experiencia piloto del Programa de Tutoría Entre Compañeros (PTEC), encuadrado en la tipología de tutoría entre compañeros en pareja de diferente edad y curso académico con rol fijo ("*dyadic cross-year fixed-role peer tutoring*"), ha sido mejorar su diseño, planificación, aplicación y evaluación con el propósito de:

- Incrementar la calificación media por crédito matriculado y mejorar la tasa de rendimiento, la tasa de éxito, y por ende disminuir la tasa de abandono del alumnado de nuevo ingreso de las titulaciones de I. de Caminos, Canales y Puertos, L. de Farmacia, L. en Economía e I. Química de la UGR en el curso académico 2004/2005.
- Comprobar los beneficios sobre las dimensiones de hábitos de trabajo y

estudio, y aserción y habilidades sociales que conlleva la participación en el programa para el alumnado de doctorado y/o últimos cursos de esas mismas titulaciones que ejerce como tutor.

Este objetivo general se desglosó en varios *objetivos específicos* para las 2 muestras. Los 5 primeros para la muestra de alumnado de nuevo ingreso, a los que se les denominó alumnos PTEC, y los 3 restantes para la muestra de alumnado de doctorado y/o últimos cursos o tutores PTEC:

1. Aumentar la media de la calificación media por crédito matriculado lograda por los alumnos PTEC del grupo intervención con relación a los del grupo control en el curso académico 2004/2005.
2. Incrementar la media de la tasa de rendimiento, la media de la tasa de éxito y reducir la media de la tasa de abandono obtenida por los alumnos PTEC del grupo intervención respecto a los del grupo control en el curso académico 2004/2005.
3. Mejorar la media de la puntuación directa conseguida por los alumnos PTEC del grupo intervención con relación a los del grupo control en 4 de las escalas del Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) de Pozar (1989) una vez finalizado el programa: condiciones ambientales del estudio, planificación del estudio, utilización de materiales y asimilación de contenidos.
4. Aumentar la media de la puntuación directa alcanzada por los alumnos PTEC del grupo intervención en 4 de las escalas del IHE (Pozar, 1989) después de su participación en el PTEC: condiciones ambientales del estudio, planificación del estudio, utilización de materiales y asimilación de contenidos.
5. Conocer el grado de satisfacción personal y académica de los alumnos PTEC del grupo intervención al finalizar el PTEC.
6. Incrementar la media de la puntuación directa lograda por los tutores PTEC en 4 de las escalas del IHE (Pozar, 1989) tras la aplicación del PTEC: condiciones ambientales del estudio, planificación del estudio, utilización de materiales y asimilación de contenidos.
7. Mejorar la media de la puntuación directa obtenida por los tutores PTEC en 4 de las subescalas y en la puntuación global de la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero (2000) acabado el programa: autoexpresión en situaciones sociales, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones y hacer peticiones.

8. Conocer el grado de satisfacción personal y académica de los tutores PTEC una vez concluido el programa.

2. Hipótesis

Las hipótesis de partida que se plantearon en este trabajo de investigación, siguiendo el modelo de evaluación de programas propuesto en el tercer capítulo del marco teórico, hacen referencia al conjunto de ideas subyacentes de cómo se generó y está manteniendo el problema (Arco et al., 1997; Rossi y Freeman, 1993), y se organizaron en:

- *Hipótesis causal*: el ajuste a la vida universitaria es una variable que se encuentra influida por numerosos factores pertenecientes a tres ámbitos fundamentalmente, personal, académico y/o vocacional-profesional. Por tanto, se puede manifestar que el fracaso académico en el alumnado de nuevo ingreso está ocasionado por la presencia de variables o comportamientos personales, académicos y/o vocacionales-profesionales incompatibles con su ajuste a la vida universitaria.
- *Hipótesis de intervención*: la disponibilidad y aprovechamiento de la ayuda y apoyo facilitada por compañeros de cursos superiores (alumnado de doctorado y/o últimos cursos) en los parámetros de intensidad (qué y cómo), duración (primer cuatrimestre del curso académico 2004/2005) y frecuencia (una vez a la semana de manera formal y varias de modo informal), probabilizará la adopción de actitudes y comportamientos personales, académicos y/o vocacionales-profesionales por parte del alumnado de nuevo ingreso, antagónicos con el fracaso académico en su primer año de estudios universitarios.
- *Hipótesis de acción*: los resultados académicos positivos que se consigan con la participación en el programa, garantizarán a medio y largo plazo, el mantenimiento de los comportamientos personales, académicos y/o vocacionales-profesionales preventivos y adaptativos una vez que se retire el PTEC.

3. Variables

En este marco, las variables que se tuvieron en cuenta para las dos muestras que formaron parte de este trabajo de investigación fueron:

- Alumnos PTEC: (a) la *variable independiente* hace alusión a la participación o no en el programa, concretamente a la realización de las sesiones de tutoría

con los tutores PTEC, segunda actividad del plan de intervención; y (b) las *variables dependientes* establecidas fueron: calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento, tasa de éxito, tasa de abandono, hábitos de trabajo y estudio, y satisfacción personal y académica.

- Tutores PTEC: (a) la *variable independiente* se corresponde con la participación o no en el programa, esto es, desarrollar las dos actividades del plan de intervención, por un lado, el curso de formación de los tutores PTEC, y por otro lado, las sesiones de tutoría con los alumnos PTEC del grupo intervención; y (b) las *variables dependientes* consideradas fueron: hábitos de trabajo y estudio, aserción y habilidades sociales, y satisfacción personal y académica.

La *calificación media por crédito matriculado* se concibió tal y como se especifica en los acuerdos de la comisión de distrito único universitario de Andalucía: la calificación de cada una de las asignaturas matriculadas (0: no presentado; 0-4,99: suspenso; 5-6,99: aprobado; 7-8,99: notable; 9-10: sobresaliente o matrícula de honor) que tras convertirla a los pesos determinados (suspenso y no presentado: 0; aprobado: 1; notable: 2; sobresaliente: 3; matrícula de honor: 4) se multiplica cada una de ellas por el número de créditos que posee la asignatura correspondiente, se suman todos los productos de dichas multiplicaciones, y el resultado se divide entre el número total de créditos matriculados para finalmente obtener una calificación media por crédito matriculado que oscila entre 0 y 4 puntos.

La tasa de rendimiento, éxito y abandono aparecen definidas como indicadores de resultados en el Borrador del Catálogo de Indicadores del Sistema Universitario Público Español (Consejo de Coordinación Universitaria, 2003):

- La tasa de rendimiento es la relación porcentual entre el número total de créditos superados (excluidos adaptados, convalidados, reconocidos, etc.) por el alumnado en un estudio y el número total de créditos en los que se ha matriculado dicho alumnado (número total de créditos superados por el alumnado en un estudio / número total de créditos en los que se ha matriculado el alumnado x 100). Este indicador expresa el grado de eficacia del alumnado y, en cierta medida, de la institución docente respecto a su actividad académica.
- La tasa de éxito es la relación porcentual entre el número total de créditos superados (excluidos adaptados, convalidados, reconocidos, etc.) por el alumnado en un estudio y el número total de créditos a los que se ha

presentado a examen ese alumnado (número total de créditos superados por el alumnado en un estudio / número total de créditos a los que se ha presentado a examen el alumnado x 100). Este indicador completa la tasa de rendimiento y permite analizar los resultados alcanzados en las pruebas de evaluación, mostrando la eficacia en la superación de créditos.

- La tasa de abandono es la relación porcentual entre el número total de alumnado de una cohorte de nuevo ingreso que debió finalizar la titulación el curso académico anterior y que no se ha matriculado ni en ese curso académico ni en el anterior al evaluado (es decir, no se han matriculado en los dos últimos cursos académicos) (para el curso académico "x": número total de alumnado no matriculado en los dos últimos cursos académicos "x" y "x-1" / número total de alumnado de nuevo ingreso en el curso académico "x-n+1" x 100; siendo "n" la duración en años del plan de estudios). Este indicador expresa el grado de no continuidad del alumnado en una titulación, aunque debe considerarse que puede no ser indicativo de un abandono definitivo, puesto que no diferencia si se trata de un cambio de titulación, centro o Universidad. Parece adecuado que la información relativa a este indicador se proporcionase una vez hubiera finalizado el curso académico.

No obstante, para poder utilizar estos indicadores en la investigación se tuvo que adaptar su definición a la muestra de los alumnos PTEC y eliminar de la misma el componente porcentual de cara a facilitar los posteriores análisis estadísticos, sin que ello conllevara modificaciones sustanciales en su significado y utilidad. En este sentido, tras efectuar los ajustes oportunos, estos indicadores quedaron definidos para el curso académico 2004/2005 de la siguiente manera: (a) *tasa de rendimiento*: como la relación entre el número total de créditos superados (excluidos adaptados, convalidados, reconocidos, etc.) por los alumnos PTEC en sus titulaciones y el número total de créditos en los que se han matriculado dichos alumnos PTEC (número total de créditos superados por los alumnos PTEC en sus titulaciones / número total de créditos en los que se han matriculado los alumnos PTEC); (b) *tasa de éxito*: como la relación entre el número total de créditos superados (excluidos adaptados, convalidados, reconocidos, etc.) por los alumnos PTEC en sus titulaciones y el número total de créditos a los que se han presentado a examen esos mismos alumnos PTEC (número total de créditos superados por los alumnos PTEC en sus titulaciones / número total de créditos a los que se han presentado a examen los alumnos PTEC); y (c) *tasa de abandono*: como la relación entre el número total de alumnos PTEC no matriculados en el curso académico 2005/2006 y el número total

de alumnos PTEC que han participado en el programa (número total de alumnos PTEC no matriculados en el curso académico 2005/2006 / número total de alumnos PTEC que han participado en el programa).

Los *hábitos de trabajo y estudio* se consideraron para ambas muestras como el conjunto de hábitos intelectuales que rigen el proceso de estudio-aprendizaje (Pozar, 1989): (a) condiciones ambientales del estudio: condiciones ambientales personales y físicas (condiciones de estudio, higiene del sueño y hábitos saludables de alimentación), comportamiento académico y rendimiento (asistencia “activa” a clase); (b) planificación del estudio: horarios y organización (hábitos de trabajo intelectual); (c) utilización de materiales: prelectura, lectura comprensiva, anotaciones marginales, subrayado, resumen y esquemas (técnicas de trabajo intelectual); (d) asimilación de contenidos: memorización y personalización (técnicas de trabajo intelectual).

La *satisfacción personal y académica* se estableció para los tutores PTEC y alumnos PTEC del grupo intervención como la valoración que ambos manifiesten respecto a:

- Algunos de los principales comportamientos que el programa asignaba antes, durante y/o después del desarrollo de todas o algunas de las sesiones de tutoría, por un lado, a los *tutores PTEC*: (a) realización de tareas generales (aconsejar sobre cómo preparar mejor las asignaturas, supervisar las tareas recomendadas cada semana, ayudar a revisar y mejorar las técnicas de estudio, ayudar en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo, incitar para participar en clase, motivar para analizar críticamente los contenidos a estudiar e incitar para hacer uso de las tutorías de los docentes); (b) ejecución de tareas específicas (mostrar cómo se utilizan adecuadamente los materiales, notificar los derechos, deberes y tareas, comentar las implicaciones y exigencias de la vida universitaria, e informar de los servicios universitarios); (c) realización de tareas previas (avisar con antelación en caso de modificar el horario de alguna sesión de tutoría, y preparar y organizar previamente las sesiones de tutoría); (d) demostración de cierto grado de implicación (preocuparse por el progreso personal y académico); y (e) despliegue de algunas habilidades (contestar correctamente a las preguntas planteadas, saber escuchar, dominar los contenidos trabajados, y realizar críticas constructivas). Y por otro lado, a los *alumnos PTEC del grupo intervención*: (a) exhibición de un adecuado comportamiento (cumplir las cláusulas firmadas en el acuerdo, y suministrar un trato respetuoso y cordial al

tutor PTEC); (b) manifestación de ciertas expectativas de mejora del rendimiento (esperar una mejora notable del rendimiento académico); (c) progresos en algunos hábitos y técnicas de trabajo intelectual provocados como consecuencia de la participación en el programa (aumento de interés por las asignaturas y su estudio, aprovechamiento de las sesiones de tutoría, incremento del trabajo y estudio, y mejora en la realización de tareas facilitada por la organización del tiempo); y (d) avances en ciertos aspectos de la asistencia “activa” a clase como consecuencia de la participación en el programa (incremento de la participación e implicación en clase, uso adecuado de las horas de tutoría de los profesores, y aumento de la asistencia a clase).

- La adecuación del seguimiento del programa realizado por el Gabinete Psicopedagógico (GPP) de la UGR, recomendación de la participación en el programa a otros compañeros y valoración global de las sesiones de tutoría.

La *aserción y habilidades sociales* se estipuló para los tutores PTEC como un conjunto de habilidades aprendidas que un individuo pone en juego en una situación interpersonal, habilidades que son específicas, y que se manifiestan o no en una situación dada, en función de las variables personales, factores del ambiente e interacción entre ambos (Gismero, 2000). Esta conducta implica la especificación de tres componentes (Gismero, 2000): (a) dimensión conductual, caracterizada por diversas respuestas verbales, como hacer peticiones, decir no y cortar interacciones, autoexpresión en situaciones sociales (Ej., escucha activa, expresión de sentimientos positivos, negativos y opiniones, hacer cumplidos y críticas constructivas, saber aceptar críticas, etc.), expresión de enfado o disconformidad, y no verbales (Ej., contacto ocular, gestos, postura, etc.); (b) dimensión cognitiva, o sea, la forma de percibir cada situación de cada individuo particular, sus expectativas, valores, autoverbalizaciones, etc.; (c) dimensión situacional, que hace referencia a los distintos tipos de situaciones que pueden afectar a la mayor facilidad o dificultad de un individuo a la hora de comportarse asertivamente (Ej., no es lo mismo actuar ante un amigo, un familiar, un extraño, etc.).

4. Método

4.1. Muestra

En esta investigación participaron un total de 141 alumnos de la UGR que se distribuyeron en 2 muestras, 100 alumnos PTEC (70,92%) y 41 tutores PTEC (29,08%). A continuación se especifican sus principales características académicas y

demográficas.

La muestra de los *alumnos PTEC* estuvo compuesta por 100 alumnos de nuevo ingreso: 40 de I. de Caminos, Canales y Puertos, 22 de la L. de Farmacia, 20 de la L. en Economía y 18 de I. Química. De ellos, el 60% estaba matriculado en el grupo de mañana y el 40% en el de tarde, de una media de 70,51 créditos. Accedieron a la Universidad después de: (a) cursar las ramas de bachillerato tecnología (48%), ciencias de la naturaleza y de la salud (36%) y humanidades y ciencias sociales (16%) con una nota media de 8,04 puntos; (b) haberse presentado una vez a la selectividad, obteniendo una calificación media de 6,99 puntos; y (c) elegir en la preinscripción la titulación que cursaban en primer (87%), segundo (9%), tercer (3%) y cuarto lugar (1%) con una nota media de acceso de 7,59 puntos (Tabla 1). La media de edad que mostraban era de 17,94 años, con un rango de entre 17 y 19 años. Su distribución por sexo era de 52 mujeres y 48 hombres, de estado civil soltero y nacionalidad española (98%) y marroquí (2%). Su situación laboral se caracterizaba por no trabajar, alojándose en residencias (35%), con sus familias (29%), compañeros (27%), otros familiares (8%) y solos (1%). En referencia a la procedencia geográfica, el 87% era de Andalucía, especialmente de las provincias de Granada (40%) y Jaén (18%) (Tabla 2).

Esta muestra, por motivos metodológicos, como se aclara en el procedimiento, se dividió en 2 grupos, intervención y control. De este modo, el *grupo intervención* se formó con 50 alumnos de nuevo ingreso: 20 de I. de Caminos, Canales y Puertos (40%), 11 de la L. de Farmacia (22%), 10 de la L. en Economía (20%) y 9 de I. Química (18%), de los cuales el 60% estaba matriculado en el grupo de mañana y el 40% en el de tarde, de una media de 70,51 créditos. Procedían de las ramas de bachillerato tecnología (48%), ciencias de la naturaleza y de la salud (36%) y humanidades y ciencias sociales (16%) ostentando una calificación media de 8,06 puntos. Habían realizado la selectividad una vez con una nota media de 6,98 puntos, y seleccionaron en la preinscripción la titulación que cursaban en primer (88%), segundo (8%) y tercer lugar (4%) mostrando una nota media de acceso a la Universidad de 7,6 puntos (Tabla 1). La media de edad que presentaban era de 17,96 años, con un rango de entre 17 y 19 años. Por sexo, 26 eran mujeres (52%) y 24 hombres (48%), de estado civil soltero y nacionalidad española (98%) y marroquí (2%). Ninguno de ellos trabajaba y vivían en residencias (38%), con sus familias (30%), compañeros (26%) y otros familiares (6%). Con relación a la procedencia geográfica, el 86% era de Andalucía, siendo Granada (38%) y Jaén (20%) las provincias que mayor número de alumnado proporcionaban (Tabla 2).

Por su parte, el *grupo control* se constituyó con 50 alumnos de nuevo ingreso: 20 de I. de Caminos, Canales y Puertos (40%), 11 de la L. de Farmacia (22%), 10 de la L. en Economía (20%) y 9 de I. Química (18%), de los que el 60% estaba matriculado en el grupo de mañana y el 40% en el de tarde, de una media de 70,51 créditos. Provenían de las ramas de bachillerato tecnología (48%), ciencias de la naturaleza y de la salud (36%) y humanidades y ciencias sociales (16%) con una nota media de 8,02 puntos. Habían efectuado una vez la selectividad logrando una calificación media de 7 puntos, y escogieron en la preinscripción la titulación que cursaban en primer (86%), segundo (10%), tercer (2%) y cuarto lugar (2%), con una nota media de acceso a la Universidad de 7,58 puntos (Tabla 1). La media de edad que ostentaban era de 17,92 años, con un rango de entre 17 y 19 años. Por sexo, 26 eran mujeres (52%) y 24 hombres (48%), de estado civil soltero y nacionalidad española (98%) y marroquí (2%). Su situación laboral se caracterizaba por no trabajar, hospedándose en residencias (32%), con sus familias (28%), compañeros (28%), otros familiares (10%) y solos (2%). Respecto a la procedencia geográfica, la gran mayoría era de Andalucía (88%), y las provincias más representadas Granada (42%), y Jaén (16%) (Tabla 2).

Tabla 2
Información Demográfica de los Alumnos PTEC

Dato demográfico	Titulación grupo intervención						Titulación grupo control						Total											
	I. Caminos, Canales y Puertos		L. Farmacia		L. Economía		I. Química		I. Caminos, Canales y Puertos		L. Farmacia		L. Economía		I. Química									
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%						
Total	20	40,00	11	22,00	10	20,00	9	18,00	20	40,00	11	22,00	10	20,00	9	18,00	50	50,00	50	50,00	100	100,00		
Edad (Media)	17,85		18,00		18,10		18,00		17,75		18,00		18,10		18,00		17,96		17,92		17,94			
Edad (Rango)	17-18		18-19		18-19		17-19		17-18		18-18		17-19		17-19		17-19		17-19		17-19			
Sexo																								
Mujer	8	40,00	9	81,82	7	70,00	2	22,22	8	40,00	9	81,82	7	70,00	2	22,22	26	52,00	26	52,00	52	52,00	52	52,00
Hombre	12	60,00	2	18,18	3	30,00	7	77,78	12	60,00	2	18,18	3	30,00	7	77,78	24	48,00	24	48,00	48	48,00	48	48,00
Estado Civil																								
Soltero	20	100,00	11	100,00	10	100,00	9	100,00	20	100,00	11	100,00	10	100,00	9	100,00	50	100,00	50	100,00	100	100,00	100	100,00
Nacionalidad																								
Española	20	100,00	10	90,91	10	100,00	9	100,00	20	100,00	10	90,91	10	100,00	9	100,00	49	98,00	49	98,00	98	98,00	98	98,00
Marroquí	0	0,00	1	9,09	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	9,09	0	0,00	0	0,00	1	2,00	1	2,00	2	2,00	2	2,00
Situación laboral																								
No trabajo	20	100,00	11	100,00	10	100,00	9	100,00	20	100,00	11	100,00	10	100,00	9	100,00	50	100,00	50	100,00	100	100,00	100	100,00
Con quién vive																								
Residencia	10	50,00	7	63,64	0	0,00	2	22,23	10	50,00	5	45,45	0	0,00	1	11,11	19	38,00	16	32,00	35	35,00	35	35,00
Familia	6	30,00	1	9,09	5	50,00	3	33,33	6	30,00	0	0,00	5	50,00	3	33,34	15	30,00	14	28,00	29	29,00	29	29,00
Compañeros	3	15,00	3	27,27	4	40,00	3	33,33	3	15,00	5	45,45	4	40,00	2	22,22	13	26,00	14	28,00	27	27,00	27	27,00
Otros familiares	1	5,00	0	0,00	1	10,00	1	11,11	1	5,00	1	9,10	1	10,00	2	22,22	3	6,00	5	10,00	8	8,00	8	8,00
Solo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	11,11	0	0,00	1	2,00	1	1,00
Provincia de procedencia																								
Almería	1	5,00	1	9,09	2	20,00	1	11,11	2	10,00	2	18,18	2	20,00	0	0,00	0	0,00	5	10,00	6	12,00	11	11,00
Cádiz	0	0,00	1	9,09	0	0,00	0	0,00	2	10,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	11,11	1	2,00	3	6,00	4	4,00
Córdoba	3	15,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	18,18	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	6,00	2	4,00	5	5,00
Granada	8	40,00	1	9,09	6	60,00	4	44,45	8	40,00	2	18,18	5	45,45	5	50,00	6	66,67	19	38,00	21	42,00	40	40,00
Huelva	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,00	1	1,00
Jaén	4	20,00	1	9,09	2	20,00	3	33,33	5	25,00	1	9,09	1	10,00	1	10,00	1	11,11	10	20,00	8	16,00	18	18,00
Málaga	1	5,00	2	18,19	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	18,19	0	0,00	0	0,00	1	11,11	3	6,00	3	6,00	6	6,00
Sevilla	0	0,00	1	9,09	0	0,00	1	11,11	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	4,00	0	0,00	2	2,00
Ciudad Real	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5,00	0	0,00	1	10,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	4,00	2	2,00
G. Canaria	0	0,00	1	9,09	0	0,00	0	0,00	1	5,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,00	1	2,00	2	2,00	2	2,00
Badajoz	2	10,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	4,00	0	0,00	2	4,00	2	2,00

Tabla 2 (Continuación)
 Información Demográfica de los Alumnos PTEC

Dato demográfico	Titulación grupo intervención						Titulación grupo control						Grupo		Total									
	I. Caminos, Canales y Puertos		L. Economía		I. Química		I. Caminos, Canales y Puertos		L. Farmacia		L. Economía		I. Química		Intervención	Control	N	%						
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%										
Total	20	40,00	11	22,00	10	20,00	9	18,00	20	40,00	11	22,00	10	20,00	9	18,00	50	50,00	100	100,00				
Provincia de procedencia																								
Melilla	1	5,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,00	0	0,00	1	1,00		
Madrid	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	10,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,00	1	1,00		
Alicante	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	9,09	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,00	1	1,00		
Murcia	0	0,00	2	18,18	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	4,00	0	0,00	2	2,00
Extranjeros	0	0,00	1	9,09	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	9,09	0	0,00	0	0,00	1	2,00	1	2,00	1	1,00	2	2,00

La muestra de los *tutores PTEC* se compuso de 41 alumnos, 11 de doctorado, de los cuales 3 habían finalizado sus estudios de I. de Caminos, Canales y Puertos, 2 de la L. en Economía y 6 de I. Química, y 30 de últimos cursos, 13 que cursaban I. de Caminos, Canales y Puertos, 9 la L. de Farmacia, 5 la L. en Economía y 3 I. Química, con una calificación media por crédito matriculado o en los estudios de 1,79 puntos (Tabla 3). La media de edad que mostraban era de 23,95 años, con un rango de entre 21 y 29 años. Por sexo, 15 eran mujeres (36,59%) y 26 hombres (63,41%), principalmente de estado civil soltero (97,56%) y nacionalidad española (97,56%). En cuanto a su procedencia geográfica, el 92,68% era de Andalucía, y la provincia más representada Granada (63,40%). El 53,65% convivía con su familia y el 24,39% con compañeros, caracterizándose su situación laboral por no trabajar (63,41%) o poseer una beca de investigación (19,51%) (Tabla 4).

Tabla 3
Información Académica de los Tutores PTEC

Dato académico	I. Caminos, Canales y Puertos		L. Farmacia		L. Economía		I. Química		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	16	39,03	9	21,95	7	17,07	9	21,95	41	100,00
Curso o doctorado										
5º	5	31,25	3	33,33	0	0,00	1	11,11	9	21,95
4º	0	0,00	0	0,00	3	42,86	0	0,00	3	7,32
4º y 5º	6	37,50	6	66,67	0	0,00	2	22,22	14	34,15
3º y 4º	0	0,00	0	0,00	2	28,57	0	0,00	2	4,88
3º, 4º y 5º	2	12,50	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	4,88
Doctorado	3	18,75	0	0,00	2	28,57	6	66,67	11	26,82
Cambios titulación	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	11,11	1	2,44
Calificación media por crédito matriculado o en los estudios		1,45		1,78		1,82		2,36		1,79
Nivel de esfuerzo/compromiso		9,25		9,00		8,86		9,33		9,15

Tabla 4
Información Demográfica de los Tutores PTEC

Dato demográfico	I. Caminos, Canales y Puertos		L. Farmacia		L. Economía		I. Química		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	16	39,03	9	21,95	7	17,07	9	21,95	41	100,00
Edad (Media)		24,25		22,78		22,14		26,00		23,95
Edad (Rango)		21-29		22-25		21-23		23-29		21-29
Sexo										
Mujer	6	37,50	7	77,78	1	14,29	1	11,11	15	36,59
Hombre	10	62,50	2	22,22	6	85,71	8	88,89	26	63,41
Estado civil										
Soltero	15	93,75	9	100,00	7	100,00	9	100,00	40	97,56
Casado	1	6,25	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,44

Tabla 4 (Continuación)
Información Demográfica de los Tutores PTEC

Dato demográfico	I. Caminos, Canales y Puertos		L. Farmacia		L. Economía		I. Química		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nacionalidad										
Española	16	100,00	8	88,89	7	100,00	9	100,00	40	97,56
Marroquí	0	0,00	1	11,11	0	0,00	0	0,00	1	2,44
Provincia de procedencia										
Almería	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	11,11	1	2,44
Cádiz	1	6,25	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,44
Córdoba	2	12,50	0	0,00	1	14,29	1	11,11	4	9,76
Granada	11	68,75	4	44,45	4	57,13	7	77,78	26	63,40
Jaén	1	6,25	0	0,00	1	14,29	0	0,00	2	4,88
Málaga	1	6,25	3	33,33	0	0,00	0	0,00	4	9,76
Murcia	0	0,00	1	11,11	0	0,00	0	0,00	1	2,44
Extranjeros	0	0,00	1	11,11	1	14,29	0	0,00	2	4,88
Con quién vive										
Residencia	0	0,00	0	0,00	1	14,28	0	0,00	1	2,44
Compañeros	2	12,50	5	55,56	3	42,86	0	0,00	10	24,39
Familia	8	50,00	4	44,44	3	42,86	7	77,78	22	53,65
Otros familiares	2	12,50	0	0,00	0	0,00	1	11,11	3	7,32
Solo	3	18,75	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	7,32
Pareja	1	6,25	0	0,00	0	0,00	1	11,11	2	4,88
Situación laboral										
A tiempo completo	2	12,50	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	4,88
A tiempo parcial	1	6,25	0	0,00	1	14,29	1	11,11	3	7,32
No trabajo	11	68,75	8	88,89	5	71,42	2	22,22	26	63,41
Beca de investigación	2	12,50	0	0,00	0	0,00	6	66,67	8	19,51
Otras becas	0	0,00	1	11,11	1	14,29	0	0,00	2	4,88

4.2. Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron en esta investigación para divulgar el programa, recoger la información necesaria de la parte de población diana a la que se tenía acceso con la intención de seleccionar las muestras, desarrollar el plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de resultados, fueron los que a continuación se describen (Anexo 1).

Acuerdo para los tutores PTEC (Anexo 2). Documento, similar a un contrato, formado por 14 cláusulas y 1 apartado de aceptación de las condiciones propuestas, que fue diseñado y depurado por el equipo responsable del PTEC a lo largo de 3 años, empleando algunos acuerdos de otras universidades y/o centros de “counseling” (Participants roles, n.d.; Tutor contract, 2000; Tutoring policies, n.d.), la experiencia profesional con población universitaria adquirida en el GPP, y los resultados de su administración en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003). Su objetivo era concretar el compromiso, derechos y

deberes del alumnado de doctorado y/o últimos cursos que se inscribiera en el PTEC.

Acuerdo para los alumnos PTEC (Anexo 3). Documento, semejante a un contrato, constituido por 12 cláusulas y 1 apartado de conformidad con las circunstancias especificadas, que fue confeccionado y mejorado por el equipo encargado del PTEC durante 3 años, acudiendo a varios acuerdos de otras universidades y/o centros de “counseling” (Participants roles, n.d.; Tutor contract, 2000; Tutoring policies, n.d.), la experiencia profesional con universitarios conseguida en el GPP, y los efectos de su utilización en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003). Su finalidad era definir el compromiso, derechos y deberes del alumnado de nuevo ingreso que se inscribiera en el PTEC.

Protocolo para los tutores PTEC (Anexo 4). Autoinforme compuesto de 26 ítems de respuesta abierta y 15 de diferentes alternativas, agrupados en 10 áreas: información demográfica (14 ítems), información académica (12 ítems), aspectos que capacitaban para la acción tutorial (8 ítems), motivo de la solicitud de participación en el PTEC (1 ítem), objetivos perseguidos (1 ítem), nivel de esfuerzo/compromiso (1 ítem), incentivos (1 ítem), cómo se había conocido la iniciativa (1 ítem), disponibilidad horaria (1 ítem), y 1 cláusula en la que se expresaba que la información aportada era veraz. Fue creado y optimizado por los miembros del equipo responsable del programa a lo largo de 3 años, utilizando ciertos protocolos de otras universidades y/o centros de “counseling” (Application form, n.d.; Application to become a peer tutor, n.d.; Supplemental instruction leader employment application, n.d.), la experiencia profesional con población universitaria lograda en el GPP, y los resultados de su uso en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003). Su objetivo era recoger la información demográfica, académica, de capacitación e interés del alumnado de doctorado y/o últimos cursos que se inscribiera en el PTEC.

Protocolo para los alumnos PTEC (Anexo 5). Autoinforme conformado por 22 ítems de respuesta abierta y 12 de diferentes alternativas, agrupados en 7 áreas: información demográfica (14 ítems), información académica (15 ítems), motivo de la solicitud de participación en el programa (1 ítem), objetivos perseguidos (1 ítem), nivel de esfuerzo/compromiso (1 ítem), cómo se había conocido la iniciativa (1 ítem), y 1 cláusula en la que se declaraba que los datos proporcionados eran ciertos. Fue construido y perfeccionado por los componentes del equipo encargado del PTEC durante 3 años, recurriendo a determinados protocolos de otras universidades y/o centros de “counseling” (Application form, n.d.; Application to become a peer tutor, n.d.; Supplemental instruction leader employment application, n.d.), la experiencia

profesional con universitarios adquirida en el GPP, y los efectos de su administración en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003). Su finalidad era obtener la información demográfica, académica y de interés del alumnado de nuevo ingreso que se inscribiera en el PTEC.

Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) (Anexo 6). Instrumento constituido por 90 ítems de tres alternativas de respuesta (SI: siempre o casi siempre; ?: a veces o no sabe contestar; NO: nunca o casi nunca) agrupados en 5 escalas: condiciones ambientales del estudio (18 ítems), planificación del estudio (12 ítems), utilización de materiales (15 ítems), asimilación de contenidos (15 ítems), y sinceridad (30 ítems). Este inventario fue elaborado por Pozar (1989) y se eligió por ser uno de los pocos que medía los hábitos de trabajo y estudio en el alumnado universitario y presentar una fiabilidad (modelo dos mitades: valores superiores en todos los casos a 0,91 puntos) y validez (coeficientes de correlación entre puntuaciones directas de las escalas del inventario y calificaciones de profesores de entre 0,73 y 0,86 puntos; coeficientes de correlación entre escalas superiores a 0,72 puntos) bastante aceptables.

Escala de Habilidades Sociales (EHS) (Anexo 7). Instrumento formado por 33 ítems de cuatro alternativas de respuesta (A: no me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría; B: más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra; C: Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así; D: muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos) agrupados en 6 subescalas: autoexpresión en situaciones sociales (8 ítems), defensa de los propios derechos como consumidor (5 ítems), expresión de enfado o disconformidad (4 ítems), decir no y cortar interacciones (6 ítems), hacer peticiones (5 ítems), e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto (5 ítems). Esta escala fue desarrollada por Gismero (2000) y se decidió utilizarla por ser una de las pruebas que comúnmente se emplea para evaluar la aserción y habilidades sociales en adolescentes y adultos debido a su alta fiabilidad (modelo alfa -alfa de Cronbach-: 0,89 puntos en adultos) y aceptable validez (coeficiente de correlación entre puntuación directa global de la EHS y autodescripciones globales de 0,53 puntos; coeficientes de correlación con adjetivos: entre -0,84 puntos con agresividad y 0,84 puntos con asertividad).

Copia de expediente académico (Anexo 8). Copia original del expediente académico de alumnado universitario donde aparecen reflejadas todas las asignaturas matriculadas, superadas, suspensas y no presentadas de la titulación,

con sus créditos teóricos y prácticos, y curso al que pertenecen. También se especifica la calificación obtenida en cada una de ellas, calificación media por crédito matriculado calculada conforme a los acuerdos de la comisión de distrito único universitario de Andalucía (pesos para la calificación media: 0, suspenso y no presentado; 1, aprobado; 2, notable; 3, sobresaliente; 4, matrícula de honor), convocatoria en la que se ha superado la asignatura (febrero, junio o septiembre) y número de ellas que se han agotado. Las funciones de este instrumento eran, por un lado, recopilar información académica para la selección de ambas muestras, y por otro lado, recoger la calificación media por crédito matriculado e información necesaria para calcular la tasa de rendimiento, éxito y abandono de los alumnos PTEC.

Cuestionario de evaluación de la formación de los tutores PTEC (Anexo 9). Escala anónima compuesta de 40 ítems de estimación de 1 a 5 (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo) y 10 de respuesta abierta, agrupados en 9 áreas: contenidos (8 ítems), formadores (9 ítems), participantes (9 ítems), materiales (6 ítems), organización (6 ítems), metodología y desarrollo de las sesiones (4 ítems), evaluación (6 ítems), valoración global de la formación (1 ítem) y otras sugerencias, críticas, valoraciones, etc., no incluidas en la escala (1 ítem). Fue diseñada y mejorada por el equipo responsable del PTEC a lo largo de 3 años, tomando como base las recomendaciones y ejemplos de otros trabajos (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Hernández, 1996; Hernández y Pozo, 2004; Ventosa, 2002), la experiencia profesional con población universitaria adquirida en el GPP y los efectos de su utilización en la primera experiencia piloto (Benítez et al., 2003; Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003). Su objetivo era recoger información para la evaluación de proceso del curso de formación de los tutores PTEC.

Registro de observación (Anexo 10). Instrumento conformado por 6 ítems de respuesta abierta, agrupados en 2 áreas: datos de la sesión de formación (5 ítems), y anotaciones sobre su desarrollo (1 ítem). Fue creado y mejorado por el equipo encargado del PTEC durante 3 años, utilizando las orientaciones y modelos de otros estudios (Álvarez et al., 2002; Anguera, 1993; Castillo y Cabrerizo, 2003; Hernández, 1996; Hernández y Pozo, 2004; Ventosa, 2002) y los resultados de su aplicación en la primera experiencia piloto (Benítez et al., 2003; Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003). Su finalidad era vigilar las posibles desviaciones que se produjeran durante el desarrollo del curso de formación de los tutores PTEC (medida específica de seguimiento).

Cuaderno de los tutores PTEC (Anexo 11). Material compuesto de los siguientes elementos: (a) introducción: justificación del PTEC, presentación del PTEC, y referencias bibliográficas; (b) calendario de actividades PTEC; (c) 10 hojas para las sesiones de tutoría, de las cuales la primera tiene diferente formato a las nueve restantes; (d) anexos: presentación del tutor PTEC y alumno PTEC, implicaciones de la vida universitaria, análisis funcional del ajuste a la vida universitaria, derechos y deberes del tutor PTEC y alumno PTEC, servicios e información académica del centro y UGR, actividad denominada “¿a dónde va el tiempo?”, condiciones de estudio, hábitos saludables (higiene del sueño, hábitos saludables de alimentación y hábitos de trabajo intelectual), asistencia “activa” a clase, técnicas de trabajo intelectual, entrenamiento en aserción y habilidades sociales, y horario de atención personal en el GPP para los tutores PTEC y alumnos PTEC. Fue diseñado y desarrollado por los miembros del equipo responsable del PTEC a lo largo de 3 años, recurriendo a otros programas y trabajos de investigación (Álvarez y Gómez, 2001; Buela y Sánchez, 2002; Caballo, 1993; Gargallo, 2000; Kee, 2002; Procrastination prevention, n.d.; Study skills self-help information, n.d.; Zarcone, 2000), la experiencia profesional con población universitaria lograda en el GPP y los efectos de su uso en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003). Se empleaba tanto en el proceso del curso de formación de los tutores PTEC como durante el desarrollo de las sesiones de tutoría y plan de seguimiento (medida específica de seguimiento).

Cuaderno de los alumnos PTEC (Anexo 11). Material muy similar al cuaderno de los tutores PTEC, aunque con diferente estilo de redacción, y sin los anexos correspondientes a la presentación del tutor PTEC y alumno PTEC, servicios e información académica del centro y UGR, y entrenamiento en aserción y habilidades sociales. Incluye los elementos que a continuación se describen: (a) introducción: justificación del PTEC, presentación del PTEC, y referencias bibliográficas; (b) calendario de actividades PTEC; (c) 10 hojas para las sesiones de tutoría, de las cuales la primera posee diferente formato a las nueve restantes; (d) anexos: implicaciones de la vida universitaria, análisis funcional del ajuste a la vida universitaria, derechos y deberes del tutor PTEC y alumno PTEC, actividad denominada “¿a dónde va el tiempo?”, condiciones de estudio, hábitos saludables (higiene del sueño, hábitos saludables de alimentación y hábitos de trabajo intelectual), asistencia “activa” a clase, técnicas de trabajo intelectual, y horario de atención personal en el GPP para los tutores PTEC y alumnos PTEC. Fue diseñado y depurado por los componentes del equipo encargado del PTEC durante 3 años, empleando otros programas y trabajos de investigación (Álvarez y Gómez, 2001;

Buela y Sánchez, 2002; Gargallo, 2000; Kee, 2002; Procrastination prevention, n.d.; Study skills self-help information, n.d.; Zarcone, 2000), la experiencia profesional con universitarios obtenida en el GPP y los resultados de su utilización en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003). Se utilizaba en las sesiones de tutoría y plan de seguimiento (medida específica de seguimiento).

Protocolo de seguimiento 1 (Anexo 12). Instrumento compuesto de 11 ítems de respuesta abierta y 17 de dos alternativas (Si o No), agrupados en 8 áreas: fecha y revisor (2 ítems), datos de identificación (5 ítems), incentivos y gestión (2 ítems), valoraciones referidas al proceso seguido en la primera sesión de tutoría (8 ítems), otras observaciones de la primera sesión de tutoría (1 ítem), valoración del proceso llevado a cabo en la segunda sesión de tutoría (8 ítems), otras observaciones de la segunda sesión de tutoría (1 ítem) y recomendación de seguimiento antes de la quinta sesión de tutoría (1 ítem). Fue confeccionado y mejorado por el equipo responsable del PTEC a lo largo de 3 años, recurriendo a las indicaciones y ejemplificaciones de otros trabajos (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Hernández, 1996; Hernández y Pozo, 2004; Ventosa, 2002) y los efectos de su uso en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003). Su objetivo era identificar las posibles desviaciones que se originaran en la ejecución de las 2 primeras sesiones de tutoría (medida específica de seguimiento).

Protocolo de seguimiento 2 (Anexo 13). Instrumento conformado por 34 ítems de respuesta abierta y 1 de dos alternativas (Si o No), agrupados en 7 áreas: fecha y revisor (2 ítems), datos de identificación (5 ítems), valoraciones referidas al proceso seguido desde la segunda a la quinta sesión de tutoría (24 ítems), evolución y objetivos que se pretenden trabajar en las siguientes sesiones de tutoría (1 ítem), así como algunas sugerencias (1 ítem), otras observaciones (1 ítem) y recomendación de seguimiento antes de la décima sesión de tutoría (1 ítem). Fue creado y optimizado por el equipo encargado del PTEC durante 3 años, empleando las orientaciones y modelos de otros estudios (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Hernández, 1996; Hernández y Pozo, 2004; Ventosa, 2002) y los resultados de su utilización en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003). Su finalidad era vigilar las posibles desviaciones que se pudieran ocasionar en el transcurso de la segunda a la quinta sesión de tutoría (medida específica de seguimiento).

Cuestionario de seguimiento de los alumnos PTEC (Anexo 14). Escala formada por 45 ítems de estimación de 1 a 5 (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo;

3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo) y 11 de respuesta abierta, agrupados en 11 áreas: datos de identificación del tutor PTEC y alumno PTEC (2 ítems), número de sesiones de tutoría realizadas, canceladas y no presentadas (3 ítems), desarrollo de las sesiones de tutoría (6 ítems), contenidos de las sesiones de tutoría (5 ítems), comportamiento como tutor PTEC (19 ítems), materiales del PTEC (6 ítems), comportamiento de su alumno PTEC (11 ítems), seguimiento del programa realizado por el GPP (1 ítem), recomendación de la participación en el programa a otros compañeros (1 ítem), valoración global de las sesiones de tutoría (1 ítem) y otros aspectos que se deseen comentar o destacar (1 ítem). Fue elaborada y perfeccionada por los miembros del equipo responsable del PTEC a lo largo de 3 años, fundamentándose en las disposiciones y ejemplos de otros trabajos (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Hernández, 1996; Hernández y Pozo, 2004; Ventosa, 2002) y los efectos de su utilización en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003). Sus objetivos eran, por un lado, localizar las posibles desviaciones que se produjeran durante las sesiones de tutoría desde la perspectiva de los tutores PTEC (medida específica de seguimiento), y por otro lado, recoger información sobre la satisfacción personal y académica de los tutores PTEC (comportamiento como tutor PTEC, comportamiento de su alumno PTEC, seguimiento del programa realizado por el GPP, recomendación de la participación en el programa a otros compañeros y valoración global de las sesiones de tutoría).

Questionario de seguimiento de los tutores PTEC (Anexo 15). Escala constituida por 45 ítems de estimación de 1 a 5 (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo) y 11 de respuesta abierta, agrupados en 11 áreas: datos de identificación del tutor PTEC y alumno PTEC (2 ítems), número de sesiones de tutoría realizadas, canceladas y no presentadas (3 ítems), desarrollo de las sesiones de tutoría (6 ítems), contenidos de las sesiones de tutoría (5 ítems), comportamiento de su tutor PTEC (19 ítems), materiales del PTEC (6 ítems), comportamiento como alumno PTEC (11 ítems), seguimiento del programa realizado por el GPP (1 ítem), recomendación de la participación en el programa a otros compañeros (1 ítem), valoración global de las sesiones de tutoría (1 ítem) y otros aspectos que se deseen comentar o destacar (1 ítem). Fue diseñada y optimizada por los componentes del equipo encargado del programa durante 3 años, a partir de las indicaciones y modelos de otros estudios (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Hernández, 1996; Hernández y Pozo, 2004; Ventosa, 2002) y los resultados de su

aplicación en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003). Sus propósitos eran, por un lado, vigilar las posibles desviaciones que se pudieran ocasionar durante las sesiones de tutoría desde el punto de vista de los alumnos PTEC del grupo intervención (medida específica de seguimiento), y por otro, obtener información referente a la satisfacción personal y académica de los alumnos PTEC del grupo intervención (comportamiento de su tutor PTEC, comportamiento como alumno PTEC, seguimiento del programa realizado por el GPP, recomendación de la participación en el programa a otros compañeros y valoración global de las sesiones de tutoría).

Hoja de grupos de discusión (Anexo 16). Instrumento compuesto de 2 ítems de respuesta abierta: dificultades encontradas (1 ítem) y soluciones propuestas (1 ítem). Fue creado y depurado por el equipo responsable del programa a lo largo de 3 años, basándose en las orientaciones y ejemplificaciones de otros trabajos (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Hernández, 1996; Hernández y Pozo, 2004; Ventosa, 2002) y los efectos de su utilización en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003). Su objetivo era iniciar los grupos de discusión, y recoger todas las percepciones de los tutores PTEC sobre los problemas que habían encontrado en el desarrollo del programa (medida específica de seguimiento), así como las posibles soluciones para resolverlos.

Diario. Documento elaborado por el equipo encargado del PTEC donde se anotó toda la información considerada relevante para la evaluación de proceso e impacto del programa durante el diseño, planificación, aplicación y evaluación del programa.

Base de datos Microsoft Access (Microsoft Office XP). Toda la información derivada de los diferentes protocolos usados se tabulaba en esta base de datos construida *ad hoc* para el desarrollo del PTEC.

Base de datos SPSS (Statistical Package of Social Sciences). Toda la información procedente de las copias de expedientes académicos, cuestionarios y pruebas estandarizadas utilizadas se tabulaba en esta base de datos elaborada *ad hoc* para el programa.

4.3. Diseños metodológicos

Los diseños metodológicos adoptados para esta investigación fueron (Ato, 1995):

- Un *diseño cuasiexperimental solamente posttest* para evaluar los efectos de la participación en el programa (X: variable independiente) sobre la calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento, éxito y abandono (--: ausencia de medidas pretest; O₁ y O₂: medidas posttest de las variables dependientes) de los alumnos PTEC. Este diseño se representa a través del diagrama de la Tabla 5.

Tabla 5
Representación del Diseño Cuasiexperimental Solamente Posttest

Muestra	Grupo	Pretest	Intervención	Posttest
Alumnos PTEC	Intervención	--	———— X ————	O ₁
	Control	--	————	O ₂

- Un *diseño cuasiexperimental pretest-posttest con grupo control no equivalente* (Tabla 6) para evaluar los efectos de la participación en el programa (X: variable independiente) sobre los hábitos de trabajo y estudio (O₁ y O₃: medida pretest; O₂ y O₄: medida posttest de la variable dependiente) de los alumnos PTEC.

Tabla 6
Representación del Diseño Cuasiexperimental Pretest-Posttest con Grupo Control no Equivalente

Muestra	Grupo	Pretest	Intervención	Posttest
Alumnos PTEC	Intervención	O ₁	———— X ————	O ₂
	Control	O ₃	————	O ₄

- Un *diseño cuasiexperimental pretest-posttest* (Tabla 7) para evaluar los efectos de la participación en el programa (X: variable independiente) sobre los hábitos de trabajo y estudio, y aserción y habilidades sociales (O₁: medidas pretest; O₂: medidas posttest de las variables dependientes) de los tutores PTEC.

Tabla 7
Representación del Diseño Cuasiexperimental Pretest-Posttest

Muestra	Grupo	Pretest	Intervención	Posttest
Tutores PTEC	Único	O ₁	———— X ————	O ₂

4.4. Procedimiento

El procedimiento llevado a cabo en esta investigación se compuso de 5 fases: (a) *análisis de necesidades y conclusión diagnóstica*, relatados ambos aspectos en el primer capítulo del marco teórico de este trabajo; (b) *establecimiento de metas y objetivos*, detallados en el apartado de objetivos de la investigación; (c) *diseño y planificación del programa*: modelo de impacto, población diana, diseños metodológicos de intervención (procedimiento de selección de las muestras y configuración de grupos), plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de resultados; (d) *aplicación del programa*: selección de las muestras, configuración de los grupos e implementación del plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de resultados; y (e) *evaluación del programa*: evaluación de proceso, impacto y resultados (en el Anexo 17 se presenta un diagrama de flujo con el proceso general seguido en el diseño, aplicación y evaluación del PTEC).

4.4.1. Diseño y planificación del programa

El *equipo responsable* del PTEC, con funciones inicialmente de dirección y/o coordinación, y más tarde de gestión y/o técnicas, estuvo formado por: Dr. D. José L. Arco Tirado, D. Francisco D. Fernández Martín, Dr. D. Fernando Justicia Justicia, Dr. D^a. M. del Carmen Pichardo Martínez, Dr. D. Juan L. Benítez Muñoz, D^a. Verónica A. Heilborn Díaz, D^a. Sagrario López Ortega y D^a. Nuria Maroto Durán.

4.4.1.1. Modelo de impacto

El primer paso que se efectuó en esta fase del procedimiento de la investigación fue la elaboración del modelo de impacto, el cual se organizó en torno a la *hipótesis causal, de intervención y acción* especificadas en el apartado de hipótesis de la investigación.

4.4.1.2. Población diana

Creado el modelo de impacto, se definió la población diana *directa*, alumnado universitario de doctorado y/o últimos cursos, e *indirecta*, alumnado universitario de nuevo ingreso, a partir de las cuales se seleccionarían las muestras de tutores PTEC y alumnos PTEC, respectivamente.

4.4.1.3. Diseños metodológicos de intervención

El siguiente paso consistió en la selección de los 3 *diseños metodológicos* de

intervención, expresados en el apartado de diseños metodológicos de esta investigación, y en el diseño del procedimiento de selección de las muestras y configuración de los grupos.

A. Procedimiento de selección de las muestras

El procedimiento de selección de las muestras se basó en un tipo de muestreo no probabilístico, concretamente mediante un método subjetivo denominado *muestras de conveniencia* (Martínez, 1995a).

Este procedimiento, en el que normalmente se eligen los casos mediante diferentes mecanismos en función de su disponibilidad o conveniencia para el estudio, consistiría en la secuenciación de una serie de etapas de selección no aleatoria de unidades muestrales o conglomerados de mayor a menor rango hasta concluir en los individuos que formarían las muestras definitivas. Es decir, un proceso similar al que se realiza en el muestreo probabilístico polietápico o por conglomerados (Fox, 1981; Martínez, 1995b), con la diferencia de que la elección de unidades muestrales o conglomerados se generaría de forma no aleatoria: (a) primera etapa: parte de la población diana a la que se tendría acceso o selección de 1 muestra (en función de ciertos criterios) del primer marco muestral (unidad primaria de muestreo: Universidades españolas); (b) segunda etapa: conjunto de elementos de la fracción de la población diana al que se pediría que participara en la investigación (muestras invitadas) o elección de 1 muestra (bajo ciertos criterios) del segundo marco muestral (unidad secundaria de muestreo: titulaciones impartidas en las Universidades españolas elegidas en la primera etapa); (c) tercera etapa: fragmento de las muestras invitadas que aceptaría participar (muestras participantes) o selección de 1 muestra (solicitando voluntarios) de cada tercer marco muestral (unidades terciarias de muestreo: alumnado de doctorado y/o últimos cursos, y alumnado de nuevo ingreso de las titulaciones seleccionadas en la segunda etapa que se registrara voluntariamente en el PTEC); (d) cuarta etapa: fracción de las muestras participantes que sería seleccionada para el trabajo de investigación (muestras finales) o elección de 1 muestra (dependiendo de ciertos criterios) de cada cuarto marco muestral (unidades cuaternarias de muestreo: alumnado de doctorado y/o últimos cursos, y alumnado de nuevo ingreso registrado en el PTEC en la tercera etapa que voluntariamente se inscribiera en el programa).

A.1. Primera y segunda etapa del muestreo

En la *primera etapa* se determinó, en concordancia con los objetivos de la

investigación, su carácter aplicado, la escasez de recursos materiales y humanos asignados, y su disponibilidad o conveniencia, que la parte de la población diana a la que se tenía acceso era la que cursaba sus estudios en la UGR. En la *segunda etapa*, con el propósito de concretar el conjunto de elementos de la fracción de la población diana a la que se solicitaría que participara en el programa (muestras invitadas), se decidió que:

- Las titulaciones en las que se aplicaría el PTEC se escogerían tomando como referencia los siguientes criterios: (a) serían 4 titulaciones como máximo; (b) debían haber sido evaluadas al amparo de algunas de las convocatorias del PNECU, el II PCU o el PCD 2001-2004 (UGR, Granada, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, 2001) y emitido su correspondiente informe; (c) haber desarrollado experiencias en acción tutorial anteriormente; (d) poseer unos índices elevados de fracaso académico en el alumnado de nuevo ingreso; y (e) estar interesadas en sumarse a la iniciativa.
- Se diseñaría y planificaría un dispositivo, llamado *plan de divulgación*, con la finalidad de acceder a la comunidad universitaria de las titulaciones que se eligieran, informarla y solicitar su participación en el programa.

Así, después de varios contactos con los responsables académicos de diferentes titulaciones que cumplían los criterios señalados, se resolvió que el PTEC se implantaría en las titulaciones de *I. de Caminos, Canales y Puertos*, *L. de Farmacia*, *L. en Economía* e *I. Química*, donde se dispuso de 4 *responsables académicos o institucionales*, 1 por cada titulación participante: Dr. D. Antonio Espín Estrella (*I. de Caminos, Canales y Puertos*), Dr. D. Eduardo Ortega Bernaldo de Quirós (*L. de Farmacia*), Dr. D. Rafael López del Paso (*L. en Economía*) y Dr. D. Germán Luzón González (*I. Química*).

Posteriormente, se pasó a recoger la información básica sobre las titulaciones seleccionadas (Ej., planes de estudio, instalaciones, servicios, etc.), con el fin de perfilar el plan de divulgación, que se ajustaría a estas actuaciones:

- 1 sesión grupal de información (del 1 al 6 de septiembre de 2004) y otra de coordinación (del 7 al 10 de septiembre de 2004) con los 4 *responsables académicos de las titulaciones*. Cada sesión, regulada por el equipo encargado del programa, se fijaría de mutuo acuerdo en las fechas proyectadas y tendría lugar en las instalaciones del GPP con una duración aproximada de 2 horas. Sus objetivos serían, en la primera de ellas, incrementar la información sobre la

iniciativa a los responsables académicos y formalizar el compromiso con las instituciones, y en la segunda, asignarles una serie de tareas: formar parte del proceso de diseño, planificación, aplicación y evaluación del PTEC, gestionar los espacios y sesiones informativas con el profesorado y alumnado, tramitar algunos de los instrumentos de recogida de información (Ej., copia de expediente académico universitario) e incentivos que se facilitarían a los tutores PTEC (Ej., créditos de libre configuración), y ejecutar tareas previas de divulgación (Ej., colocar carteles informativos del programa).

- 1 sesión grupal informativa en cada titulación (del 13 al 17 de septiembre de 2004) con el *profesorado*. Cada sesión (4 sesiones), dirigida por 1 de los miembros del equipo responsable del programa, la acordaría en diferentes horarios en las fechas planteadas el responsable académico de la titulación y tendría lugar en algún aula de su Escuela o Facultad con una duración aproximada de 2 horas. Su intención sería dar a conocer entre el profesorado el PTEC (justificación, características, resultados de la primera experiencia piloto y conclusiones) y recoger sus percepciones y propuestas.
- Una serie de sesiones grupales de carácter informativo en cada titulación con el *alumnado de doctorado y/o últimos cursos* (del 30 de septiembre al 4 de octubre de 2004) y *alumnado de nuevo ingreso* (del 4 al 8 de octubre de 2004). Cada sesión (número de sesiones variable en función del número de grupos-clase por titulación y la posibilidad de agruparlos en 1 única sesión), realizada por 1 ó 2 de los componentes del equipo encargado del PTEC, la concertaría en las fechas planificadas el responsable académico de la titulación y se desarrollaría en algún aula de su Escuela o Facultad con una duración aproximada de 20 minutos. Sus objetivos serían, por un lado, divulgar entre el alumnado las características, condiciones y beneficios a nivel personal, académico y vocacional-profesional del programa (al alumnado de doctorado y/o últimos cursos además los incentivos a los que podrían tener acceso: certificado de participación en el programa y 3 créditos de libre configuración o bonos valorados en 100 € para material académico, servicios de comedores, deportes, copistería, etc., si tutoraba a 1 alumno, y 4,5 créditos de libre configuración o bonos valorados en 130 € si tutoraba a 2 alumnos), empleando el dístico del PTEC (Anexo 18), y por otro lado, invitarlo a participar en la iniciativa y tomar nota de aquel que estuviera interesado en hacerlo (en los últimos 5 minutos de cada sesión, se pasarían unas hojas en blanco en las que anotarían sus datos personales, teléfono y e-mail) para más tarde citarlo en las

sesiones del plan de captación.

A.2. Tercera etapa del muestreo

El propósito en esta etapa sería que el alumnado de doctorado y/o últimos cursos y alumnado de nuevo ingreso que se hubiera registrado en las sesiones de divulgación se *inscribiera voluntariamente* en el programa (muestras participantes), para lo que se diseñó el *plan de captación*.

Este plan se basaría en 1 sesión grupal en cada titulación con el *alumnado de doctorado y/o últimos cursos* (4 y 5 de octubre de 2004), y otra con el *alumnado de nuevo ingreso* (del 13 al 15 de octubre de 2004). Cada sesión (8 sesiones), convenida y llevada a cabo por los integrantes del equipo responsable del PTEC, se efectuaría en diferentes horarios en algún aula de su Escuela o Facultad con una duración aproximada de 90 minutos, contactando previamente de manera individual mediante llamada telefónica y e-mail con el alumnado para comunicarle el horario y lugar de celebración. La secuencia y estructura de estas sesiones se caracterizaría por: una ampliación de la información sobre el PTEC (Ej., horarios del curso de formación, contenidos que se trabajarían en él y en las sesiones de tutoría, etc.), la lectura del acuerdo para los tutores PTEC o alumnos PTEC y la firma del mismo en caso de aceptar las cláusulas establecidas en él, completar el protocolo para los tutores PTEC o alumnos PTEC, el IHE (Pozar, 1989), aportar 1 copia del expediente académico, y el alumnado de doctorado y/o últimos cursos rellenaría la EHS (Gismero, 2000).

A.3. Cuarta etapa del muestreo

En esta etapa, el alumnado de doctorado y/o últimos cursos y alumnado de nuevo ingreso que se inscribiera en el programa, por motivos teóricos (Cohen, 1986; Durán y Vidal, 2004; Goodlad y Hirst, 1989; Tindall, 1995; Topping y Ehly, 1998; Vives y Ferro, 1986) y metodológicos, sería *seleccionado* (muestras finales) en diferentes periodos de tiempo con distintos objetivos, tras analizar toda la información derivada de los instrumentos que se administrarían en el plan de captación. Para ello, en cada periodo, se prescribieron una serie de criterios de selección y se programaron diversos mecanismos de comunicación:

- *Primer periodo* (6 de octubre de 2004): (a) objetivo: elegir al alumnado de doctorado y/o últimos cursos que accedería a cursar la formación de los tutores PTEC; (b) criterios de selección: haber cumplimentado los instrumentos proporcionados en las sesiones del plan de captación, ostentar una calificación

media por crédito matriculado o en los estudios superior a 1 punto, presentar en las 4 escalas del IHE (Pozar, 1989) un eneatispo igual o superior a 4 puntos y en las 4 las subescalas y puntuación global de la EHS (Gismero, 2000) una puntuación centil igual o superior a 25 puntos, demostrar interés (nivel de esfuerzo/compromiso), disponer de tiempo (Ej., poca carga de créditos) y una valoración global positiva de los demás aspectos del protocolo para los tutores PTEC (Ej., objetivos perseguidos, motivo de la solicitud, etc.); (c) mecanismo de comunicación: por medio de llamada telefónica se confirmaría individualmente al alumnado seleccionado el horario y lugar en el que se impartiría el curso de formación (6 de octubre de 2004), y al alumnado descartado se le indicarían las causas de su exclusión (del 6 al 8 de octubre de 2004).

- *Segundo periodo* (20 de octubre de 2004): (a) objetivo: identificar al alumnado de nuevo ingreso que podría participar en el PTEC; (b) criterios de selección: rellenar los instrumentos suministrados en las sesiones del plan de captación y estar ubicado dentro de algún par asociado entre el alumnado de nuevo ingreso inscrito en el programa (creación de pares asociados); (c) mecanismo de comunicación: a través de llamada telefónica y e-mail se notificaría individualmente al alumnado descartado el porqué de su no inclusión (del 20 al 26 de octubre de 2004).
- *Tercer periodo* (21 de octubre de 2004): (a) objetivo: seleccionar la muestra de los tutores PTEC; (b) criterios de selección: asistir a las 4 sesiones del curso de formación de los tutores PTEC y superar los diferentes ejercicios prácticos que se ejecutarían en él; (c) mecanismo de comunicación: mediante llamada telefónica se le avisaría individualmente al alumnado seleccionado su participación definitiva en el programa como tutores PTEC (21 y 22 de octubre de 2004) y se le citaría para la sesión grupal en la que se le asignaría el número de alumnado que hubiera solicitado tutorar (25 de octubre de 2004); al alumnado que no cumpliera los requisitos, las razones de su baja (del 21 al 25 de octubre de 2004).
- *Cuarto periodo* (21 de octubre de 2004): (a) objetivo: seleccionar la muestra de los alumnos PTEC; (b) criterios de selección: los pares asociados creados en el segundo periodo serían agrupados por titulación, grupo (mañana o tarde) y nacionalidad de sus componentes, y a continuación se escogería aleatoriamente de esas agrupaciones un número de pares asociados que estaría determinado por el número de alumnado demandado por los tutores

PTEC para llevar a cabo las sesiones de tutoría (máximo de 2 alumnos por tutor PTEC, como estaba estipulado en el acuerdo para los tutores PTEC; en la cuarta sesión del curso de formación de los tutores PTEC se les pediría que manifestaran el número de alumnado que estaban dispuestos a tuturar y la disponibilidad horaria para implementar las sesiones de tutoría), siendo obligatorio que esos pares asociados seleccionados presentaran la misma titulación, disponibilidad horaria (mañana o tarde) y nacionalidad que los tutores PTEC, con la intención de prevenir incompatibilidades horarias o culturales entre ambas muestras; (c) mecanismo de comunicación: por medio de llamada telefónica se informaría individualmente a los miembros de los pares asociados no seleccionados los motivos de su exclusión y se les pediría que corroboraran si seguían interesados en formar parte del programa para conservarlos en lista de espera ante posibles bajas (del 25 al 27 de octubre de 2004).

B. Procedimiento de configuración de los grupos

En cuanto al procedimiento de configuración de los grupos, en el caso de los *tutores PTEC*, puesto que sólo se adoptaría 1 grupo intervención constituido por el alumnado de doctorado y/o últimos cursos que fuera escogido en el tercer periodo de selección, la asignación a grupos no existiría.

Por su parte, en la configuración de los grupos intervención y control de los *alumnos PTEC* se haría lo posible por asegurar, en un primer momento (segundo periodo de selección: 20 de octubre de 2004), que ambos grupos fueran aproximadamente equivalentes mediante el emparejamiento o la *creación de pares asociados* sobre una serie de *variables relevantes* (Anderson et al., 1980; Ato, 1991, 1995; Judd y Kenny, 1981), de las que la gran mayoría predisponen y/o suelen desembocar en la aparición de otros factores asociados al éxito o fracaso académico del alumnado universitario: (a) académicas: “titulación”, “curso”, “grupo (mañana o tarde)”, “número de créditos matriculados”, “rama de bachillerato” (Ej., Corominas, 2001), “número de veces que se ha presentado a selectividad” (Ej., Rodríguez, 2004), “lugar de elección de la titulación que cursaban en la preinscripción” (Ej., De Miguel y Arias, 1999) y “nota media de acceso a la Universidad” (Ej., Pozo y Hernández, 1997); (b) demográficas: “edad” (Ej., Latiesa, 1992), “sexo” (Ej., Cabrera et al., 1999), “estado civil” (Ej., Leppel, 2002), “nacionalidad” (Ej., Murtaugh et al., 1999), “situación laboral” (Ej., Tinto, 1993) y “con quién vive” (Ej., Pascarella y Terenzini, 1991); y (c) otras: “hábitos de trabajo y estudio” (Ej., Valle, 1996;), y “nivel de esfuerzo/compromiso”.

Más tarde, en un segundo momento (21 de octubre de 2004), se asignaría aleatoriamente 1 de los miembros de esos pares asociados elegidos en el cuarto periodo de selección al grupo intervención, y el otro al control: por medio de llamada telefónica se comunicaría individualmente a los alumnos PTEC del grupo intervención su participación final en el programa (21 y 22 de octubre de 2004), comentándoles que en unos días recibirían la llamada de sus tutores PTEC, y a los alumnos PTEC del grupo control se les explicarían las razones por las que pertenecían a esa condición (21 y 22 de octubre de 2004).

Asimismo, se programaron ciertas disposiciones con la intención de anticipar algunas de las *dificultades* que se podían originar en el momento de confirmar a los alumnos PTEC del grupo intervención su participación definitiva en el programa, algunas de ellas acontecidas en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003): (a) en el supuesto de que alguno de los alumnos PTEC del grupo intervención, en el momento de corroborar su participación, no estuviera interesado, se contactaría con su par asociado que inicialmente se situó en el grupo control y si aceptaba incorporarse al PTEC, éste pasaría a la condición intervención, y el anterior a la condición control; y (b) si éste último tampoco estuviera interesado en formar parte del programa, automáticamente serían suprimidos y se seleccionaría un nuevo par asociado de la lista de espera bajo los criterios del cuarto periodo de selección, repitiéndose el mismo proceso hasta identificar alguno de los miembros de un par asociado interesado.

Para finalizar este apartado, sería conveniente aclarar que la ausencia de pretest en la variable dependiente “calificación media por crédito matriculado” en el curso académico 2004/2005 de los alumnos PTEC se compensaría usando como medida previa la *variable delegada* (“*proxy variable*”) “nota media de acceso a la Universidad” (expediente académico preuniversitario), o sea, una variable que sustituye a la variable original y correlaciona teóricamente con el postest dentro de los grupos intervención y control de los alumnos PTEC pero no se mide en la misma escala (Ato, 1995; Cook, Campbell y Peracchio, 1990; Rao y Miller, 1971).

4.4.1.4. Plan de intervención

El siguiente eslabón de este procedimiento consistió en el diseño y planificación del plan de intervención, que se compuso de las 2 actividades que a continuación se muestran.

El *curso de formación de los tutores PTEC* (Barron y Foot, 1991; Cohen, 1986;

Cohen y DiVittis, 1985; Durán y Vidal, 2004; Goodlad y Hirst, 1989; Melero y Fernández, 1995; Tindall, 1995; Topping, 1996; Topping y Ehly, 1998; Vives y Ferro, 1986), la primera de las actividades que se desplegaría, tendría como principal objetivo potenciar en el alumnado de doctorado y/o últimos cursos elegido en el primer periodo de selección aquellos conocimientos declarativos, procedimentales, condicionales y actitudinales necesarios para desempeñar de la forma más eficaz y eficiente posible las funciones que el programa les atribuiría como tutores PTEC. Para ello, se dispensarían, a través de una metodología preferentemente interrogativa y participativa, los siguientes bloques de contenidos: (a) presentación y justificación del PTEC; (b) presentación y utilización del cuaderno de los tutores PTEC; (c) desarrollo de la primera sesión de tutoría con el alumno PTEC; (d) evaluación de las necesidades del alumno PTEC: autorregistro semanal de sus actividades; (e) higiene del sueño (Buela y Sánchez, 2002; National Sleep Foundation, n.d.; Raich y De la Calzada, 1992; Zarcone, 2000); (f) hábitos saludables de alimentación (Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria, n.d.; Sociedad Española de Nutrición Básica y Aplicada, n.d.); (g) hábitos de trabajo intelectual (Gargallo, 2000; Overcoming procrastination, n.d.; Perfectionism, n.d.; Procrastination prevention, n.d.; Study skills self-help information, n.d.; Taylor, n.d.; Time management, n.d.; Wilson, n.d.ab); (h) asistencia “activa” a clase (Gargallo, 2000; Trechera, 2003); (i) técnicas de trabajo intelectual (Álvarez y Gómez, 2001; Gargallo, 2000; Polya, 1965); y (j) aserción y habilidades sociales (Caballo, 1993; Costa y López, 1996; Davis, McKay y Eshelman, 1985; Pérez y Torres, 1999). Esta acción formativa, que sería impartida por 3 miembros del equipo responsable del programa en la sala de juntas del servicio de alumnos de la UGR (Complejo Administrativo Triunfo), una vez revisados y/o adquiridos todos los materiales necesarios (Ej., programación del curso de formación de los tutores PTEC, cuadernos de los tutores PTEC, guía docente y del estudiante, etc.), se desarrollaría a lo largo de 3 semanas en 4 sesiones (8, 15, 18 y 20 octubre de 2004) de 3 horas de duración (12 horas), con horario de mañana (11:00 a 14:00) y tarde (16:00 a 19:00) para facilitar la asistencia, en grupos de 20-25 alumnos por turno, aproximadamente (en el Anexo 19 se expone con mayor detalle la programación de este curso: objetivos, contenidos, metodología, materiales, evaluación, temporización y actividades).

No obstante, antes de iniciar la segunda actividad del plan de intervención, se llevaría a cabo 1 *sesión grupal con los tutores PTEC* (25 de octubre de 2004) en la sala de juntas del servicio de alumnos de la UGR, donde se les asignaría aleatoriamente el número de alumnos PTEC del grupo intervención de su misma

titulación, disponibilidad horaria (mañana o tarde) y nacionalidad que hubieran solicitado tutorar (Cohen, 1986; Durán y Vidal, 2004). En ella, también se les proporcionaría el nombre y apellidos de sus alumnos PTEC, además de los teléfonos de contacto y e-mail, con la finalidad de que contactaran con ellos y establecieran de mutuo acuerdo la primera sesión de tutoría en los horarios y lugares dispuestos en cada centro: salas de la biblioteca del Edificio Politécnico (I. de Caminos, Canales y Puertos e I. Química), instalaciones de la asociación de alumnos y aula 7 de la Facultad de Farmacia (L. de Farmacia), hemeroteca de la biblioteca de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (L. en Economía) de lunes a viernes en horario de 9:00 a 14:30 y de 16:00 a 20:30. Al mismo tiempo, para evitar solapamientos, se diseñó un mecanismo por el que los tutores PTEC reservarían las instalaciones con anterioridad a la ejecución de las sesiones de tutoría: el personal responsable determinado por el centro para cada lugar establecido tendría disponible una ficha en la que los tutores PTEC habrían de anotar la fecha y horario en el que harían uso de las instalaciones.

Las *sesiones de tutoría*, segunda actividad del plan de intervención, se extenderían durante todo el primer cuatrimestre del curso académico 2004/2005, del 26 de octubre de 2004 al 27 de enero de 2005, en pareja de diferente edad y curso académico con rol fijo, y una frecuencia de 1 sesión de tutoría de 90 minutos de duración por semana, esto es, por alumno PTEC del grupo intervención asignado, los tutores PTEC efectuarían aproximadamente 10 sesiones de tutoría, que fueron estructuradas y plasmadas en los cuadernos de los tutores PTEC y alumnos PTEC con el propósito de facilitar su labor y la aplicación del plan de intervención y plan de seguimiento. Si bien los tutores PTEC deberían adaptar y concretar muchas de las actuaciones a las características, necesidades y progreso de sus alumnos PTEC, adjudicándoles así un mayor protagonismo y nivel de responsabilidad y control en el transcurso de las sesiones de tutoría (Cohen, 1986).

La *primera de estas sesiones de tutoría*, trabajada como contenido en el curso de formación de los tutores PTEC por su importancia a la hora de fomentar una buena relación, clima de trabajo y compromiso entre los tutores PTEC y sus alumnos PTEC, se planteó con una serie de actuaciones que esencialmente habrían de realizar de forma conjunta, aunque algunas de ellas estarían dirigidas por los tutores PTEC: (a) cumplimentación de los datos de la sesión de tutoría; (b) presentación del tutor PTEC y alumno PTEC, siguiendo el guión facilitado en el cuaderno de los tutores PTEC; (c) anotación de los datos de contacto del tutor PTEC y alumno PTEC; (d) establecimiento de horarios y lugares de las demás sesiones de tutoría; (e)

elaboración del planning académico del alumno PTEC: asignaturas, créditos, profesores, tutorías y fechas de exámenes; (f) explicación y dialogo sobre las implicaciones de la vida universitaria, utilizando el guión aportado y análisis funcional de ajuste a la vida universitaria; (g) lectura y comentarios sobre sus respectivos derechos y deberes; (h) descripción de los servicios e información académica del centro específico y UGR, usando el guión proporcionado, Guía docente 2004/2005 del centro y Guía del estudiante 2004/2005 de la UGR; (i) asignación y explicación de las tareas de la primera sesión de tutoría al alumno PTEC: autorregistro semanal de sus actividades, actividad denominada “¿a dónde va el tiempo?”, material de condiciones de estudio y deberes relacionados con los servicios.

En la *segunda sesión de tutoría*, los tutores PTEC desempeñarían las siguientes acciones, algunas de ellas conjuntamente con sus alumnos PTEC: (a) indagar el grado de cumplimiento de las tareas fijadas; (b) examinar las condiciones de estudio del alumno PTEC e identificar aquellas que fueran disfuncionales para plantear propuestas de optimización; (c) evaluar las necesidades del alumno PTEC a través de sus comentarios, visualización y análisis del autorregistro semanal de sus actividades y actividad denominada “¿a dónde va el tiempo?”; (d) registrar variables (Ej., horas de sueño, estudio, ocio, etc.) y representarlas gráficamente; (e) marcar las áreas a intervenir en el bloque de hábitos saludables (hábitos disfuncionales) (f) formular y acordar los objetivos a alcanzar (operativos, concretos y a corto plazo) con la intención de mejorar en las áreas punteadas; (g) detallar las tareas y estrategias/pautas para conseguir los objetivos propuestos, basándose en el material de los anexos de sus cuadernos; (h) determinar y explicar las tareas de la segunda sesión de tutoría al alumno PTEC: material de hábitos saludables, planificación semanal de su tiempo y autorregistro semanal de sus actividades, con la característica singular de que las dos primeras actividades habría de realizarlas obligatoriamente el mismo día que se desarrollara la segunda sesión de tutoría, para desde ese momento intentar cumplir la planificación durante la semana transcurrida entre la segunda y tercera sesión de tutoría.

En la *tercera sesión de tutoría*, los aspectos a trabajar con sus alumnos PTEC serían: (a) observación del grado de cumplimiento de las tareas estipuladas y seguimiento de los aspectos tratados hasta ahora; (b) dificultades procedentes del material de hábitos y preparación de la planificación semanal de su tiempo; (c) análisis comparativo entre la planificación semanal de su tiempo y autorregistro semanal de sus actividades (nivel de correspondencia entre ambos): realización de los ajustes necesarios en la planificación; (d) registro de variables y representación

gráfica; (e) marcar las áreas en las que se seguirá interviniendo del bloque de hábitos saludables, y comenzar con el bloque de asistencia “activa” a clase; (f) manifestar y pactar los objetivos; (g) especificar las tareas y estrategias/pautas; (h) precisar y exponer las tareas de la tercera sesión de tutoría: material de asistencia “activa” a clase, planificación semanal de su tiempo con los ajustes efectuados, que además habría de intentar cumplir hasta la cuarta sesión de tutoría, autorregistro semanal de sus actividades y tareas relacionadas con el bloque de asistencia “activa” a clase.

En lo que atañe al *resto de sesiones de tutoría*, en la cuarta sesión de tutoría se introduciría el bloque y materiales de técnicas de trabajo intelectual; la quinta sesión de tutoría se dedicaría a revisar y repasar todas las áreas en las que se hubiera intervenido hasta ese momento, y las 5 sesiones de tutoría finales, se caracterizarían por una labor dirigida a que sus alumnos PTEC: (a) reforzaran la planificación del tiempo, respetando tiempo de clases, comidas y sueño; (b) examinaran la organización del tiempo: a partir de ese momento necesitarían más tiempo para estudiar, y deberían obtenerlo del tiempo de ocio, pero sin suprimirlo todo; (c) incrementar los repasos: brindar más tiempo a afianzar (comprendiendo y memorizando) conocimientos; (d) apuntaran detalladamente las tareas que tendrían que hacer durante cada periodo de estudio y fueran tachando las que completaran; (e) confeccionaran un calendario de exámenes, fechas de entrega de prácticas, etc.; y (f) tomaran decisiones coherentes y realistas a la hora de priorizar las asignaturas.

De la tercera sesión de tutoría en adelante, la estructura y secuencia de actuación sería común en todas ellas, es decir: (a) grado de desempeño en las tareas asignadas y seguimiento de los aspectos trabajados hasta ahora; (b) dificultades derivadas de esas tareas; (c) análisis comparativo entre la planificación semanal de su tiempo y autorregistro semanal de sus actividades (nivel de correspondencia entre ambos): ajustes necesarios en la planificación; (d) registro de variables y representación gráfica de las mismas; (e) enumeración de las áreas de los diferentes bloques a intervenir; (f) enunciación y acuerdo de objetivos; (g) descripción de tareas y estrategias/pautas; (h) asignación y esclarecimiento de las tareas para la sesión de tutoría: planificación semanal de su tiempo y autorregistro semanal de sus actividades.

4.4.1.5. Plan de seguimiento

Paralelamente a la aplicación del plan de intervención se desarrollaría el plan de seguimiento con el objetivo de vigilar posibles desviaciones o lo que Anguera (1990) denomina “fidelidad del programa”. Este plan, revisados y/o elegidos los

instrumentos a utilizar, consistiría en: (a) un registro continuo de toda la información relevante procedente de las observaciones, incidencias, etc., realizadas y/o ocurridas desde el diseño hasta la evaluación del programa, que se plasmaría en el diario; y (b) una serie de medidas específicas de seguimiento para las 2 actividades de las que se componía la intervención.

En este sentido, durante el *curso de formación de los tutores PTEC* (8, 15, 18 y 20 octubre de 2004) se introducirían 2 observadores participantes que anotarían en el registro de observación todo evento e información importante que se produjera en el transcurso de las 4 sesiones de formación. Además, en los 10 minutos finales de la cuarta sesión de dicha acción formativa (20 de octubre de 2004), se administraría colectivamente al alumnado de doctorado y/o últimos cursos participante, bajo unas condiciones de pasación óptimas, el cuestionario de evaluación de la formación de los tutores PTEC. Esta escala, habría de rellenarla tras comprender las instrucciones explicadas por 1 de los miembros del equipo responsable del programa, para a continuación pasar a leer detenidamente y responder con el máximo grado de sinceridad a los ítems, marcando 1 de las 5 alternativas de respuesta.

Por su parte, en las *sesiones de tutoría*, dónde de igual forma se efectuaría seguimiento del curso de formación de los tutores PTEC, se llevarían a cabo 3 medidas de seguimiento obligatorio:

- *Seguimiento 1*: consistiría en 1 sesión individual entre 1 ó 2 de los miembros del equipo responsable del programa y los tutores PTEC finalizada la segunda sesión de tutoría (del 8 al 12 de noviembre de 2004). Cada sesión (número de sesiones variable en función del número de tutores PTEC), de unos 30 ó 40 minutos de duración aproximadamente (dependiendo del número de alumnos PTEC del grupo intervención asignados), se concertaría individualmente de mutuo acuerdo dentro de la fecha planificada en las instalaciones del GPP por medio de llamada telefónica a los tutores PTEC. En estas sesiones, se valoraría el proceso seguido en la primera y segunda sesión de tutoría a partir de los comentarios de los tutores PTEC y el análisis de sus cuadernos. No obstante, también se emitirían simultáneamente las indicaciones y recomendaciones oportunas, e incluso si fuera necesario se establecería otra sesión de revisión antes de las sesiones de seguimiento 2, terminando todo registrado en el protocolo de seguimiento 1 que sería complementado por 1 de los integrantes del equipo encargado del PTEC.
- *Seguimiento 2*: se trataría de 1 sesión individual entre 1 ó 2 de los

componentes del equipo responsable del programa y los tutores PTEC concluida la quinta sesión de tutoría (del 29 de noviembre al 3 de diciembre de 2004). Cada sesión (número de sesiones variable dependiendo del número de tutores PTEC), de unos 50 ó 60 minutos de duración aproximadamente (en función del número de alumnos PTEC del grupo intervención asignados), se acordaría individualmente de mutuo acuerdo en la fecha programada a través de llamada telefónica a los tutores PTEC y se desarrollaría en las instalaciones del GPP. En estas sesiones, se evaluarían las actuaciones realizadas desde la segunda a la quinta sesión de tutoría y se analizarían los objetivos y tareas a trabajar en las 5 sesiones de tutoría restantes, todo ello por medio de los comentarios de los tutores PTEC y el análisis de sus cuadernos. Asimismo, se suministrarían las sugerencias pertinentes, se aportarían una serie de recomendaciones para las 5 sesiones de tutoría restantes y se planificaría si fuera preciso otra sesión de revisión antes de las sesiones de seguimiento 3, quedando todo anotado en el protocolo de seguimiento 2, que sería rellenado por 1 de los miembros del equipo responsable del PTEC. Además, en los últimos 10 minutos, se administraría individualmente a los tutores PTEC en unas condiciones de pasación óptimas el cuestionario de seguimiento de los alumnos PTEC, del que habrían de completar el mismo número que alumnos PTEC del grupo intervención tuvieran asignados. Este instrumento, lo rellenarían tras comprender las instrucciones explicadas por 1 de los miembros del equipo encargado del programa, anotando en primer lugar los datos iniciales, para a continuación pasar a leer detenidamente y responder con el máximo grado de sinceridad todos los ítems, marcando una de las 5 alternativas de respuesta. En este momento, se le proporcionaría a los tutores PTEC en un sobre, junto con las instrucciones y condiciones de pasación, el cuestionario de seguimiento de los tutores PTEC con la intención de que se lo administraran individualmente a sus alumnos PTEC, que deberían completarlo y volvérselo a dar de nuevo a sus tutores PTEC en el sobre cerrado, para éstos entregarlo en el GPP en el plazo de una semana (del 9 al 17 de diciembre de 2004).

- *Seguimiento 3*: consistiría en 1 sesión grupal entre los integrantes del equipo responsable del programa y los tutores PTEC efectuada la décima sesión de tutoría (28 de enero de 2005). Sin embargo, si el número de tutores PTEC fuera superior a 20-25, como ocurrió en el transcurso de la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003), para facilitar el trabajo y

asistencia, se daría la opción de acudir a esta sesión de seguimiento en horario de mañana (de 11:00 a 13:00) o tarde (16:00 a 18:00), dividiendo el grupo de los tutores PTEC en 2 subgrupos. Esta/s sesión/es, de 2 horas de duración aproximadamente, se comunicaría/n individualmente mediante llamada telefónica a los tutores PTEC (en el caso de que se ofrecieran 2 horarios, habrían de decidir el horario en el que asistirían, y la organización intentaría incluir en cada sesión el mismo número de tutores PTEC) y se desarrollaría/n en la sala de juntas del servicio de alumnos de la UGR. En ella/s, se valoraría globalmente su participación en el programa, se examinarían las dificultades encontradas y se propondrían posibles soluciones a través de 1 dinámica de grupo, quedando todo registrado en la hoja de grupos de discusión rellena por grupos de 3-4 tutores PTEC. En la parte final de esta/s sesión/es, se administraría grupalmente a los tutores PTEC en unas condiciones de pasación óptimas el cuestionario de seguimiento de los alumnos PTEC, teniendo en cuenta que habrían de completar el mismo número de cuestionarios que alumnos PTEC del grupo intervención tuvieran asignados. Este instrumento, lo rellenarían durante 10 minutos una vez entendidas las instrucciones expuestas por 1 de los componentes del equipo encargado del programa, y después de escribir los datos iniciales, leerían atentamente y responderían con el máximo grado de sinceridad todos los ítems, rodeando 1 de las 5 alternativas de respuesta. Posteriormente se les aportaría a los tutores PTEC en un sobre, junto con las instrucciones y condiciones de pasación, el cuestionario de seguimiento de los tutores PTEC con el propósito de que se lo administraran individualmente a sus alumnos PTEC, que deberían completarlo y devolvérselo de nuevo a sus tutores PTEC en el sobre cerrado, para éstos retornarlo al GPP en el plazo de una semana (del 31 de enero de 2005 al 4 de febrero de 2005).

4.4.1.6. Plan de evaluación de resultados

Por último, se diseñó y planificó el plan de evaluación de resultados, con el que se pretendería conocer el impacto de la intervención, y se revisaron y/o seleccionaron los instrumentos a usar para tal fin.

En esta línea, se tomarían *medidas sobre las variables dependientes*, de algunas de ellas antes y después (pretest-postest) de la implantación del programa, y de otras, sólo después (postest) de la aplicación del programa, todas ellas a través de los instrumentos y procedimientos que enseguida se describen:

- La *calificación media por crédito matriculado e información para calcular la tasa*

de rendimiento, éxito y abandono de los alumnos PTEC mediante la copia de expediente académico, que se adquiriría en las secretarías de cada centro a través de los 4 responsables académicos durante la última semana de marzo (día 31, convocatoria ordinaria de febrero), julio (día 29, convocatoria ordinaria de junio) y septiembre de 2005 (día 30, convocatoria extraordinaria de septiembre) (postest).

- Los *hábitos de trabajo y estudio de los alumnos PTEC* por medio de 4 de las escalas del IHE (Pozar, 1989), que se administraría grupalmente durante unos 15 minutos en las sesiones de captación (pretest) (del 13 al 15 de octubre de 2004), e individualmente durante el mismo tiempo tras el desarrollo las sesiones de tutoría (postest) (del 31 de enero al 4 de febrero de 2005). Para ello, en las sesiones de captación (pretest), implantadas las condiciones de pasación que se describen en el manual, 1 de los integrantes del equipo responsable del PTEC detallaría las instrucciones al alumnado de nuevo ingreso, y una vez comprendidas, éste debería completar los datos iniciales, para después leer detenidamente y responder con absoluta sinceridad a los ítems marcando 1 de las 3 alternativas de respuesta y teniendo en cuenta que no son difíciles ni hay nada malo en ellas. Por su parte, tras el desarrollo las sesiones de tutoría (postest), los componentes del equipo encargado del programa: (a) le facilitarían el IHE (Pozar, 1989) a los tutores PTEC en la/s sesión/es grupal/es de seguimiento 3 y les explicarían las instrucciones y condiciones de pasación, con la finalidad de que éstos se lo administraran individualmente a sus alumnos PTEC, que deberían completarlo y proporcionárselo de nuevo a sus tutores PTEC para que éstos lo entregaran en las instalaciones del GPP en la fecha anteriormente mencionada; y (b) le suministrarían el inventario a los responsables académicos de las titulaciones cuando finalizaran la/s sesión/es grupal/es de seguimiento 3, junto a las instrucciones y condiciones de pasación, con el objetivo de que se lo administraran individualmente a los alumnos PTEC del grupo control y lo retornaran al GPP en la fecha indicada. En ambos momentos, el equipo responsable del programa obtendría la puntuación directa de las 4 escalas del IHE (Pozar, 1989) mediante la plantilla y crearía el perfil.
- El *grado de satisfacción personal y académica de los alumnos PTEC del grupo intervención* a través del cuestionario de seguimiento de los tutores PTEC (comportamiento de su tutor PTEC, comportamiento como alumno PTEC, seguimiento del programa realizado por el GPP, recomendación de la

participación en el programa a otros compañeros y valoración global de las sesiones de tutoría) que sería administrado individualmente por los tutores PTEC a sus alumnos PTEC, a los cuales se los facilitarían en un sobre los miembros del equipo encargado del PTEC en la/s sesión/es grupal/es de seguimiento 3 junto con las instrucciones y procedimiento de pasación, una vez finalizadas las sesiones de tutoría (postest). Por tanto, en unas condiciones de pasación óptimas, los tutores PTEC expondrían las instrucciones a sus alumnos PTEC, que tras entenderlas, anotarían los datos iniciales, para a continuación, durante unos 10 minutos, leer atentamente y responder a los ítems con el máximo grado de sinceridad, rodeando 1 de las 5 alternativas de respuesta. Completado el cuestionario, los alumnos PTEC se lo devolverían a sus tutores PTEC en el sobre cerrado, debiendo éstos últimos remitirlo al GPP en el plazo de 1 semana (del 30 de enero de 2005 al 4 de febrero de 2005).

- Los *hábitos de trabajo y estudio de los tutores PTEC* mediante 4 de las escalas del IHE (Pozar, 1989), que se administraría colectivamente al alumnado de doctorado y/o últimos cursos en las sesiones de captación (pretest) (4 y 5 de octubre de 2004), y una vez ultimadas las sesiones de tutoría (postest), al final de la/s sesión/es grupal/es de seguimiento 3 (28 de enero de 2005) ya como tutores PTEC. Para tomar ambas medidas, constituidas las condiciones de pasación que se detallan en el manual, 1 de los componentes del equipo responsable del programa expondría las instrucciones al alumnado de doctorado y/o últimos cursos o a los tutores PTEC, que tras comprenderlas, apuntarían los datos iniciales, para posteriormente, durante unos 15 minutos, comenzar a leer detenidamente y responder con absoluta sinceridad a los ítems, marcando 1 de las 3 alternativas de respuesta y teniendo presente que no son difíciles ni hay nada malo en ellas. Rellenado el inventario, el equipo encargado del PTEC obtendría la puntuación directa de las 4 escalas del IHE (Pozar, 1989) a través de la plantilla y elaboraría el perfil.
- La *aserción y habilidades sociales de los tutores PTEC* por medio de 4 de las subescalas y puntuación global de la EHS (Gismero, 2000), que se administraría grupalmente al alumnado de doctorado y/o últimos cursos en las sesiones de captación (pretest) (4 y 5 de octubre de 2004), y una vez clausuradas las sesiones de tutoría (postest), en la parte final de la/s sesión/es grupal/es de seguimiento 3 (28 de enero de 2005) ya como tutores PTEC. En ambos momentos, establecidas las condiciones de pasación que se especifican en el manual, 1 de los miembros del equipo responsable del programa

detallaría las instrucciones al alumnado de doctorado y/o últimos cursos o a los tutores PTEC, que tras entenderlas, anotarían los datos iniciales, para después, durante unos 10 ó 15 minutos, leer atentamente y responder a los ítems, rodeando la letra de la opción elegida y para lo que habrían de considerar que no hay preguntas ni buenas ni malas, todas son válidas. Completada la escala, los integrantes del equipo encargado del PTEC sumarían la puntuaciones de 4 de las columnas para obtener la puntuación directa de las 4 subescalas de la EHS (Gismero, 2000), y seguidamente, la puntuación directa de cada subescala para conseguir la puntuación directa global. Más tarde, todas las puntuaciones directas se convertirían en puntuaciones centiles y se crearía el perfil.

- El *grado de satisfacción personal y académica de los tutores PTEC* a través del cuestionario de seguimiento de los alumnos PTEC (comportamiento como tutor PTEC, comportamiento de su alumno PTEC, seguimiento del programa realizado por el GPP, recomendación de la participación en el programa a otros compañeros y valoración global de las sesiones de tutoría), que se administraría en grupo a los tutores PTEC en la parte final de la/s sesión/es grupal/es de seguimiento 3 (28 de enero de 2005) (postest). Ahora bien, teniendo en cuenta que éstos habrían de completar el mismo número de cuestionarios que alumnos PTEC del grupo intervención tuvieran asignados, 1 de los miembros del equipo responsable del programa, instituidas unas condiciones de pasación óptimas, explicaría las instrucciones, y los tutores PTEC tras entenderlas, escribirían los datos iniciales, para a continuación, durante unos 10 minutos, leer atentamente y responder a los ítems con el máximo grado de sinceridad, rodeando 1 de las 5 alternativas de respuesta.

4.4.2. Aplicación del programa

Una vez diseñado y planificado el programa, se seleccionaron las muestras, se configuraron los grupos y se aplicó el plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de resultados con algunas variaciones respecto a lo previsto, sobre todo en el eje de tiempo, pues se presentaron imprevistos en la implementación del plan de divulgación, que inevitablemente provocaron modificaciones en las demás actuaciones diseñadas y planificadas. Estas alteraciones, junto a las medidas que se tomaron, se presentan en el apartado de la investigación denominado *resultados de seguimiento*, ya que desde el modelo de evaluación de programas (Arco et al., 1997; Rossi y Freeman, 1993) que se parte en este trabajo, se conciben como tal.

4.4.3. Evaluación del programa

Aplicado el programa, se realizó la evaluación de proceso, impacto y resultados, y al finalizarlas se elaboró un informe con la finalidad de comunicar los resultados del programa a todos los miembros e instituciones implicados. Además, una de las copias del informe se depositó en el GPP a la disposición de todas aquellas personas que estuvieran interesadas en conocer los resultados.

4.5. Temporización

En la Tabla 8 se presenta el cronograma (en el Anexo 20 se muestra un cronograma más detallado) en el que se describe de acuerdo al eje tiempo, el procedimiento que se ha seguido en el diseño, planificación, aplicación y evaluación del PTEC (X: diseño y planificación; O: aplicación).

Tabla 8 (Continuación)
Cronograma del PTEC

FASE	CURSO 2003/2004				CURSO 2004/2005				CURSO 2005/2006					
	2º CUATRIMESTRE		1º CUATRIMESTRE		2º CUATRIMESTRE		1º CUATRIMESTRE		2º CUATRIMESTRE		1º CUATRIMESTRE		2º CUATRIMESTRE	
	JUNIO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL-JUNIO	JULIO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
APLICACIÓN PLAN														
EVALUACIÓN RESULTADOS														
Cuestionario evaluación			X	O										
formación tutores PTEC														
Copia expediente académico														
IHE (Pozar, 1989)			XO	XO	O	O								
Cuestionarios seguimiento														
tutores y alumnos PTEC														
EHS (Gismero, 2000)			XO	O	O									
EVALUACIÓN PROCESO														
EVALUACIÓN IMPACTO														
EVALUACIÓN RESULTADOS														
COMUNICACIÓN														
RESULTADOS														

4.6. Análisis de los datos

Debido a que la información recopilada por medio de los distintos instrumentos era de naturaleza cuantitativa y cualitativa, se utilizaron diversos procedimientos para llevar a cabo el análisis de datos.

En este sentido, la *información cualitativa* recogida a través de los registros de observación, cuestionarios de evaluación de la formación y seguimiento, protocolos de seguimiento, hojas de grupos de discusión y diario, se analizó manualmente con el apoyo de los programas informáticos Microsoft Access y Word (Microsoft Office XP) siguiendo los procedimientos habituales de análisis cualitativo (Anguera, 1995; Tójar, 2006; Valles, 2000):

- Transcripción de la información a Microsoft Access y publicación de la misma con Microsoft Word mediante su vínculo.
- Reducción de la información: (a) separación en unidades dependiendo de criterios temáticos y cronológicos; (b) identificación y clasificación de las unidades, que consistió en categorizar la información por medio de un procedimiento mixto inductivo-deductivo, y en codificarla, asignándole una serie de códigos a cada una; y (c) síntesis y agrupamiento de la información aplicándole procesos analíticos o técnicas conceptuales.
- Disposición y transformación de datos.

Por su parte, la *información cuantitativa* recopilada sobre las variables relevantes y la procedente de los cuestionarios de evaluación de la formación y seguimiento, copias de expedientes académicos y pruebas estandarizadas empleadas, fue analizada a través del paquete estadístico SPSS-13.0. Sobre los datos obtenidos a partir de estos instrumentos se realizaron diferentes análisis estadísticos:

- *Variables relevantes*: (a) estadísticos descriptivos y frecuencias con el propósito de conocer las medidas de tendencia central y frecuencias absolutas y porcentuales de las variables relevantes de los alumnos PTEC de los grupos intervención y control antes de aplicar el programa; (b) prueba U de Mann-Whitney para 2 muestras independientes (comparaciones intergrupos: análisis de diferencias de medias para 2 muestras independientes) con el objetivo de confirmar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos PTEC de los grupos intervención y control en las variables “nota

media de acceso a la Universidad”, “nivel de esfuerzo/compromiso”, “edad” y “número de créditos matriculados”, antes de implantar el programa; (c) prueba T para muestras independientes (comparaciones intergrupos: análisis de diferencias de medias para 2 muestras independientes) con la intención de evidenciar la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas logradas en las 4 escalas del IHE (Pozar, 1989) por los alumnos PTEC de los grupos intervención y control en la fase pretest, una vez realizada la prueba de Levene para la igualdad de varianzas; (d) prueba chi-cuadrado de Pearson (medidas de asociación intergrupos) para ratificar que las variables, por un lado, “grupo (intervención y control)” y “lugar de elección de la titulación que cursaban en la preinscripción”, y por otro lado, “grupo (intervención y control)” y “con quién vive”, son independientes en la fase pretest; y (e) coeficiente de correlación de Spearman (correlaciones bivariadas intragrupo) con la finalidad de comprobar la relación entre las variables “nota media de acceso a la Universidad” (fase pretest) y “calificación media por crédito matriculado” en el curso académico 2004/2005 (fase postest) de los alumnos PTEC de los grupos intervención y control.

- *Cuestionario de evaluación de la formación de los tutores PTEC*: estadísticos descriptivos para conocer las medidas de tendencia central de las puntuaciones concedidas por el alumnado de doctorado y/o últimos cursos que participó en el curso de formación de los tutores PTEC a los ítems de 8 de las áreas empleadas de este cuestionario una vez finalizada esa acción formativa.
- *Cuestionario de seguimiento de los tutores PTEC y cuestionario de seguimiento de los alumnos PTEC*: (a) estadísticos descriptivos con el propósito de conocer las medidas de tendencia central de las puntuaciones asignadas por los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC a los ítems de 8 de las áreas utilizadas de estos instrumentos en el seguimiento 2 y 3; (b) índice Kappa de Cohen (índices de acuerdo intergrupos) con el objetivo de comprobar el grado de acuerdo existente entre las puntuaciones concedidas por los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC a los ítems de las 8 áreas en el seguimiento 2 y 3; (c) coeficiente de correlación de Spearman (correlaciones bivariadas intragrupo) para hallar la relación entre las puntuaciones otorgadas a los ítems de las 8 áreas en el seguimiento 2 y 3 por los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC; y (d) estadísticos descriptivos y frecuencias con el propósito de conocer las medidas de tendencia central y frecuencias absolutas y porcentuales del número de

sesiones de tutoría realizadas, canceladas y no presentadas entre los tutores PTEC y alumnos PTEC del grupo intervención una vez finalizado el programa.

- *Copia de expediente académico*: (a) estadísticos descriptivos con la intención de conocer las medidas de tendencia central, por un lado, de la información para calcular la tasa de rendimiento, éxito y abandono, y por otro lado, de la calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento, éxito y abandono obtenidas por los alumnos PTEC y grupos en los que se dividió (intervención y control) en el curso académico 2004/2005 y sus convocatorias ordinarias y extraordinaria; (b) prueba Kolmogorov-Smirnov para 1 muestra (bondad de ajuste) con el propósito de confirmar la normalidad en la distribución de las puntuaciones conseguidas por los alumnos PTEC de los grupos intervención y control en la información para calcular la tasa de rendimiento, éxito y abandono en el curso académico 2004/2005 y sus convocatorias ordinarias y extraordinaria; (c) prueba U de Mann-Whitney para 2 muestras independientes (comparaciones intergrupos: análisis de diferencias de medias para 2 muestras independientes) con la finalidad de detectar las diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos PTEC de los grupos intervención y control en las puntuaciones alcanzadas en aquella información para calcular la tasa de rendimiento, éxito y abandono en la que la distribución de las puntuaciones no es normal, y la calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento, éxito y abandono, en el curso académico 2004/2005 y sus convocatorias ordinarias y extraordinaria; y (d) prueba T para muestras independientes (comparaciones intergrupos: análisis de diferencias de medias para 2 muestras independientes) para identificar las diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones logradas por los alumnos PTEC de los grupos intervención y control en aquella información para calcular la tasa de rendimiento, éxito y abandono cuya distribución es normal, en el curso académico 2004/2005 y sus convocatorias ordinarias y extraordinaria, después de efectuar la prueba de Levene para la igualdad de varianzas.
- *IHE* (Pozar, 1989): (a) estadísticos descriptivos con el propósito de conocer las medidas de tendencia central de las puntuaciones directas obtenidas en las 4 escalas utilizadas de este instrumento por la muestra de los alumnos PTEC, grupos en los que se dividió (intervención y control) y tutores PTEC, tanto en la fase pretest como postest; (b) prueba Kolmogorov-Smirnov para 1 muestra (bondad de ajuste) con la intención de verificar la normalidad en la distribución

de las puntuaciones directas conseguidas en las 4 escalas por los alumnos PTEC de los grupos intervención y control, y tutores PTEC, en la fase pretest y postest; (c) prueba T para muestras independientes (comparaciones intergrupos: análisis de diferencias de medias para 2 muestras independientes) con el objetivo de comprobar la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas logradas en las 4 escalas por los alumnos PTEC de los grupos intervención y control en la fase pretest y postest, una vez realizada la prueba de Levene para la igualdad de varianzas; y (d) prueba T para muestras relacionadas (comparaciones intragrupo: análisis de diferencias de medias para 2 muestras relacionadas) para averiguar las diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas alcanzadas antes y después de la aplicación del programa en las 4 escalas por los alumnos PTEC de los grupos intervención y control, y tutores PTEC.

- *Cuestionario de seguimiento de los alumnos PTEC y cuestionario de seguimiento de los tutores PTEC*: (a) estadísticos descriptivos para conocer las medidas de tendencia central de las puntuaciones concedidas por los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC a los ítems de las 4 áreas empleadas de estos cuestionarios en la fase postest; y (b) índice Kappa de Cohen (índices de acuerdo intergrupos) con la intención de comprobar el grado de acuerdo existente entre las puntuaciones asignadas por los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC a los ítems de las 4 áreas en la fase postest.
- *EHS* (Gismero, 2000): (a) estadísticos descriptivos con la finalidad de conocer las medidas de tendencia central de las puntuaciones directas obtenidas por los tutores PTEC en las 4 subescalas utilizadas de esta prueba y la puntuación directa global, tanto la fase pretest como postest; (b) prueba Kolmogorov-Smirnov para 1 muestra (bondad de ajuste) con la intención de confirmar la normalidad en la distribución de las puntuaciones directas logradas en las 4 subescalas y la puntuación directa global por los tutores PTEC en la fase pretest y postest; y (c) prueba T para muestras relacionadas (comparaciones intragrupo: análisis de diferencias de medias para 2 muestras relacionadas) con el propósito de hallar las diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas conseguidas antes y después de la implantación del programa por los tutores PTEC en las 4 subescalas y la puntuación directa global.

CAPÍTULO V

RESULTADOS



**GABINETE PSICOPEDAGÓGICO
UGR**

RESULTADOS

1. Resultados de seguimiento

1.1. Resultados de seguimiento sobre el procedimiento de selección de las muestras

La mayoría de las actuaciones previstas a partir de la segunda etapa del muestreo sufrieron algunas variaciones respecto al diseño y planificación, pues a los responsables académicos de las titulaciones se les presentaron ciertos obstáculos a la hora de acordar las sesiones del plan de divulgación con el profesorado (Ej., “ha sido muy complicado llegar a un consenso con el profesorado para concertar las sesiones de divulgación en un horario en el que pueda asistir la gran mayoría”), alumnado de doctorado y/o últimos cursos, y alumnado de nuevo ingreso (Ej., “ha sido difícil tramitar los permisos para acceder a las aulas del alumnado”; “la asistencia a clase por parte del alumnado en estas fechas es baja o nula debido a que están cursando el practicum de la titulación, disponen de 4 días no lectivos por una festividad y muchos de ellos consideran que estas primeras semanas del curso académico son de introducción y no se avanza demasiado en el temario de las asignaturas”). Esta situación originó una demora en el desarrollo de las mismas, que a su vez afectó a la implementación del resto de actuaciones, sobre todo en el eje tiempo.

1.1.1. Segunda y tercera etapa del muestreo: plan de divulgación y plan de captación

Las *sesiones grupales de información y coordinación con los 4 responsables académicos de las titulaciones* tuvieron lugar en los términos establecidos inicialmente (2 y 9 de septiembre de 2004) no así las *sesiones grupales de información con el profesorado*, de las que únicamente se llevaron a cabo 2 de las 4 que había proyectadas: (a) una primera sesión que se realizó en la sala de juntas de la ETS de I. de Caminos, Canales y Puertos (22 de septiembre de 2004) con una duración de 3 horas (de 10:00 a 13:00), y en la que participaron 11 profesores que impartían docencia en esta titulación y 3 alumnos de doctorado que habían formado parte de la primera experiencia piloto del PTEC; y (b) una segunda sesión que se efectuó en la sala de grados de la Facultad de Farmacia (1 de octubre de 2004) con una duración de 2 horas (de 11:00 a 13:00) y una asistencia de 26 profesores. En estas sesiones se dio a conocer el PTEC entre el profesorado y se recogieron las siguientes percepciones y propuestas: (a) valoración positiva del programa (Ej., “el programa es muy positivo, especialmente para combatir el elevado fracaso académico de la titulación y como alternativa al sistema de acción tutorial tradicional, ya que el alumnado no acude a la tutoría del profesorado”); (b) factores causales del fracaso académico del alumnado: variables personales, académicas y vocacionales-profesionales del alumnado (Ej., “el alumnado extranjero tiene muchas dificultades con el idioma” y “el alumnado desconoce los servicios universitarios”, “el nivel de formación que recibe el alumnado en bachillerato es inadecuado”, “hay mucho absentismo”, “el alumnado realiza una desacertada planificación de la titulación, pues va aprobando las asignaturas más fáciles y llega un momento en el que se estanca”, “mucho alumnado arrastra numerosas asignaturas de otros cursos”, “la gran mayoría del alumnado tiene la necesidad de aprobar y no de aprender”, “el alumnado no presta atención en clase y le falta motivación” y “hay una ausencia de alumnado vocacional con elevadas expectativas profesionales”), y variables institucionales (Ej., “las aulas están masificadas”, “los nuevos planes de estudios han provocado una excesiva carga lectiva para el alumnado” y “los recursos e instalaciones para atender al alumnado son escasos”); (c) soluciones para el fracaso académico del alumnado: medidas académico-institucionales (Ej., “se debería establecer un examen de ingreso a la Universidad más exigente que la actual selectividad”, “convendría realizar un mayor seguimiento del alumnado”, “habría que limitar el tiempo para aprobar las asignaturas”, “no se debería permitir al alumnado matricularse de ciertas asignaturas si no se ha superado anteriormente otras básicas y necesarias para cursarlas”, y

“habría que implantar la asistencia a clase como obligatoria”); (d) necesidad de formación para ejercer la acción tutorial (Ej., “es necesario para el profesorado una formación psicopedagógica práctica sobre la acción tutorial y se podría adquirir participando en esta experiencia como tutores PTEC”); y (e) requerimiento de integración de actuaciones (Ej., “habría que plantearse integrar el PTEC en los Planes de Acción Tutorial (PATs) que se están implantando, apoyados por el Secretariado de Formación del Profesorado del Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente”).

En cuanto a las *sesiones grupales de información con el alumnado de doctorado y/o últimos cursos y alumnado de nuevo ingreso*, las dificultades que encontraron los responsables académicos de las titulaciones para acordarlas, provocaron que éstas se retrasaran en el tiempo y, como consecuencia, que inevitablemente los responsables del programa tomaran una serie de decisiones y prefijaran algunas modificaciones en el diseño y planificación con la finalidad de no prorrogar la implementación del plan de intervención:

- Las sesiones del plan de divulgación se efectuarían conjuntamente con las sesiones del plan de captación, es decir, tras finalizar cada sesión de divulgación se le pediría al alumnado de doctorado y/o últimos, o en su caso, al alumnado de nuevo ingreso que estuviera interesado en inscribirse en el PTEC que permaneciera en el aula para poner en marcha seguidamente el plan de captación.
- Se plantearía la posibilidad de que el alumnado que en ese momento o convocatoria ordinaria del plan de captación presentara dudas acerca de su inscripción en el programa, dispusiera de un periodo de tiempo o convocatoria extraordinaria para tomar una decisión al respecto: el alumnado de doctorado y/o últimos cursos podría formalizar la inscripción en el programa personalmente en las instalaciones del GPP hasta el 18 de octubre de 2004, mientras que el alumnado de nuevo ingreso hasta el 26 de octubre de 2004.
- Se variaría la duración de las sesiones de divulgación (10 minutos) y captación (50 minutos).
- En las sesiones de divulgación se eliminaría el sistema de registro previsto y en las sesiones de captación se reduciría el tiempo para ampliar la información (Ej., se comunicaría la modificación en los horarios del curso de formación de los tutores PTEC y el inicio de las sesiones de tutoría), así como que el alumnado aportara en ese instante la copia del expediente académico, pues se

solicitaría en las secretarías de cada centro a través de los 4 responsables académicos.

Por tanto, considerando estas reformas, se realizaron un total de 9 sesiones de divulgación y captación con el *alumnado de doctorado y/o últimos cursos* (Tabla 9), tras las cuales se inscribieron en el programa 45 alumnos, 20 alumnos en la convocatoria ordinaria y 25 alumnos en la convocatoria extraordinaria. Estas sesiones se distribuyeron de la siguiente forma: 1 sesión en cada grupo de quinto curso de I. de Caminos, Canales y Puertos (6 de octubre de 2004) y la L. de Farmacia (15 de octubre de 2004), 1 sesión en cada grupo de cuarto curso de la L. en Economía (13 de octubre de 2004) y 1 sesión conjunta con el alumnado interesado de doctorado y los grupos de quinto curso de I. Química (6 de octubre de 2004). En ellas, los responsables del programa recogieron como acontecimientos más relevantes, una serie de limitaciones (Ej., “ejecutar las sesiones de divulgación y captación en estas fechas implica un elevado coste de tiempo”, “el horario en el que se han ubicado algunas de estas sesiones es inapropiado: primeras y últimas horas de clase de los grupos de mañana y tarde”, “poca presencia de alumnado en las aulas”, “algún profesorado sutil e implícitamente desacredita el programa y desmotiva la participación en él con su actitud”, “ante estas actitudes del profesorado, el alumnado es totalmente pasivo”, y “el control social es un inhibidor/facilitador de la inscripción en el programa, que ha estado por debajo de la esperada, sobre todo en la convocatoria ordinaria”) y recomendaciones del alumnado (Ej., “el programa se debe desarrollar con el profesorado y no con el alumnado”).

Tabla 9
Resultados de Seguimiento sobre las Sesiones del Plan de Divulgación y Plan de Captación con el Alumnado de Doctorado y/o Últimos Cursos

Grupo	Aula	Fecha	Horario	Número Inscripción		Total
				Ordinaria	Extraordinaria	
I. Caminos, Canales y Puertos						
Grupo A	101	06/10/2004	12:30	7	4	17
Grupo B	101	06/10/2004	17:30	3	0	
Doctorado	-	-	-	0	3	
L. Farmacia						
Grupo A	10	15/10/2004	8:30	0	2	11
Grupo B	10	15/10/2004	11:30	0	4	
Grupo C	18	15/10/2004	11:30	0	5	
L. Economía						
4º Grupo A	D21	13/10/2004	8:30	2	0	7
4º Grupo B	D22	13/10/2004	12:30	1	1	
4º Grupo C	D02	13/10/2004	15:30	1	0	
Doctorado	-	-	-	0	2	

Tabla 9 (Continuación)

Resultados de Seguimiento sobre las Sesiones del Plan de Divulgación y Plan de Captación con el Alumnado de Doctorado y/o Últimos Cursos

Grupo	Aula	Fecha	Horario	Número Inscripción		Total
				Ordinaria	Extraordinaria	
I. Química						
Grupos de 5º y doctorado	E2	06/10/2004	12:30	6	4	10
Total	-	-	-	20	25	45

Asimismo, con el *alumnado de nuevo ingreso* se llevaron a cabo un total de 10 sesiones de divulgación y captación (Tabla 10): 1 sesión en cada grupo de primer curso de I. de Caminos, Canales y Puertos (6 de octubre de 2004) e I. Química (6 de octubre de 2004), 1 sesión en 3 de los grupos de primer curso de la L. de Farmacia (25 de octubre de 2004) y 1 sesión en 2 de los grupos de la L. en Economía (22 de octubre de 2004). En ellas, se inscribieron en el PTEC 197 alumnos, 193 alumnos en la convocatoria ordinaria y 4 alumnos en la convocatoria extraordinaria, registrándose como principales sucesos: limitaciones (Ej., “ejecutar las sesiones de divulgación y captación en estas fechas implica un elevado coste de tiempo”, “el horario en el que se han ubicado algunas de estas sesiones es inapropiado: primeras y últimas horas de clase de los grupos de mañana y tarde”, “algún profesorado sutil e implícitamente desacredita el programa y desmotiva la participación en él con su actitud”, “ante estas actitudes del profesorado, el alumnado es totalmente pasivo”, y “el control social es un inhibidor/facilitador de la inscripción en el programa”) y recomendaciones del alumnado (Ej., “el programa debe extenderse al alumnado de segundo curso y durante todo el curso académico”).

Tabla 10

Resultados de Seguimiento sobre las Sesiones del Plan de Divulgación y Plan de Captación con el Alumnado de Nuevo Ingreso

Grupo	Aula	Fecha	Horario	Número Inscripción		Total
				Ordinaria	Extraordinaria	
I. Caminos, Canales y Puertos						
1º Grupo A	201	06/10/2004	09:30	16	1	63
1º Grupo B	203	06/10/2004	10:30	21	1	
1º Grupo C	201	06/10/2004	16:30	24	0	
L. Farmacia						
1º Grupo A	14	25/10/2004	9:30	15	1	52
1º Grupo B	15	25/10/2004	12:30	20	0	
1º Grupo C	15	25/10/2004	17:00	16	0	
L. Economía						
1º Grupo A	D24	22/10/2004	10:30	43	0	58
1º Grupo C	D24	22/10/2004	17:30	15	0	

Tabla 10 (Continuación)
Resultados de Seguimiento sobre las Sesiones del Plan de Divulgación y Plan de Captación con el Alumnado de Nuevo Ingreso

Grupo	Aula	Fecha	Horario	Número Inscripción		Total
				Ordinaria	Extraordinaria	
I. Química						
1º Grupo A	105	06/10/2004	13:30	8	0	24
1º Grupo B	105	06/10/2004	18:30	15	1	
Total	-	-	-	193	4	197

Para concluir este apartado, es indispensable mencionar algunos aspectos relacionados con las sesiones de divulgación y captación: (a) en el caso del alumnado de doctorado fue imposible establecer 1 sesión de divulgación y captación en estas fechas (Ej., “el periodo de matriculación se inicia en noviembre y el periodo de docencia no comienza hasta diciembre” y “este alumnado está en su gran parte trabajando y mantiene contactos esporádicos con sus tutores”), por lo que se pidió a los responsables académicos de las titulaciones que contactaran con el alumnado de doctorado y le hicieran llegar la propuesta, especificándoles que podrían concretar la inscripción en el programa personalmente en las instalaciones del GPP hasta el 18 de octubre de 2004; y (b) el hecho de que en la L. de Farmacia y L. en Economía se efectuara un número de sesiones de divulgación y captación inferior al número de grupos de primer curso existentes, se debió fundamentalmente a que se decidió que con el número de alumnado de nuevo ingreso inscrito en el programa después de visitar ese número de grupos, se establecería un número de pares asociados bastante más elevado que el número de alumnado que pudieran demandar tutorar los tutores PTEC, y más si se tenía en cuenta que el número de alumnado de doctorado y/o últimos cursos de estas titulaciones inscrito en el programa era de 11 y 7 alumnos, respectivamente.

1.1.2. Cuarta etapa del muestreo

El desarrollo de los periodos de selección y mecanismos de comunicación previstos en esta etapa del muestreo se vio también demorado debido a los acontecimientos acaecidos en las etapas previas, lo que incitó a que los responsables del programa tuvieran que determinar con anterioridad una serie de disposiciones y alteraciones en el diseño y planificación con el propósito de no atrasar el inicio del plan de intervención:

- El tercer periodo de selección se llevaría a cabo 30 minutos después de finalizar la cuarta sesión del curso de formación de los tutores PTEC, lo que

implicaría tener valorados preliminarmente los criterios de selección de este periodo en las 3 sesiones previas, a falta de los de ésta última sesión que se realizarían en ese espacio de tiempo.

- En este periodo se comunicaría verbalmente al alumnado de doctorado y/o últimos cursos su participación definitiva en el programa como tutores PTEC, y éste habría de corroborar si el número de alumnado a tuturar y disponibilidad horaria (mañana o tarde) para implementar las sesiones de tutoría no había sufrido ninguna variación respecto a lo que expresarían en la tercera sesión del curso de formación de los tutores PTEC, pues seguidamente se materializaría la sesión grupal de asignación de los alumnos PTEC del grupo intervención.
- El cuarto periodo, como consecuencia, se prepararía antes del tercer periodo dependiendo de lo que el alumnado de doctorado y/o últimos cursos manifestara en la tercera sesión del curso de formación de los tutores PTEC acerca del número de alumnado que estaba dispuesto a tuturar y disponibilidad horaria (mañana o tarde), aunque se desarrollaría como tal después del tercer periodo.

En este sentido, en el *primer periodo* (19 de octubre de 2004), de los 45 alumnos de doctorado y/o últimos cursos inscritos en el PTEC, se seleccionaron 41 alumnos (Tabla 11) para cursar la formación de los tutores PTEC (comunicación: 19 de octubre de 2004), a pesar de que 3 de ellos presentaban una puntuación centil inferior a 25 puntos en la subescala de expresión de enfado o disconformidad de la EHS (Gismero, 2000) y otros 2 de ellos un eneatiipo inferior a 4 puntos en la escala de planificación del estudio del IHE (Pozar, 1989). Mientras, 4 de ellos fueron excluidos por motivos de disponibilidad de tiempo (comunicación: 21 de octubre de 2004).

En el *segundo periodo* (26 de octubre de 2004) se crearon 55 pares asociados a partir de los 197 alumnos de nuevo ingreso que se inscribieron en el programa (Tabla 11), resultando descartados 87 alumnos (comunicación: del 28 al 29 de octubre de 2004).

En el *tercer periodo* (27 de octubre de 2004) se eligieron los 41 alumnos de doctorado y/o últimos cursos (Tabla 11) de los que se compuso la muestra de los tutores PTEC, que a su vez confirmaron lo revelado en la tercera sesión del curso de formación de los tutores PTEC: (a) 9 de ellos (4 de I. de Caminos, Canales y Puertos, 2 de la L. de Farmacia y 3 de la L. en Economía) tuturarían a 2 alumnos PTEC y el resto a 1 alumno PTEC, o sea, un total de 50 alumnos PTEC; y (b) 19 de ellos desplegarían las sesiones de tutoría en horario de mañana, implicando a 20 alumnos

PTEC, y los 22 restantes en horario de tarde, involucrando a 30 alumnos PTEC.

Y por último, el *cuarto periodo* se dispuso provisionalmente antes del tercer periodo (26 de octubre de 2004), es decir, los 55 pares asociados establecidos en el segundo periodo fueron agrupados por titulación, grupo (mañana o tarde) y nacionalidad de sus componentes, y a continuación se seleccionaron aleatoriamente de esas agrupaciones 50 pares asociados (Tabla 11), 20 en horario de mañana y 30 en horario de tarde (27 de octubre de 2004). Los 5 pares asociados restantes se mantuvieron en lista de espera después de que ratificaran su deseo de permanecer en ella (del 27 al 29 de octubre de 2004).

Tabla 11

Resultados de Seguimiento sobre el Proceso de Selección de las Muestras de los Tutores PTEC y Alumnos PTEC

Titulación	Alumnos de doctorado y/o últimos cursos		Tutores PTEC	Alumnos de nuevo ingreso		Alumnos PTEC
	Inscritos	Primer periodo	Tercer periodo	Inscritos	Segundo periodo (pares asociados)	Cuarto periodo (pares asociados)
I. Caminos, Canales y Puertos	17	16	16	63	21	20
L. Farmacia	11	9	9	52	13	11
L. Economía	7	7	7	58	12	10
I. Química	10	9	9	24	9	9
Total	45	41	41	197	55	50

1.2. Resultados de seguimiento sobre el procedimiento de configuración de los grupos

El procedimiento de configuración de los grupos se vio igualmente retrasado en el tiempo (27 de octubre de 2004) a causa de los sucesos ocurridos en el procedimiento de selección de las muestras. Esto provocó que inevitablemente el equipo responsable del programa tuviera que introducir algunas variaciones respecto a los mecanismos de comunicación establecidos en el diseño y planificación: los tutores PTEC confirmarían individualmente por medio de llamada telefónica a los alumnos PTEC del grupo intervención su participación definitiva en el programa cuando se pusieran en contacto con ellos para concertar la primera sesión de tutoría (27 y 29 de octubre de 2004), una vez desarrollada la sesión grupal de asignación de los alumnos PTEC del grupo intervención a los tutores PTEC (27 de octubre de 2004).

Asimismo, el inicio de la implementación de las sesiones de tutoría se caracterizó por la presencia de una serie de *incidencias*, que afectaron a la configuración final de los grupos intervención y control de los alumnos PTEC:

- Antes de realizar la primera de las sesiones de tutoría, 8 alumnos PTEC del grupo intervención (6 de I. de Caminos, Canales y Puertos, 1 de la L. de Farmacia y 1 de I. Química), justamente cuando los tutores PTEC (4 de I. de Caminos, Canales y Puertos, 1 de la L. de Farmacia y 1 de I. Química) se pusieron en contacto con ellos para establecerla, se dieron de baja en el PTEC por los siguientes motivos: (a) 2 de ellos se encontraban fuera de la ciudad por problemas familiares y/o de salud y no podrían asistir a las sesiones de tutoría en varias semanas (1 de I. de Caminos, Canales y Puertos y 1 de I. Química); (b) con 2 de ellos fue imposible contactar tras numerosos intentos (2 de I. de Caminos, Canales y Puertos); y (c) los 4 restantes indicaron que en ese instante llevaban a cabo otras actividades que eran incompatibles con el horario en el que se desarrollaban las sesiones de tutoría (3 de I. de Caminos, Canales y Puertos y 1 de la L. de Farmacia).
- Antes de poner en marcha la segunda sesión de tutoría, 1 alumno PTEC del grupo intervención de I. de Caminos, Canales y Puertos se desvinculó del programa porque decidió, después de leer los materiales de los anexos del cuaderno de los alumnos PTEC y cancelar y no presentarse a algunas sesiones de tutoría, que era preferible dejar su lugar a otra persona que necesitara la ayuda y apoyo más que él.
- Antes de efectuar la tercera sesión de tutoría, 1 alumno PTEC del grupo intervención de la L. de Farmacia se desligó del PTEC aludiendo a que no requería este tipo de ayuda y apoyo tras cancelar y no presentarse a algunas sesiones de tutoría, ya que poseía unos hábitos saludables y una propia dinámica de trabajo intelectual.

Ante esta situación, tal y como se anticipó en el diseño y planificación, los 8 alumnos PTEC del grupo intervención que se dieron de baja en el programa y no desarrollaron la primera de las sesiones de tutoría, se ubicaron en el grupo control tras contactar con su par asociado, inicialmente asignado al grupo control, y confirmar éste que aceptaba incorporarse al PTEC (grupo intervención). En los otros casos, los 2 pares asociados fueron excluidos automáticamente del programa y se introdujeron 2 pares asociados de la lista de espera (titulación, nacionalidad y horario), cuyos componentes fueron asignados aleatoriamente a la condición intervención y control.

En este apartado, es también pertinente comentar que la *creación de los pares asociados* en torno a las *variables relevantes* permitió que los grupos intervención y control de los alumnos PTEC, solventadas las incidencias que se produjeron en el inicio de las sesiones de tutoría, fueran aproximadamente equivalentes, puesto que:

- Las variables “curso”, “número de veces que se ha presentado a selectividad”, “estado civil” y “situación laboral” son una constante análoga en ambos grupos, tal y como se puede apreciar en las Tablas 1 y 2 correspondientes a la descripción de la muestra de los alumnos PTEC.
- Las variables “titulación”, “grupo (mañana o tarde)”, “rama de bachillerato”, “sexo” y “nacionalidad” muestran la misma proporción en los 2 grupos (Tablas 1 y 2).
- Los resultados derivados de las comparaciones entre los alumnos PTEC de ambos grupos sobre las variables “nota media de acceso a la Universidad”, “nivel de esfuerzo/compromiso” y “edad” (Tabla 12), no revelan diferencias estadísticamente significativas, por lo que se acepta la hipótesis nula de independencia, similar a lo que ocurre con “número de créditos matriculados” (Tabla 72) y “hábitos de trabajo y estudio” (Tabla 81).

Tabla 12
Comparaciones Intergrupos sobre las Variables “Nota Media de Acceso a la Universidad”, “Nivel de Esfuerzo/Compromiso” y “Edad” de los Alumnos PTEC

Variable / Grupo	N	Media	Desviación típica	U	Significatividad asintótica (bilateral)
Nota media de acceso a la Universidad					
Alumnos PTEC grupo intervención	50	7,60	1,13	1241,500	0,953
Alumnos PTEC grupo control	50	7,58	1,11		
Nivel de esfuerzo/compromiso					
Alumnos PTEC grupo intervención	50	8,44	1,36	1220,500	0,832
Alumnos PTEC grupo control	50	8,39	1,10		
Edad					
Alumnos PTEC grupo intervención	50	17,96	0,40	1181,000	0,486
Alumnos PTEC grupo control	50	17,92	0,53		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

- Los resultados procedentes de la medida de asociación sobre las variables, por un lado, “grupo (intervención y control)” y “lugar de elección de la titulación que cursaban en la preinscripción”, y por otro lado, “grupo (intervención y control)” y “con quién vive”, tampoco muestran diferencias estadísticamente significativas

(Tabla 13), pudiendo en los 2 casos afirmarse que ambas variables son independientes.

Tabla 13

Medidas de Asociación Intergrupos sobre las Variables “Grupo (Intervención y Control)” y “Lugar de Elección de la Titulación que Cursaban en la Preinscripción” y “Con Quién Vive” de los Alumnos PTEC

Variable	Grupo intervención	Grupo control	Total	Chi-cuadrado	Significatividad asintótica (bilateral)
Lugar de elección de la titulación que cursaban en la preinscripción					
1 ^a	44	43	87	1,456	0,692
2 ^a	4	5	9		
3 ^a	2	1	3		
4 ^a	0	1	1		
Con quién vive					
Residencia	19	16	35	1,829	0,767
Familia	15	14	29		
Compañeros	13	14	27		
Otros familiares	3	5	8		
Solo	0	1	1		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Igualmente, en la Tabla 14 se puede observar como la *variable delegada* (“*proxy variable*”) “nota media de acceso a la Universidad” (expediente académico preuniversitario) correlaciona significativamente con la variable dependiente “calificación media por crédito matriculado” en el curso académico 2004/2005 dentro de los grupos intervención (R=0,714; p<0,001) y control (R=0,597; p<0,001) de los alumnos PTEC.

Tabla 14

Correlaciones Intragrupo entre las Variables “Nota Media de Acceso a la Universidad” y “Calificación Media por Crédito Matriculado” en el Curso Académico 2004/2005 de los Alumnos PTEC

Grupo / Variable	N	Media	Desviación típica	R	Significatividad (bilateral)
Alumnos PTEC grupo intervención					
Nota media de acceso a la Universidad	50	7,60	1,13	0,714	0,000***
Calificación media por crédito matriculado	50	1,32	0,87		
Alumnos PTEC grupo control					
Nota media de acceso a la Universidad	50	7,58	1,11	0,597	0,000***
Calificación media por crédito matriculado	50	1,15	0,83		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

1.3. Resultados de seguimiento sobre el plan de intervención: curso de formación de los tutores PTEC

Los incidentes que se presentaron en las etapas del procedimiento de selección de las muestras también ocasionaron que los responsables del programa se vieran obligados a posponer la puesta en marcha del curso de formación de los tutores PTEC (20, 22, 25 y 27 de octubre de 2004) y reducir el intervalo de tiempo entre las sesiones de formación con la intención de no demorar el inicio de la implementación de las sesiones de tutoría.

No obstante, estas modificaciones, junto a la fecha en que se confirmaría al alumnado de doctorado y/o últimos cursos su participación en el curso de formación de los tutores PTEC (19 de octubre de 2004), se dieron a conocer en las sesiones de divulgación y captación, tanto en la convocatoria ordinaria como extraordinaria, por lo que no provocaron bajas de última hora y/o problemas con la asistencia (Tabla 15), a pesar del breve espacio de tiempo entre las actuaciones previas (tercer periodo de selección de la cuarta etapa del muestreo y comunicación) y el comienzo del curso de formación de los tutores PTEC.

Tabla 15
Resultados de Seguimiento sobre la Asistencia al Curso de Formación de los Tutores PTEC

	Octubre 2004			
	Miércoles 20	Viernes 22	Lunes 25	Miércoles 27
Mañana (11:00-14:00 h.)				
I. de Caminos, Canales y Puertos	4	11	10	4
L. Farmacia	2	3	2	2
L. Economía	3	5	5	3
I. Química	3	3	2	2
Total	12	22	19	11
Tarde (16:00-19:00 h.)				
I. de Caminos, Canales y Puertos	12	5	4	12
L. Farmacia	7	6	7	7
L. Economía	4	2	2	4
I. Química	6	6	7	7
Total	29	19	20	30

Los *datos de seguimiento* sobre el desarrollo del curso de formación de los tutores PTEC, derivados de los 16 registros de observación que fueron completados por 2 de los miembros del equipo responsable del programa (observadores participantes) en el transcurso de las 4 sesiones de la acción formativa, se presentan en la Tabla 16.

Tabla 16
Resultados de Seguimiento sobre el Curso de Formación de los Tutores PTEC

Sesión	Bloque actividades planificadas	Bloque actividades realizadas	Observaciones
Sesión 1			
	Presentación del personal responsable del PTEC y alumnado participante	Presentación del personal responsable del PTEC y alumnado participante	"La sesión comienza 30 min. más tarde de lo previsto, por problemas en copistería con la encuadernación de los cuadernos de los tutores PTEC y retrasos del alumnado" y "se realiza una dinámica de grupo para crear un buen clima de trabajo"
	Control de asistencia y entrega de material	Entrega de material	-
	Presentación del PTEC y del curso de formación de los tutores PTEC	Presentación del PTEC y del curso de formación de los tutores PTEC	"El alumnado valora positivamente la iniciativa y contenidos que se van a impartir"
	Justificación del PTEC	Justificación del PTEC	"El alumnado se asombra de los elevados niveles de fracaso académico presentes en la Universidad y posibles consecuencias"
	Turno de palabra	Justificación del PTEC	"El alumnado se identifica con muchas de las variables que aparecen en el análisis funcional"
	Descanso	Descanso	-
	Presentación del PTEC	Justificación del PTEC	"El alumnado no comprende por qué no se da urgentemente una solución a la situación de fracaso académico"
	Presentación y utilización del cuaderno de los tutores PTEC	Presentación del PTEC	"Al alumnado le sorprenden los resultados obtenidos en la experiencia anterior y alude que no la conocieron cuando se implementó"
	Desarrollo de la primera sesión de tutoría con el alumno PTEC	Presentación y utilización del cuaderno de los tutores PTEC	"El alumnado menciona la dificultad para identificar los anexos en el cuaderno de los tutores PTEC" y "esta actividad se alarga demasiado en el tiempo"
	Cómo hacer el autorregistro semanal de actividades	Cómo hacer el autorregistro semanal de actividades	"Inicialmente entre la primera y segunda sesión de tutoría se establecía una semana para que el alumnado registrara su conducta durante una semana completa, pero después de las modificaciones será muy difícil trabajar con sus autorregistros en la sesión 2"
	Deberes para la siguiente sesión	Deberes para la siguiente sesión	-
	Turno de palabra	Turno de palabra y control de asistencia	"El alumnado no utiliza el turno de palabra", "uso excesivo de técnicas expositivas en la sesión 1" y "no se ha visto el bloque de actividades del desarrollo de la primera sesión de tutoría con el alumno PTEC"
Sesión 2			
	Repaso de la sesión 1	Repaso de la sesión 1 y desarrollo de la primera sesión de tutoría con el alumno PTEC	"Sólo se repasa la utilización del cuaderno de los tutores PTEC", "el role-playing sobre la presentación del tutor PTEC y alumno PTEC no se puede realizar adecuadamente en ese aula y condiciones, ha sido muy difícil" y "los deberes para la sesión 2 son excesivos"

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 16 (Continuación)

Resultados de Seguimiento sobre el Curso de Formación de los Tutores PTEC

Sesión	Bloque actividades planificadas	Bloque actividades realizadas	Observaciones
Sesión 2			
	Control de asistencia	Desarrollo de la primera sesión de tutoría con el alumno PTEC	“Algún alumnado no ha realizado todos los deberes para la sesión 2 y otros le han dedicado poco tiempo (lectura superficial)” y “algún alumnado no entiende porque se tienen que establecer los horarios y lugares de todas las sesiones de tutoría en la primera de ellas, pide más flexibilidad”
	Condiciones de estudio	Desarrollo de la primera sesión de tutoría con el alumno PTEC	“El alumnado ve muy sugerente la actividad sobre las implicaciones de la vida universitaria y explicarle a los alumnos PTEC el análisis funcional”, “se hace hincapié en los derechos y deberes de los tutores PTEC y sus alumnos PTEC”, “algunos de esos derechos y deberes le asombran al alumnado: relación estrictamente profesional” y “el alumnado no conoce la mayoría de los servicios de la UGR”
	Evaluación de necesidades del alumno PTEC	Desarrollo de la primera sesión de tutoría con el alumno PTEC	“Los deberes que el alumnado encomendará a sus alumnos PTEC únicamente se nombran, porque son muy similares a los que han tenido que realizar ellos para la sesión 2” y “los formadores realizan rol-playing sobre el desarrollo de la primera sesión de tutoría”
	Higiene del sueño	Condiciones de estudio y evaluación de necesidades del alumno PTEC	“Gran parte del alumnado cree en los mitos de condiciones de estudio”, “algún alumnado no era consciente hasta ahora de la cantidad de tiempo que perdía en ciertas actividades” y “los autorregistros de actividades que ha efectuado el alumnado desde la sesión 1 muestran numerosos errores en su elaboración, errores que se van a encontrar en los de sus alumnos PTEC: no lo realizan, son muy genéricos, etc.”
	Descanso	Descanso	-
	Hábitos saludables de alimentación	Evaluación de necesidades del alumno PTEC	“La parte de análisis y conclusiones, así como la de formulación de objetivos, tareas, estrategias/pautas y seguimiento se trabaja con autorregistros elaborados por los formadores: el alumnado manifiesta dificultades en este aspecto”
	Hábitos de trabajo intelectual	Higiene del sueño y hábitos saludables de alimentación	“Algún alumnado no cree muy conveniente tratar estos contenidos, aunque por otro lado piensa que son vitales” y “el alumnado alude a la dificultad para realizar el seguimiento”
	Deberes para la siguiente sesión	Deberes para la siguiente sesión	“Además de los deberes previstos, se le pide al alumnado que revise el material de condiciones de estudio y hábitos saludables”
	Turno de palabra	Turno de palabra y control de asistencia	“El alumnado manifiesta presentar muchas dificultades en la formulación de objetivos, tareas y estrategias/pautas”

Tabla 16 (Continuación)
Resultados de Seguimiento sobre el Curso de Formación de los Tutores PTEC

Sesión	Bloque actividades planificadas	Bloque actividades realizadas	Observaciones
Sesión 3			
	Repaso de las sesiones anteriores	Repaso de la sesión anterior	"Se retoma la formulación de objetivos, tareas y estrategias/pautas"
	Control de asistencia	Hábitos de trabajo intelectual	"El alumnado cree que el éxito de la planificación dependerá mucho de la implicación de sus alumnos PTEC"
	Asistencia "activa" a clase	Hábitos de trabajo intelectual	"El alumnado se identifica con muchos de los comportamientos que ponen en peligro el cumplimiento de la planificación" y "el alumnado manifiesta dificultades a la hora de formular los objetivos, tareas y estrategias/pautas"
	Técnicas de trabajo intelectual	Asistencia "activa" a clase	"El alumnado alude que en algunas asignaturas no es necesario o aconsejable ir a clase"
	Descanso	Descanso	-
	Técnicas de trabajo intelectual	Asistencia "activa" a clase	"El alumnado comenta que es el propio profesorado el que no está interesado en que se asista a las horas de tutoría" y "el alumnado menciona que es difícil aconsejar algo en lo que no se cree: tutorías del profesorado"
	Integración de todos los contenidos trabajados	Técnicas de trabajo intelectual	"El alumnado expresa que la gran mayoría de las técnicas de trabajo intelectual no son aplicables a sus titulaciones" y "el alumnado opina que el anexo de resolución de problemas es complejo"
	Deberes para la siguiente sesión	Deberes para la siguiente sesión	-
	Turno de palabra	Turno de palabra, control de asistencia y número de alumnos PTEC a tuturar y horario en el que desearan desarrollar las sesiones de tutoría	"El alumnado demanda más ejemplos prácticos", "han faltado dos alumnos de I. de Caminos, Canales y Puertos, pero lo han avisado con antelación expresando los motivos, por lo que se deberá recuperar la sesión" y "se recupera la sesión con los dos alumnos que faltaron el 26 de octubre"
Sesión 4			
	Repaso de las sesiones anteriores	Repaso de las sesiones anteriores	"Se realiza un repaso muy breve"
	Control de asistencia	Habilidades sociales	"El alumnado valora muy positivamente las dinámicas de grupo a través de las cuales se han impartido estos contenidos" y "el alumnado alude a que la metodología para impartir los demás contenidos debería haber sido similar a la utilizada en estos"
	Habilidades sociales	Habilidades sociales	"Gran parte del alumnado manifiesta que le cuesta bastante decir que no"
	Descanso	Descanso	-

Tabla 16 (Continuación)
Resultados de Seguimiento sobre el Curso de Formación de los Tutores PTEC

Sesión	Bloque actividades planificadas	Bloque actividades realizadas	Observaciones
Sesión 4			
	Asertividad	Asertividad	“Se centra bastante la atención en la resolución de los conflictos que se le puede presentar al alumnado en las sesiones de tutoría con sus alumnos PTEC”
	Ensayo en contexto simulado de la integración de todos los contenidos: análisis y solución de las posibles dificultades con las que se pueden encontrar	Ensayo en contexto simulado de la integración de todos los contenidos: análisis y solución de las posibles dificultades con las que se pueden encontrar	“El tiempo destinado para esta actividad no ha sido suficiente y se ha trabajado en el análisis y solución de las dificultades con las que posiblemente se va a encontrar el alumnado”
	Turno de palabra	Turno de palabra y control de asistencia	“El alumnado comenta que son demasiados contenidos para asimilar en tan poco tiempo”
	Administración del cuestionario de evaluación de la formación de los tutores PTEC y confirmación del número de alumnos PTEC a tuturar y horario en el que desearan desarrollar las sesiones de tutoría	Administración del cuestionario de evaluación de la formación de los tutores PTEC	-

Por otro lado, en cuanto a la *información* procedente de los 41 *cuestionarios de evaluación de la formación de los tutores PTEC* administrados en los 10 minutos finales de la sesión 4 de dicha acción formativa (27 de octubre de 2004), el alumnado de doctorado y/o últimos cursos valora el área de *contenidos*, tal y como se muestra en la Tabla 17, con una puntuación global media de 4,17 puntos ($\sigma_x=0,68$). Su aplicabilidad a la vida académica del alumnado universitario ($\bar{x}=4,34$; $\sigma_x=0,75$), ajuste efectuado al nivel de los participantes ($\bar{x}=4,29$; $\sigma_x=0,61$), así como su carácter motivador para desarrollar la labor como tutor PTEC ($\bar{x}=4,24$; $\sigma_x=0,79$) son los ítems a los que mayor calificación media asigna, destacando asimismo con una estimación media igual o superior a 4 puntos su adecuada cantidad, claridad, precisión, secuenciación y adecuación a las expectativas de los asistentes. El equilibrio entre teoría y práctica ($\bar{x}=3,97$; $\sigma_x=0,75$) se presenta como el ítem al que menor puntuación media concede.

Tabla 17

Medidas de Tendencia Central sobre los Contenidos del Curso de Formación de los Tutores PTEC según el Alumnado de Doctorado y/o últimos Cursos Participante una vez Finalizada la Acción Formativa

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Han sido adecuados a las expectativas de los participantes	41	4,16	0,64		
Han sido ajustados al nivel de los participantes	41	4,29	0,61		
Son aplicables a la vida académica del alumnado universitario	41	4,34	0,75		
Han sido claros, precisos y correctamente secuenciados	41	4,21	0,58	4,17	0,68
El equilibrio entre teoría y práctica ha sido el adecuado	41	3,97	0,75		
La cantidad ha sido la adecuada	41	4,00	0,57		
Le han motivado para desarrollar su labor como tutor PTEC	41	4,24	0,79		

A la hora de evaluar la acción de los *formadores* (Tabla 18), las estimaciones medias más altas efectuadas por el alumnado participante se observan en los ítems que hacen referencia a la disposición ($\bar{x}=4,74$; $\sigma_x=0,45$), dominio de los contenidos ($\bar{x}=4,61$; $\sigma_x=0,86$) y ayuda suministrada para analizar y pensar sobre los contenidos ($\bar{x}=4,55$; $\sigma_x=0,50$), si bien al resto de ítems también le otorga más de 4 puntos de media, siendo los ítems relacionados con saber mantener el interés y atención ($\bar{x}=4,34$; $\sigma_x=1,12$) y ayudar a integrar lo aprendido ($\bar{x}=4,34$; $\sigma_x=0,48$) a los que confiere la calificación media más baja. A este área le dispensa una apreciación global media de 4,45 puntos ($\sigma_x=0,77$).

Tabla 18

Medidas de Tendencia Central sobre los Formadores del Curso de Formación de los Tutores PTEC según el Alumnado de Doctorado y/o últimos Cursos Participante una vez Finalizada la Acción Formativa

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Han demostrado un alto dominio de los contenidos	41	4,61	0,86		
Han ayudado a integrar lo aprendido	41	4,34	0,48		
Han ayudado a analizar y pensar sobre los contenidos	41	4,55	0,50		
Han sido comprensivos y se han adaptado a las necesidades	41	4,37	0,75		
Han sabido mantener el interés y atención	41	4,34	1,12	4,45	0,77
Han usado un adecuado contacto visual, movimientos, gestos, etc.	41	4,39	0,64		
Han empleado un adecuado volumen, entonación, velocidad, etc.	41	4,37	0,71		
Han estado siempre a disposición de los asistentes	41	4,74	0,45		

Al área que estima la acción de los *participantes* (Tabla 19), el alumnado le adjudica una puntuación global media de 4,22 puntos ($\sigma_x=0,70$). Las mayores calificaciones medias que establece se aprecian en aquellos ítems vinculados a la satisfacción con el servicio recibido ($\bar{x}=4,47$; $\sigma_x=0,60$), identificación de algunos

aspectos académicos que han de mejorar ($\bar{x}=4,45$; $\sigma_x=0,60$) y satisfacción con los resultados obtenidos ($\bar{x}=4,32$; $\sigma_x=0,70$). A los demás ítems le concede estimaciones medias superiores a los 4 puntos, exceptuando al que tasa el grado de implicación de los participantes ($\bar{x}=3,84$; $\sigma_x=0,79$).

Tabla 19

Medidas de Tendencia Central sobre los Participantes del Curso de Formación de los Tutores PTEC según el Alumnado de Doctorado y/o últimos Cursos Participante una vez Finalizada la Acción Formativa

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Su grado de implicación ha sido máximo	41	3,84	0,79		
Están satisfechos con los resultados obtenidos	41	4,32	0,70		
Han identificado algunos aspectos académicos que han de mejorar	41	4,45	0,60		
Aplicarán los contenidos a su vida académica	41	4,24	0,71	4,22	0,70
Su vida académica mejorará si aplican los contenidos	41	4,24	0,79		
Se sienten formados para desarrollar las sesiones de tutoría	41	4,16	0,55		
Han sabido adaptarse a sus necesidades	41	4,03	0,68		
Están satisfechos con el servicio recibido	41	4,47	0,60		

En cuanto a los *materiales* empleados durante la acción de formación (Tabla 20), los ítems a los que mejor puntuación media asigna el alumnado participante son aquellos que hacen referencia a su comprensibilidad ($\bar{x}=4,32$; $\sigma_x=0,77$), alta calidad ($\bar{x}=4,32$; $\sigma_x=0,78$) y adecuación para facilitar el trabajo durante el curso de formación ($\bar{x}=4,29$; $\sigma_x=0,61$), seguidos muy de cerca por la adecuación del aula donde se han desarrollado las sesiones de formación ($\bar{x}=4,11$; $\sigma_x=1,03$). Como ítem que peor valora resalta el de ayuda de los materiales para desarrollar las sesiones de tutoría ($\bar{x}=3,74$; $\sigma_x=0,79$). Globalmente, a este área le proporciona una calificación global media de 4,15 puntos ($\sigma_x=0,83$).

Tabla 20

Medidas de Tendencia Central sobre los Materiales del Curso de Formación de los Tutores PTEC según el Alumnado de Doctorado y/o últimos Cursos Participante una vez Finalizada la Acción Formativa

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Han sido de alta calidad	41	4,32	0,78		
Han facilitado el trabajo en el curso	41	4,29	0,61		
Han sido comprensibles	41	4,32	0,77	4,15	0,83
Ayudarán a desarrollar las sesiones de tutoría	41	3,74	0,79		
El aula ha sido adecuada	41	4,11	1,03		

La *organización* del curso de formación (Tabla 21) es evaluada por el alumnado participante con una puntuación global media de 3,96 puntos ($\sigma_x=0,88$). El excelente trato recibido es al ítem que mejor calificación media otorga ($\bar{x}=4,61$; $\sigma_x=0,50$). Sin embargo, la puntualidad y cumplimiento del horario, adecuada comunicación del inicio del curso y adaptación de fechas y horarios a los asistentes son estimados por debajo de los 4 puntos de media, destacando sobre todo la duración del curso de formación ($\bar{x}=3,53$; $\sigma_x=0,65$).

Tabla 21

Medidas de Tendencia Central sobre la Organización del Curso de Formación de los Tutores PTEC según el Alumnado de Doctorado y/o últimos Cursos Participante una vez Finalizada la Acción Formativa

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Se ha sido puntual y se ha cumplido el horario	41	3,87	0,91		
La comunicación del inicio del curso ha sido adecuada	41	3,87	1,07		
Las fechas y horarios han sido adaptados a los asistentes	41	3,92	0,85	3,96	0,88
La duración ha sido adecuada	41	3,53	0,65		
El trato recibido ha sido excelente	41	4,61	0,50		

Respecto a la *metodología y desarrollo de las sesiones* (Tabla 22), la calidad del trabajo, debates e intervenciones ($\bar{x}=4,34$; $\sigma_x=0,63$) prevalece como el ítem mejor valorado por el alumnado participante junto a la adaptación del lenguaje a su nivel ($\bar{x}=4,26$; $\sigma_x=0,55$), mientras que a la adecuación realizada a los asistentes le confiere una puntuación media de 4,03 puntos ($\sigma_x=0,59$). En términos globales, este área recibe una calificación global media de 4,21 puntos ($\sigma_x=0,60$).

Tabla 22

Medidas de Tendencia Central sobre la Metodología y Desarrollo de las Sesiones del Curso de Formación según el Alumnado de Doctorado y/o últimos Cursos Participante una vez Finalizada la Acción Formativa

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Ha sido adaptada a los participantes	41	4,03	0,59		
El lenguaje utilizado ha sido adaptado al nivel de los participantes	41	4,26	0,55	4,21	0,60
El trabajo, debates e intervenciones ha sido excelente	41	4,34	0,63		

A la *evaluación* del curso de formación (Tabla 23) el alumnado participante le

adjudica una puntuación global media de 4,15 puntos ($\sigma_x=0,67$), resaltando la recomendación a otros compañeros de esta formación ($\bar{x}=4,53$; $\sigma_x=0,56$) y el cumplimiento de las expectativas ($\bar{x}=4,16$; $\sigma_x=0,59$). El ítem que versa sobre la corrección de la evaluación recibe la calificación media más baja ($\bar{x}=3,76$; $\sigma_x=0,63$). Por otro lado, la *valoración global* media que el alumnado participante asigna al curso de formación que los capacita para desempeñar la labor de los tutores PTEC es de 4,21 puntos ($\sigma_x=0,47$).

Tabla 23

Medidas de Tendencia Central sobre la Evaluación y Valoración Global del Curso de Formación según el Alumnado de Doctorado y/o últimos Cursos Participante una vez Finalizada la Acción Formativa

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
La evaluación ha sido correcta	41	3,76	0,63		
Recomendación de esta formación a otros compañeros	41	4,53	0,56	4,15	0,67
Las expectativas de los participantes han sido cubiertas	41	4,16	0,59		
Valoración global	41	4,21	0,47	4,21	0,47

En último lugar, el alumnado de doctorado y/o últimos cursos, clausurada la acción formativa, también resalta *ciertos aspectos* en algunas de las áreas de este cuestionario: (a) contenidos: aplicabilidad (Ej., “los contenidos han sido muy importantes y tal vez me habría servido antes de llegar al último año de carrera” y “comenzaré a aplicar los contenidos a mi vida personal”) y adecuación (Ej., “los contenidos son increíblemente buenos, realistas y poderosos”, “los contenidos son muy exhaustivos y engloban aspectos muy diversos, por lo que en un principio me sorprendieron” y “los contenidos han sido bastantes teóricos y extensos”); (b) formadores: dominio de los contenidos (Ej., “los formadores tienen la formación adecuada para desarrollar su trabajo como formadores” y “los formadores han sabido estar atentos y resolver todas las dudas”) y dominio de la comunicación (Ej., “los formadores siempre han estado disponibles y atentos a las experiencias de cada uno de nosotros”); (c) participantes: implicación (Ej., “la verdad es que muchos de nosotros debiéramos habernos implicado más en las clases”); (d) materiales: calidad (Ej., “la disposición de la sala y mesa implica mirar de lado a los formadores”, “una mesa redonda hubiera sido mejor”, “desarrollar más el índice” y “la calidad de los materiales es alta, pero mucho aspectos requieren voluntad para llevarlos a cabo”); (e) organización: adaptación y adecuación a los participantes (Ej., “perfecto, turnos de

mañana y tarde, e incluso recuperación de horas perdidas”, “3 horas trastoca mucho el horario, yo la hubiera preferido repartida y que hubiera durado más horas” y “corta duración”) y ajuste de la información suministrada (Ej., “al principio hubo un poco de desorden y pensaba que no me avisaban” y “los organizadores han sabido ponerse en contacto conmigo a pesar de las dificultades”); (f) metodología y desarrollo de las sesiones: adaptación y adecuación (Ej., “las actividades, juegos y demás acciones han sido muy interesantes”, “a veces ha faltado concreción”, “las actividades me han ayudado a desinhibirme y hablar más en público”, “las actividades han sido muy enriquecedoras” y “ha sido muy bueno compartir opiniones, que sea tan participativo”); (g) evaluación: satisfacción general (Ej., “recomiendo esta formación a nivel personal” y “no se si mis expectativas se han cubierto, ya que no tenía una idea de lo que íbamos a ver en el curso”); y (h) sugerencias (Ej., “al ser alumno de tercer ciclo he notado diferencias en las opiniones con mis compañeros de últimos cursos, quizás sólo debería ser tutor alumnado más experimentado”, “entre el alumnado es necesario más formación humana” y “que se dé información de este curso a finales del curso académico y no sea todo tan precipitado”) y valoraciones (Ej., “ánimo a todo el alumnado que lo pruebe, le gustará”, “buen ambiente de trabajo”, “he acabado con la impresión de que el alumnado de primero necesita más orientación de la que creía que necesitaba”, “enhorabuena por el programa” y “gente comprometida, formadores accesibles, en definitiva, una experiencia que pinta muy bien”).

Una vez finalizado el curso de formación de los tutores PTEC, después de confirmar al alumnado de doctorado y/o últimos cursos su participación definitiva en el programa como tutores PTEC (tercer periodo de selección de la cuarta etapa del muestreo) y corroborar éstos el número de alumnado que iban a tuturar y horario (mañana o tarde) en el que iban a implementar las sesiones de tutoría, se llevó a cabo la *sesión grupal* en la que los alumnos PTEC del grupo intervención, agrupados en función de la titulación, grupo (mañana o tarde) y nacionalidad, se asignaron aleatoriamente a los tutores PTEC (27 de octubre de 2004). En esta sesión, se efectuaron las acciones diseñadas inicialmente, y se desarrollaron los mecanismos de comunicación con las alteraciones previstas: (a) los tutores PTEC informaron individualmente a los alumnos PTEC que se les asignaron su participación en el programa mediante llamada telefónica, a la vez que concertaban la primera sesión de tutoría (27 y 29 de octubre de 2004); y (b) los responsables del programa les explicaron individualmente a los 50 alumnos PTEC del grupo control las razones por las que estaban en esa condición a través de llamada telefónica (15 y 19 de noviembre de 2004).

1.4. Resultados de seguimiento sobre el plan de intervención: sesiones de tutoría

1.4.1. Resultados de seguimiento 1

Las sesiones individuales de seguimiento 1 entre los miembros del equipo responsable del programa y los tutores PTEC se llevaron a cabo con 2 alteraciones puntuales respecto a lo estipulado inicialmente en el diseño y planificación:

- Se amplió su duración (50 minutos con los tutores PTEC que tuvieran asignado 1 alumno PTEC del grupo intervención y 70 minutos con los que estuvieran a cargo de 2 alumnos PTEC del grupo intervención, aproximadamente), pues en estas sesiones fue necesario ajustar con los tutores PTEC ciertos elementos en los que encontraron dificultades durante el proceso de la segunda sesión de tutoría (Ej., formulación de objetivos y especificación de tareas y estrategias/pautas).
- Algunas de estas sesiones se tuvieron que concertar y realizar más tarde de lo que en un principio se planificó (del 15 de noviembre al 3 de diciembre de 2004), ya que varios de los tutores PTEC no habían implementado la segunda sesión de tutoría (Ej., acordada a finales de la semana prefijada inicialmente para el seguimiento 1, algunas canceladas, y los 2 tutores PTEC a los que se les asignaron nuevos alumnos PTEC del grupo intervención, tras haber efectuado la primera y segunda sesión de tutoría con los alumnos PTEC que se desligaron del programa, no habían ejecutado ni siquiera la primera de las sesiones de tutoría).

Por tanto, considerando estas variaciones, se desarrollaron 41 sesiones individuales de seguimiento, 25 de ellas dirigidas por 2 de los integrantes del equipo responsable y 16 por 1 de ellos, que se distribuyeron en el tiempo de la siguiente forma: 19 sesiones del 8 al 12 de noviembre de 2004 (5 sesiones de 70 minutos y 14 sesiones de 50 minutos aproximadamente), 17 sesiones del 15 al 19 de noviembre de 2004 (4 sesiones de 70 minutos y 13 de 50 minutos aproximadamente), 3 sesiones del 22 al 26 de noviembre de 2004 (50 minutos aproximadamente) y 2 sesiones del 29 de noviembre al 3 de diciembre de 2004 (50 minutos aproximadamente).

Los *datos de seguimiento 1* sobre el proceso seguido en la primera y segunda sesión de tutoría entre los tutores PTEC y sus alumnos PTEC, procedentes de los 50 protocolos de seguimiento 1 que fueron completados por 1 de los integrantes del

equipo encargado del PTEC en el transcurso de esta medida específica de seguimiento, se muestran en la Tabla 24.

Tabla 24

Resultados de Seguimiento 1 sobre la Primera y Segunda Sesión de Tutoría entre los Tutores PTEC y sus Alumnos PTEC

Sesión	Elemento del proceso	Variación	Observaciones	Indicaciones
Primera sesión de tutoría				
	Presentación del tutor PTEC y alumno PTEC			
	1 de los tutores PTEC queda para tomar café y conocerse antes de la sesión de tutoría		“Para que no fuera tan fría la primera sesión de tutoría quedaron antes de la primera sesión de tutoría para tomar un café”	Se acepta
	Anotación de los datos de contacto	-	-	-
	Establecimiento de horarios y lugares de las demás sesiones de tutoría			
	12 de los tutores PTEC los establecen semanalmente, 5 mensualmente y 6 han fijado los de las 5 primeras		“No han establecido los horarios y lugares de todas las sesiones de tutoría debido a que los horarios de otras actividades que efectúan varían con mucha frecuencia”	Se acepta
	Elaboración del planning académico del alumno PTEC			
	13 de los tutores PTEC no completan los horarios de tutoría del profesorado		“El tutor PTEC no tenía disponible en la sesión de tutoría los horarios de tutoría del profesorado y se lo asignó al alumno PTEC como tarea para la siguiente sesión de tutoría”, “se han anotado en el cuaderno del alumno PTEC” y “el tutor PTEC pensaba que sólo debía completar el primer cuatrimestre”	Completarlo próxima sesión de tutoría
	6 de los tutores PTEC no completan el apartado destinado al segundo cuatrimestre			Completarlo próxima sesión de tutoría
	Explicación y dialogo sobre las implicaciones de la vida universitaria			
	3 de los tutores PTEC no utilizan el guión		“La realizaron informalmente porque la mayoría de las preguntas del guión surgieron a lo largo de la sesión de tutoría”	Se acepta
	Lectura y comentarios sobre los derechos y deberes del tutor PTEC y alumno PTEC			
	2 de los tutores PTEC no realizan esta tarea		“Al tutor PTEC se le pasó por completo” y “el tutor PTEC la asignó como tarea para la siguiente sesión de tutoría porque no quedaba mucho tiempo de ésta y en la segunda sesión de tutoría los comentaron”	Realizarla próxima sesión de tutoría
	6 de los tutores PTEC no le dedican mucho tiempo a esta tarea			Se acepta

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 24 (Continuación)

Resultados de Seguimiento 1 sobre la Primera y Segunda Sesión de Tutoría entre los Tutores PTEC y sus Alumnos PTEC

Sesión	Elemento del proceso	Variación	Observaciones	Indicaciones
Primera sesión de tutoría				
	Descripción de los servicios e información académica del centro específico y UGR			
	11 de los tutores PTEC se centran sobre todo en los servicios específicos del centro		“El alumno PTEC no conocía bien los servicios del centro y el tutor PTEC se centró en enseñárselos personalmente al final de la sesión de tutoría y explicarle como se usan”,	Se acepta
	13 de los tutores se centran en los servicios que le interesan a sus alumnos PTEC		“el alumno PTEC conocía muchos de los servicios porque se había mirado la guía con anterioridad” y “ante la falta de tiempo, el tutor PTEC le facilitó la guía al alumno PTEC y le pidió que se los revisara para la segunda sesión de tutoría, en la que estuvieron hablando sobre ellos”	Se acepta
	10 de los tutores PTEC no le dedican mucho tiempo a esta tarea			Se acepta
	Asignación y explicación de las tareas de la primera sesión de tutoría			
	-		-	-
Segunda sesión de tutoría				
	Condiciones de estudio			
	2 de los tutores PTEC no la han llevado a cabo		“El tutor PTEC se equivocó al darle al alumno PTEC el número del anexo de condiciones de estudio, pues no coincide la numeración de los anexos en los cuadernos de los tutores PTEC y alumnos PTEC” y “al alumno PTEC se le olvidó hacer esta actividad”	Retomarla y realizarla próxima sesión de tutoría
	Evaluación de necesidades del alumno PTEC			
	14 de los alumnos PTEC presentan un autorregistro semanal de sus actividades muy genérico		“El autorregistro semana de actividades que presentó el alumno PTEC no especificaba la asignatura, ni el tema o actividad, ni siquiera si estaba haciendo un problema, leyendo, subrayando, etc., tal como le dijo el tutor PTEC (aplica contingencias)”, “el tutor PTEC ha tenido que trabajarlo de nuevo en la sesión de tutoría con el alumno PTEC para especificarlo más (aplica contingencias)” y “el tutor PTEC reconoce que no lo explicó muy bien y lo ha depurado en la sesión de tutoría junto al alumno PTEC”	Se explica de nuevo al tutor PTEC cómo se efectúa el autorregistro, sus implicaciones de cara a la intervención y la aplicación de contingencias
	Variables registradas y graficadas			
	-		-	-

Tabla 24 (Continuación)

Resultados de Seguimiento 1 sobre la Primera y Segunda Sesión de Tutoría entre los Tutores PTEC y sus Alumnos PTEC

Sesión	Elemento del proceso	Variación	Observaciones	Indicaciones
Segunda sesión de tutoría				
	Áreas a intervenir			
		-	-	-
	Objetivos			
	3 de los tutores PTEC no formulan los objetivos		"Al tutor PTEC no le ha quedado muy claro en el curso de formación cómo se formulan los objetivos a partir de las áreas a intervenir"	Se explica de nuevo al tutor PTEC cómo se formulan los objetivos
	9 de los tutores PTEC especifican en los objetivos las áreas			
	Tareas			
	3 de los tutores PTEC no proponen las tareas		"Al tutor PTEC no le ha quedado muy claro en el curso de formación cómo se especifican las tareas, utilizando los materiales de los anexos de los cuadernos de los tutores PTEC "	Se explica de nuevo al tutor PTEC cómo se especifican las tareas
	7 de los tutores PTEC no detallan correctamente las tareas			
	Estrategias/pautas			
	14 de los tutores PTEC no detallan las estrategias/pautas		"Al tutor PTEC no le ha quedado muy claro en el curso de formación de los tutores PTEC cómo se especifican las estrategias/pautas, empleando para ello los materiales de los anexos de los cuadernos de los tutores PTEC"	Se explica de nuevo al tutor PTEC cómo se especifican las estrategias/pautas
	4 de los tutores PTEC especifican como estrategias/pautas las tareas			
	Tareas segunda sesión de tutoría			
		-	-	-

Los tutores PTEC y sus alumnos PTEC registraron y graficaron en la segunda sesión de tutoría las variables sueño, estudio, diferenciando en ésta última memorización y trabajo de asignaturas (Ej., prácticas, lectura, subrayado, etc.), y ocio, si bien 11 de ellos también desglosaron esta variable (Ej., televisión, videoconsola, ordenador, descanso, salidas con los amigos, gimnasio, deportes, etc.) y 7 anotaron variables como transporte, tareas domésticas y obligaciones religiosas.

En cuanto a las áreas a intervenir, 6 de los tutores PTEC y sus alumnos PTEC marcaron higiene del sueño, ocio/amigos, alimentación y hábitos de trabajo intelectual en el bloque de hábitos saludables, 15 higiene del sueño, ocio/amigos y hábitos de trabajo intelectual, 22 ocio/amigos y hábitos de trabajo intelectual y 7 hábitos de

trabajo intelectual, para las que formularon diversos objetivos, tareas y estrategias/pautas basándose en los materiales de los anexos de los cuadernos de los tutores PTEC y alumnos PTEC, a pesar de las dificultades expresadas en la tabla 18 relacionadas con estos 3 últimos elementos del proceso de la segunda sesión de tutoría.

Por su parte, los demás datos recogidos durante estas sesiones de seguimiento en el apartado de observaciones de los protocolos de seguimiento 1, permiten agrupar en una serie de categorías las *dificultades encontradas* por parte de los tutores PTEC en el desempeño de las funciones que les asignaba el programa:

- Desarrollo de las sesiones de tutoría: desarrollo temporal (Ej., “las 2 sesiones de tutoría han durado casi 2 horas”, “el alumno PTEC llega 5 minutos tarde a la segunda sesión de tutoría”, “la primera sesión de tutoría es cancelada por el alumno PTEC” y “a la segunda sesión de tutoría el alumno PTEC no se presenta”) y adecuación del lugar y horario (Ej., “en la segunda sesión de tutoría un conserje les dice que no pueden estar en ese aula”).
- Contenidos de las sesiones de tutoría: adecuación y ajuste (Ej., “los contenidos de la primera y segunda sesión de tutoría son muy extensos como para trabajarlos en 90 minutos”).
- Materiales del PTEC: adecuación y utilidad (Ej., “el hecho de que no coincida la numeración de los anexos en los cuadernos de los tutores PTEC y alumnos PTEC lleva a confusiones” y “el alumno PTEC señala que los materiales de los anexos son muy extensos”).
- Comportamiento de sus alumnos PTEC: exhibición de un adecuado comportamiento (Ej., “el alumno PTEC no trajo su cuaderno a la segunda sesión de tutoría”).
- Dificultades de sus alumnos PTEC ligadas a factores contextuales: problemas de falta de tiempo (Ej., “el alumno PTEC vive en un pueblo y viene todos los días en autobús, por lo que pierde mucho tiempo”, “el alumno PTEC se marcha todos los fines de semana a su casa para ayudar a sus padres en el trabajo”, “el alumno PTEC se va a casa los fines de semana y allí no hace nada” y “el alumno PTEC realiza muchas actividades: conservatorio, voleibol, ayuda a los padres en su negocio, etc.”), problemas con las condiciones de estudio (Ej., “el alumno PTEC estudia con la televisión”, “el alumno PTEC estudia con música”, “el alumno PTEC estudia por la noches”, “el alumno PTEC estudia en la cama”, “el alumno PTEC estudia en un lugar muy desordenado”, “el alumno PTEC

comparte su lugar de estudio con el hermano” y “el alumno PTEC comparte piso con compañeros y comenta que no hay muy buen ambiente de estudio” y “en la residencia del alumno PTEC hay mucho ruido a la hora de estudiar”) y problemas con la institución en la que realiza sus estudios (Ej., “el alumno PTEC desconoce el funcionamiento de la Facultad”, “el alumno PTEC no conoce los servicios de los que puede hacer uso y su funcionamiento”, “algún profesorado del alumno PTEC ha realizado comentarios despectivos hacia la tutorías docentes y su utilización”, “el menú de los comedores es incompatible con los hábitos y cultura alimentaria del alumno PTEC”, “el alumno PTEC no domina bien el idioma”, “el alumno PTEC le pregunta a su tutor PTEC si son ciertos los rumores sobre ciertas asignaturas: nadie aprueba, no es necesaria la asistencia a clase, debes apuntarte a una academia para aprobar, etc.”, “el alumno PTEC no conoce el plan de estudios de la titulación” y “el alumno PTEC manifiesta que está agobiado con tantas asignaturas”).

- Dificultades de sus alumnos PTEC ligadas a factores personales: funcionamiento cognitivo (Ej., “el alumno PTEC solamente estudia cuando tiene que hacer o entregar algo”, “el alumno PTEC deja las actividades para el día antes de entregarlas”, “el alumno PTEC es muy perfeccionista”, “el alumno PTEC tiene problemas a la hora de distribuir su tiempo de trabajo y estudio”, “el alumno PTEC se distrae con facilidad”, “el alumno PTEC dice que no se entera de nada en algunas clases y quiere dejar de ir a ellas”, “el alumno PTEC tiene problemas con algunas asignaturas que no ha visto en bachillerato”, “el alumno PTEC no toma apuntes en clase porque ha conseguido los apuntes de un compañero del año pasado”, “el alumno PTEC falta a algunas clases”, “el alumno PTEC tiene que pasar los apuntes a limpio para estudiar”, “el alumno PTEC manifiesta que le asusta cómo serán los exámenes”, “el alumno PTEC dedica mucho tiempo a actividades de ocio”, “el alumno PTEC no dedica nada de tiempo a actividades de ocio”, “el alumno PTEC duerme muy pocas horas”, “el alumno PTEC duerme mucho tiempo la siesta”, “el alumno PTEC no desayuna” y “el alumno PTEC no almuerza en algunas ocasiones”), funcionamiento socioemocional (Ej., “el alumno PTEC tiene problemas con su familia”, “el alumno PTEC ha tenido un roce con uno de sus mejores amigos”, “al alumno PTEC le cuesta relacionarse con los compañeros” y “las relaciones del alumno PTEC se limitan a sus compañeros del colegio mayor”) y funcionamiento motivacional (Ej., “el alumno PTEC no ha elegido la titulación en primera opción, y piensa cambiarse el año que viene”, “el alumno PTEC ha elegido la titulación impulsado por sus padres”, “el alumno PTEC comenta que

estudia mucho pero no rinde” y “el alumno PTEC realiza la titulación porque tiene un hermano en ella y sus amigos también la están cursando”).

Asimismo, en el momento en que se llevó a cabo el seguimiento 1, habían sido canceladas 4 sesiones de tutoría entre los tutores PTEC y sus alumnos PTEC, y en 11 ocasiones los alumnos PTEC del grupo intervención no se habían presentado a ellas, alegando en ambas situaciones diversos motivos (Ej., surgimiento de imprevistos de ultima hora tanto por parte de los tutores PTEC como de sus alumnos PTEC y problemas con los alumnos PTEC del grupo intervención que se desligaron del programa), por lo que se recomendó a todos los tutores PTEC que hicieran lo posible por realizar una sesión de tutoría con sus alumnos PTEC en cada una de las semanas restantes, y en el caso de que cancelaran alguna sesión de tutoría, la acordaran en los próximos días, sin demorarse demasiado.

Y por último, en la parte final de las sesiones individuales de seguimiento 1, se estableció un seguimiento más exhaustivo con 2 de los tutores PTEC, es decir, se determinó otra sesión de revisión antes de las sesiones de seguimiento 2 dadas las dificultades que encontraron en el desarrollo de la primera y segunda sesión de tutoría con sus alumnos PTEC, y los tutores PTEC confirmaron los incentivos a los que accederían al clausurar el programa para que los responsables del programa comenzaran a tramitarlos: (a) 4,5 créditos de libe configuración: 6 de los tutores PTEC (2 de I. de Caminos, Canales y Puertos, 1 de la L. de Farmacia y 3 de la L. en Economía); (b) 3 créditos de libre configuración: 15 de los tutores PTEC (8 de I. de Caminos, Canales y Puertos, 4 de la L. de Farmacia y 3 de la L. en Economía); (c) bonos de 130 € para servicio de comedores: 1 de los tutores PTEC (I. de Caminos, Canales y Puertos); (d) bonos de 100 € para servicio de comedores: 2 de los tutores PTEC (1 de I. de Caminos, Canales y Puertos y 1 de I. Química); (e) bonos de 130 € para material académico: 1 de los tutores PTEC (L. de Farmacia); (f) bonos de 100 € para material académico: 12 de los tutores PTEC (3 de I. de Caminos, Canales y Puertos, 2 de la L. de Farmacia, 1 de la L. de Economía y 6 de I. Química); (g) bonos de 130 € para servicio de deportes: 1 de los tutores PTEC (I. de Caminos, Canales y Puertos); (h) bonos de 100 € para servicio de deportes: 2 de los tutores PTEC (1 de la L. de Farmacia y 1 de I. Química); e (i) bonos de 100 € para centro de lenguas modernas: 1 de los tutores PTEC (I. Química).

1.4.2. Resultados de seguimiento 2

Las sesiones individuales de seguimiento 2 entre los componentes del equipo

responsable del programa y los tutores PTEC, como consecuencia de las variaciones que se produjeron en las sesiones individuales de seguimiento 1, sufrieron ciertas modificaciones en referencia a lo establecido en el diseño y planificación:

- Se amplió su duración (60 minutos con los tutores PTEC que tuvieran asignado 1 alumno PTEC del grupo intervención y 80 minutos con los que estuvieran a cargo de 2 alumnos PTEC del grupo intervención, aproximadamente) con la intención de revisar detalladamente los elementos de las sesiones de tutoría ajustados en el seguimiento 1 (Ej., formulación de objetivos y especificación de tareas y estrategias/pautas).
- Algunas de estas sesiones se tuvieron que acordar y ejecutar más tarde de lo que inicialmente se planificó (del 9 de diciembre de 2004 al 21 de enero de 2005), por lo que también se vio demorada la administración a los tutores PTEC de los cuestionarios de seguimiento de los alumnos PTEC, y la entrega en las instalaciones del GPP de los cuestionarios de seguimiento de los tutores PTEC completados por los alumnos PTEC del grupo intervención (del 9 de diciembre de 2004 al 21 de enero de 2005).

En este sentido, se llevaron a cabo 41 sesiones individuales de seguimiento, 21 de ellas dirigidas por 2 de los integrantes del equipo responsable y 20 por 1 de ellos, que se distribuyeron en el tiempo de la siguiente forma: 14 sesiones del 29 de noviembre al 3 de diciembre de 2004 (4 sesiones de 80 minutos y 10 sesiones de 60 minutos aproximadamente), 8 sesiones del 9 al 10 de diciembre de 2004 (5 sesiones de 80 minutos y 3 de 60 minutos aproximadamente), 9 sesiones del 13 al 17 de diciembre de 2004 (60 minutos aproximadamente), 4 sesiones del 20 al 22 de diciembre de 2004 (60 minutos aproximadamente), 2 sesiones del 10 al 14 de enero de 2005 (60 minutos aproximadamente) y 4 sesiones del 17 al 21 de enero de 2005 (60 minutos aproximadamente), en las que los tutores PTEC, en los últimos minutos, completaron un total de 50 cuestionarios de seguimiento de los alumnos PTEC y, pasado un periodo de tiempo, entregaron un total de 50 cuestionarios de seguimiento de los tutores PTEC en las instalaciones del GPP.

Los *datos de seguimiento 2* sobre las actuaciones realizadas desde la segunda a la quinta sesión de tutoría entre los tutores PTEC y sus alumnos PTEC, procedentes de los 50 protocolos de seguimiento 2 que fueron completados por 1 de los integrantes del equipo encargado del PTEC en el transcurso de esta medida específica de seguimiento con los tutores PTEC, se presentan en la Tabla 25.

Tabla 25

Resultados de Seguimiento 2 sobre las actuaciones realizadas desde la segunda a la quinta sesión de tutoría entre los tutores PTEC y sus alumnos PTEC

Sesión	Casos	Áreas a intervenir	Dificultades y observaciones
Tercera sesión de tutoría			
21 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Higiene del sueño, ocio/amigos y hábitos de trabajo intelectual		“El alumno PTEC duerme muy poco tiempo y no descansa bien”, “el alumno PTEC se acuesta y levanta muy tarde”, “el alumno PTEC dedica mucho tiempo al ocio”, “el alumno PTEC no hace descansos entre los periodos de estudio”, “el alumno PTEC realiza la planificación semanal de su tiempo diariamente”, “el alumno PTEC se plantea una planificación semanal de su tiempo muy ambiciosa”, “el alumno PTEC aprovecha mejor su tiempo de estudio en periodos cortos de estudio”, “el alumno PTEC sólo ha registrado 3 días”, “el alumno PTEC presenta una planificación semanal de su tiempo que no cumple los requisitos”, “el alumno PTEC presenta dificultades en las asignaturas que no cursó en bachillerato”, “los exámenes parciales alteran la planificación semanal del tiempo del alumno PTEC”, “el alumno PTEC ha dejado de pasar los apuntes a limpio”, “el alumno PTEC quiere dejar de asistir a clase en una asignatura” y “los ajustes de las sesiones de seguimiento 1 han dado su fruto”
24 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Hábitos de trabajo intelectual, asistencia a clase, puntualidad, prácticas y trabajos, y asistencia a tutorías		
5 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Hábitos de trabajo intelectual, asistencia a clase, puntualidad, y prácticas y trabajos		
Cuarta sesión de tutoría			
10 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Higiene del sueño, hábitos de trabajo intelectual y asistencia a clase		“El alumno PTEC duerme muy pocas horas”, “el alumno PTEC no recupera las horas de estudio que tiene planificadas, pero que dedica a otras actividades”, “el alumno PTEC dedica su tiempo exclusivamente a las asignaturas de las que tiene exámenes parciales”, “el alumno PTEC no realiza repasos”, “al alumno PTEC le cuesta mucho trabajar algunas asignaturas”, “no hay mucha correspondencia entre la planificación del tiempo de estudio y el autorregistro del alumno PTEC”, “el alumno PTEC está pensando en no presentarse a un examen parcial”, “el alumno PTEC ha dejado de trabajar 2 asignaturas”, “no se aprecian dificultades relacionadas con los ajustes de las sesiones de seguimiento 1”, “al alumno PTEC le cuesta mucho llevar todas las asignaturas al día”, “el alumno PTEC ha asistido a las tutorías de 2 profesores”, “el alumno PTEC fue a tutoría a preguntar una duda al profesor de una asignatura, y gritándole, le dijo que eso era una duda de bachillerato”, “el alumno PTEC no emplea muchas técnicas de trabajo intelectual a la hora de trabajar las asignaturas” y “el alumno PTEC empieza a ver la utilidad del programa y su propio progreso, lo que hace que trabaje más duro”
3 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Higiene del sueño, hábitos de trabajo intelectual, asistencia a clase, puntualidad, y prácticas y trabajos		
8 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Higiene del sueño, hábitos de trabajo intelectual, asistencia a clase, puntualidad, prácticas y trabajos, y asistencia a tutorías		
11 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Hábitos de trabajo intelectual, grupos de trabajo, toma y elaboración de apuntes, y lectura inicial y comprensiva		
9 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Hábitos de trabajo intelectual, grupos de trabajo, toma y elaboración de apuntes, lectura inicial y comprensiva, y subrayado		
4 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Hábitos de trabajo intelectual, grupos de trabajo, toma y elaboración de apuntes, lectura inicial y comprensiva, subrayado y anotaciones marginales		

Tabla 25 (Continuación)

Resultados de Seguimiento 2 sobre las actuaciones realizadas desde la segunda a la quinta sesión de tutoría entre los tutores PTEC y sus alumnos PTEC

Sesión	Casos	Áreas a intervenir	Dificultades y observaciones
Cuarta sesión de tutoría			
	3 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Hábitos de trabajo intelectual, asistencia a tutorías, grupos de trabajo, toma y elaboración de apuntes, y lectura inicial y comprensiva	
	2 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Hábitos de trabajo intelectual, asistencia a tutorías, grupos de trabajo, toma y elaboración de apuntes, lectura inicial y comprensiva, y subrayado	
Quinta sesión de tutoría			
	6 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Higiene del sueño, hábitos de trabajo intelectual, puntualidad, prácticas y trabajos, y asistencia a tutorías	"El alumno PTEC comenta que no descansa en las horas que duerme", "el alumno PTEC aprovecha bastante el tiempo de estudio", "el alumno PTEC lleva las asignaturas al día", "el alumno PTEC se centra sobre todo en el estudio para los exámenes parciales, las otras asignaturas las deja un poco de lado", "el alumno PTEC está pensando apuntarse a una academia", "no se aprecian dificultades relacionadas con los ajustes de las sesiones de seguimiento 1", "el tutor PTEC comienza a ver progresos en su alumno PTEC", "el alumno PTEC se niega a ir a las tutorías de los profesores", "el alumno PTEC está utilizando muchas de las técnicas de trabajo intelectual", "el alumno PTEC ha obtenido bajos resultados en 2 de los parciales que ha realizado" y "el alumno PTEC ha decidido no presentarse a un examen y plantea dejársela para el año que viene porque no entiende nada"
	4 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Higiene del sueño, hábitos de trabajo intelectual, puntualidad, prácticas y trabajos, asistencia a tutorías, grupos de trabajo, y toma y elaboración de apuntes	
	1 tutor PTEC y su alumno PTEC	Higiene del sueño, hábitos de trabajo intelectual, asistencia a tutorías, grupos de trabajo, toma y elaboración de apuntes, y lectura inicial y comprensiva	
	2 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Higiene del sueño, hábitos de trabajo intelectual, asistencia a tutorías, grupos de trabajo, toma y elaboración de apuntes, lectura inicial y comprensiva, y subrayado	
	5 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Higiene del sueño, hábitos de trabajo intelectual, grupos de trabajo, toma y elaboración de apuntes, lectura inicial y comprensiva, subrayado, anotaciones marginales y esquemas	
	3 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Higiene del sueño, hábitos de trabajo intelectual, grupos de trabajo, toma y elaboración de apuntes, lectura inicial y comprensiva, subrayado, anotaciones marginales, esquemas, y memorización y recuerdo	
	6 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Hábitos de trabajo intelectual, subrayado, anotaciones marginales, esquemas, y memorización y recuerdo	

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 25 (Continuación)

Resultados de Seguimiento 2 sobre las actuaciones realizadas desde la segunda a la quinta sesión de tutoría entre los tutores PTEC y sus alumnos PTEC

Sesión	Casos	Áreas a intervenir	Dificultades y observaciones
Quinta sesión de tutoría			
	5 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Hábitos de trabajo intelectual, subrayado, anotaciones marginales, esquemas, memorización y recuerdo, y preparación de exámenes	
	4 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Hábitos de trabajo intelectual, anotaciones marginales, esquemas, memorización y recuerdo, y preparación de exámenes	
	5 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Hábitos de trabajo intelectual, anotaciones marginales, esquemas, memorización y recuerdo, preparación de exámenes y resolución de problemas	
	1 tutor PTEC y su alumno PTEC	Hábitos de trabajo intelectual, esquemas, memorización y recuerdo, preparación de exámenes y resolución de problemas	
	3 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Hábitos de trabajo intelectual, esquemas, memorización y recuerdo, preparación de exámenes, resolución de problemas y repaso	
	1 tutor PTEC y su alumno PTEC	Hábitos de trabajo intelectual, subrayado, anotaciones marginales y esquemas, y memorización y recuerdo	
	4 tutores PTEC y sus alumnos PTEC	Hábitos de trabajo intelectual, anotaciones marginales y esquemas, memorización y recuerdo, preparación de exámenes y resolución de problemas	

En este seguimiento, los tutores PTEC y sus alumnos PTEC habían cancelado 19 sesiones de tutoría, alegando diversos motivos (Ej., imprevistos de última hora y olvidos tanto por parte de los tutores PTEC como de sus alumnos PTEC), por lo que las recomendaciones realizadas por los responsables del programa a todos los tutores PTEC en las sesiones individuales del seguimiento 1 sobre este aspecto, no tuvieron el efecto deseado.

Por otro lado, los *datos de los cuestionarios de seguimiento de los tutores*

PTEC y alumnos PTEC administrados en el seguimiento 2 arrojan que los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC asignan a los ítems del área que valora el *desarrollo de las sesiones de tutoría* (Tabla 26) unas puntuaciones medias superiores a los 4,34 y 3,92 puntos, respectivamente, destacando en ambos casos el establecimiento de mutuo acuerdo de los horarios de las sesiones de tutoría ($\bar{x}=4,97$; $\sigma_x=0,16$; $\bar{x}=4,81$; $\sigma_x=0,55$) como el ítem al que mayor calificación media otorgan y el desarrollo de las mismas con la frecuencia prevista ($\bar{x}=4,35$; $\sigma_x=0,82$; $\bar{x}=3,93$; $\sigma_x=1,26$) como al que menor estimación media confieren.

Tabla 26
Medidas de Tendencia Central sobre el Desarrollo de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2

Ítem	N	Alumnos PTEC grupo intervención		Tutores PTEC	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Se han desarrollado con la frecuencia prevista	42	4,35	0,82	3,93	1,26
Se han desarrollado en los horarios establecidos	42	4,76	0,43	4,24	0,93
Su horario se ha establecido de mutuo acuerdo	42	4,97	0,16	4,81	0,55
Se han desarrollado con puntualidad	42	4,54	0,65	4,60	0,83
El lugar donde se han desarrollado ha sido adecuado	42	4,73	0,65	4,31	0,87

Los resultados de los *índices de acuerdo entre los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC* sobre el desarrollo de las sesiones de tutoría en el seguimiento 2 (Tabla 27) revelan que los alumnos PTEC del grupo intervención conceden puntuaciones medias más elevadas a la mayoría de los ítems, excepto aquel que alude a la puntualidad. No obstante, sólo se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los ítems que tasan el desarrollo de las sesiones de tutoría con la frecuencia prevista ($K=0,411$; $p<0,001$) y la puntualidad ($K=0,294$; $p<0,05$).

Tabla 27
Índices de Acuerdo Intergrupos sobre el Desarrollo de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Se han desarrollado con la frecuencia prevista					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,35	0,82	0,411	0,000***
Tutores PTEC	42	3,93	1,26		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 27 (Continuación)

Índices de Acuerdo Intergrupos sobre el Desarrollo de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Se han desarrollado en los horarios establecidos					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,76	0,43	0,187	0,236
Tutores PTEC	42	4,24	0,93		
Su horario se ha establecido de mutuo acuerdo					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,97	0,16	-0,049	0,684
Tutores PTEC	42	4,81	0,55		
Se han desarrollado con puntualidad					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,54	0,65	0,294	0,030*
Tutores PTEC	42	4,60	0,83		
El lugar donde se han desarrollado ha sido adecuado					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,73	0,65	-0,072	0,440
Tutores PTEC	42	4,31	0,87		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Los ítems del área que evalúa los *contenidos de las sesiones de tutoría* en el seguimiento 2 (Tabla 28) reciben de los alumnos PTEC del grupo intervención unas calificaciones medias que oscilan entre los 3,86 puntos del ítem que estima el ajuste de los contenidos a las necesidades del alumno PTEC como universitario ($\sigma_x=0,67$) y los 4,3 puntos del que hace referencia a su comprensibilidad ($\sigma_x=0,74$). Por su parte, en el caso de los tutores PTEC las valoraciones medias fluctúan entre los 4 puntos que ostenta el ítem que versa sobre si los contenidos permiten conseguir los objetivos del programa ($\sigma_x=0,58$) y los 4,55 puntos del vinculado a la cantidad de trabajo por sesión de tutoría para el alumno PTEC ($\sigma_x=0,71$).

Tabla 28

Medidas de Tendencia Central sobre los Contenidos de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2

Ítem	N	Alumnos PTEC grupo intervención		Tutores PTEC	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Se han ajustados a las necesidades del alumno PTEC como universitario	42	3,86	0,67	4,12	0,55
Han permitido conseguir los objetivos del programa	42	3,92	0,80	4,00	0,58
Han sido comprensibles	42	4,30	0,74	4,50	0,51
La cantidad de trabajo por sesión de tutoría para el alumnos PTEC ha sido razonable y manejable	42	4,22	0,79	4,55	0,71

En cuanto a los *índices de acuerdo entre los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC* sobre los contenidos de las sesiones de tutoría en el seguimiento 2 (Tabla 29), se aprecian resultados estadísticamente significativos en los ítems relacionados con su comprensibilidad ($K=0,502$; $p<0,01$) y la cantidad de trabajo por sesión de tutoría para el alumno PTEC ($K=0,308$; $p<0,01$), siendo los tutores PTEC los que otorgan puntuaciones medias más altas a los ítems.

Tabla 29
Índices de Acuerdo Intergrupos sobre los Contenidos de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Se han ajustados a las necesidades del alumno PTEC como universitario					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,86	0,67	-0,176	0,141
Tutores PTEC	42	4,12	0,55		
Han permitido conseguir los objetivos del programa					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,92	0,80	0,039	0,697
Tutores PTEC	42	4,00	0,58		
Han sido comprensibles					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,30	0,74	0,502	0,002**
Tutores PTEC	42	4,50	0,51		
La cantidad de trabajo por sesión de tutoría para el alumnos PTEC ha sido razonable y manejable					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,22	0,79	0,308	0,008**
Tutores PTEC	42	4,55	0,71		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

A la hora de valorar el *comportamiento de los tutores PTEC* en el seguimiento 2 (Tabla 30), los alumnos PTEC del grupo intervención adjudican las calificaciones medias más elevadas a aquellos ítems que evalúan la realización de las tareas o despliegue de las habilidades de saber escuchar ($\bar{x}=4,86$; $\sigma_x=0,35$), comentar las implicaciones y exigencias de la vida universitaria ($\bar{x}=4,81$; $\sigma_x=0,40$) y avisar con antelación en caso de modificar el horario de alguna sesión de tutoría ($\bar{x}=4,81$; $\sigma_x=0,46$), y las estimaciones medias más bajas a los ítems que tasan la ejecución de las tareas de motivar para analizar críticamente los contenidos a estudiar ($\bar{x}=4,00$; $\sigma_x=0,71$), aconsejar sobre cómo preparar mejor las asignaturas ($\bar{x}=4,32$; $\sigma_x=0,82$) e incitar para participar en clase ($\bar{x}=4,35$; $\sigma_x=0,75$). En esta línea, los tutores PTEC asignan las valoraciones medias más altas a los ítems que tasan el hecho de efectuar las tareas o demostrar cierto nivel de implicación al preocuparse por el progreso personal y académico de su alumno PTEC ($\bar{x}=4,79$; $\sigma_x=0,42$), avisar con antelación en caso de modificar el horario de alguna sesión de tutoría ($\bar{x}=4,79$; $\sigma_x=0,47$) e incitar

para hacer uso de las tutorías de los docentes ($\bar{x}=4,64$; $\sigma_x=0,62$), y las puntuaciones medias más bajas a los ítems que califican la ejecución de las tareas o desarrollo de las habilidades de motivar para analizar críticamente los contenidos a estudiar ($\bar{x}=3,62$; $\sigma_x=0,94$), ayudar a revisar y mejorar las técnicas de estudio ($\bar{x}=4,10$; $\sigma_x=0,82$) y dominar los contenidos trabajados ($\bar{x}=4,19$; $\sigma_x=0,51$).

Tabla 30

Medidas de Tendencia Central sobre el Comportamiento de los Tutores PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2

Ítem	N	Alumnos PTEC grupo intervención		Tutores PTEC	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Domina los contenidos trabajados en las sesiones de tutoría	42	4,65	0,59	4,19	0,51
Ha comentado las implicaciones y exigencias de la vida universitaria	42	4,81	0,40	4,62	0,58
Ha notificado los derechos, deberes y tareas	42	4,54	0,61	4,60	0,63
Ha informado de los servicios universitarios	42	4,68	0,58	4,38	0,85
Ha mostrado cómo se utilizan adecuadamente los materiales	42	4,46	0,69	4,24	0,48
Ha ayudado en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo	42	4,68	0,53	4,21	0,72
Ha ayudado a revisar y mejorar las técnicas de estudio	42	4,41	0,64	4,10	0,82
Ha aconsejado sobre cómo preparar mejor las asignaturas	42	4,32	0,82	4,43	0,63
Ha incitado para participar en las clases	42	4,35	0,75	4,40	0,73
Ha incitado para hacer uso de las tutorías de los docentes	42	4,57	0,69	4,64	0,62
Ha motivado para analizar críticamente los contenidos a estudiar	42	4,00	0,71	3,62	0,94
Ha supervisado las tareas recomendadas cada semana	42	4,62	0,76	4,45	0,71
Ha preparado y organizado siempre las sesiones de tutoría con antelación	42	4,78	0,48	4,38	0,73
Ha avisado siempre con antelación en caso de modificación de alguna sesión de tutoría	42	4,81	0,46	4,79	0,47
Se ha preocupado por el progreso personal y académico	42	4,70	0,46	4,79	0,42
Ha contestado correctamente a las preguntas planteadas	42	4,78	0,42	4,40	0,70
Las críticas que ha realizado han sido constructivas	42	4,57	0,55	4,31	0,52
Ha sabido escucharle	42	4,86	0,35	4,55	0,55

En los *índices de acuerdo entre los alumnos PTEC del grupo intervención y los tutores PTEC* sobre el comportamiento de los tutores PTEC en el seguimiento 2 (Tabla 31), se observa como los alumnos PTEC del grupo intervención confieren estimaciones medias más elevadas a la gran mayoría de ítems, salvo a aquellos

relacionados con notificar los derechos, deberes y tareas, aconsejar sobre cómo preparar mejor las asignaturas, incitar para participar en clase, incitar para hacer uso de las tutorías de los docentes y preocuparse por el progreso personal y académico. Además, se aprecian resultados estadísticamente significativos en los ítems que valoran el hecho de dominar los contenidos trabajados en las sesiones de tutoría ($K=0,300$; $p<0,05$), comentar las implicaciones y exigencias de la vida universitaria ($K=0,460$; $p<0,01$), notificar los derechos, deberes y tareas ($K=0,578$; $p<0,001$), informar de los servicios universitarios ($K=0,362$; $p<0,05$), mostrar cómo se utilizan adecuadamente los materiales ($K=0,363$; $p<0,05$), ayudar en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo ($K=0,318$; $p<0,05$), aconsejar sobre cómo preparar mejor las asignaturas ($K=0,485$; $p<0,01$), incitar para participar en clase ($K=0,568$; $p<0,001$), incitar para hacer uso de las tutorías de los docentes ($K=0,323$; $p<0,05$), motivar para analizar críticamente los contenidos a estudiar ($K=0,417$; $p<0,001$), supervisar las tareas recomendadas cada semana ($K=0,250$; $p<0,05$), preparar y organizar previamente las sesiones de tutoría ($K=0,525$; $p<0,01$), avisar con antelación en caso de modificar el horario de alguna sesión de tutoría ($K=0,748$; $p<0,001$), preocuparse por el progreso personal y académico de su alumno PTEC ($K=0,348$; $p<0,05$), contestar correctamente a las preguntas planteadas ($K=0,400$; $p<0,05$), realizar críticas constructivas ($K=0,264$; $p<0,05$) y saber escuchar ($K=0,430$; $p<0,01$).

Tabla 31

Índices de Acuerdo Intergrupos sobre el Comportamiento de los Tutores PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Domina los contenidos trabajados en las sesiones de tutoría					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,65	0,59	0,300	0,022*
Tutores PTEC	42	4,19	0,51		
Ha comentado las implicaciones y exigencias de la vida universitaria					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,81	0,40	0,460	0,004**
Tutores PTEC	42	4,62	0,58		
Ha notificado los derechos, deberes y tareas					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,54	0,61	0,578	0,000***
Tutores PTEC	42	4,60	0,63		
Ha informado de los servicios universitarios					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,68	0,58	0,362	0,012*
Tutores PTEC	42	4,38	0,85		
Ha mostrado cómo se utilizan adecuadamente los materiales					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,46	0,69	0,363	0,016*
Tutores PTEC	42	4,24	0,48		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 31 (Continuación)

Índices de Acuerdo Intergrupos sobre el Comportamiento de los Tutores PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Ha ayudado en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,68	0,53	0,318	0,047*
Tutores PTEC	42	4,21	0,72		
Ha ayudado a revisar y mejorar las técnicas de estudio					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,41	0,64	0,200	0,091
Tutores PTEC	42	4,10	0,82		
Ha aconsejado sobre cómo preparar mejor las asignaturas					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,32	0,82	0,485	0,001**
Tutores PTEC	42	4,43	0,63		
Ha incitado para participar en las clases					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,35	0,75	0,568	0,000***
Tutores PTEC	42	4,40	0,73		
Ha incitado para hacer uso de las tutorías de los docentes					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,57	0,69	0,323	0,013*
Tutores PTEC	42	4,64	0,62		
Ha motivado para analizar críticamente los contenidos a estudiar					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,00	0,71	0,417	0,000***
Tutores PTEC	42	3,62	0,94		
Ha supervisado las tareas recomendadas cada semana					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,62	0,76	0,250	0,037*
Tutores PTEC	42	4,45	0,71		
Ha preparado y organizado siempre las sesiones de tutoría con antelación					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,78	0,48	0,525	0,001**
Tutores PTEC	42	4,38	0,73		
Ha avisado siempre con antelación en caso de modificación de alguna sesión de tutoría					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,81	0,46	0,748	0,000***
Tutores PTEC	42	4,79	0,47		
Se ha preocupado por el progreso personal y académico					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,70	0,46	0,348	0,035*
Tutores PTEC	42	4,79	0,42		
Ha contestado correctamente a las preguntas planteadas					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,78	0,42	0,400	0,016*
Tutores PTEC	42	4,40	0,70		
Las críticas que ha realizado han sido constructivas					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,57	0,55	0,264	0,048*
Tutores PTEC	42	4,31	0,52		
Ha sabido escucharle					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,86	0,35	0,430	0,009**
Tutores PTEC	42	4,55	0,55		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Los ítems del área de *materiales del PTEC* en el seguimiento 2 (Tabla 32) son evaluados por los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC con unas calificaciones medias superiores a los 3,13 y 3,42 puntos, respectivamente, sobresaliendo en ambos casos con la puntuación media más alta el ítem que se refiere al hecho de utilizarlos como estaba previsto ($\bar{x}=4,27$; $\sigma_x=0,80$; $\bar{x}=4,40$; $\sigma_x=0,80$), y con la estimación media más baja el ítem sobre la ayuda que suministran para mejorar su vida personal ($\bar{x}=3,14$; $\sigma_x=0,92$; $\bar{x}=3,43$; $\sigma_x=1,02$).

Tabla 32

Medidas de Tendencia Central sobre los Materiales del PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2

Ítem	N	Alumnos PTEC grupo intervención		Tutores PTEC	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Han sido adecuados y prácticos	42	3,76	0,72	4,00	0,54
Han sido fáciles de utilizar	42	4,22	0,75	4,38	0,54
Utilización de los materiales como estaba previsto	42	4,27	0,80	4,40	0,80
Han ayudado a mejorar su vida académica	42	3,81	0,88	3,86	0,87
Han ayudado a mejorar su vida personal	42	3,14	0,92	3,43	1,02

Los resultados de los *índices de acuerdo entre los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC* sobre los materiales del PTEC en el seguimiento 2 (Tabla 33) indican que los tutores PTEC otorgan calificaciones medias más elevadas a los ítems, percibiéndose diferencias estadísticamente significativas en los ítems referidos a su adecuación y carácter práctico ($K=0,347$; $p<0,01$) y al hecho de utilizarlos como estaba previsto ($K=0,273$; $p<0,05$).

Tabla 33

Índices de Acuerdo Intergrupos sobre los Materiales del PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Han sido adecuados y prácticos					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,76	0,72	0,347	0,002**
Tutores PTEC	42	4,00	0,54		
Han sido fáciles de utilizar					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,22	0,75	0,082	0,534
Tutores PTEC	42	4,38	0,54		
Utilización de los materiales como estaba previsto					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,27	0,80	0,273	0,037*
Tutores PTEC	42	4,40	0,80		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 33 (Continuación)

Índices de Acuerdo Intergrupos sobre los Materiales del PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Han ayudado a mejorar su vida académica					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,81	0,88	0,141	0,199
Tutores PTEC	42	3,86	0,87		
Han ayudado a mejorar su vida personal					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,14	0,92	0,157	0,070
Tutores PTEC	42	3,43	1,02		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Los ítems del área sobre el *comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención* en el seguimiento 2 (Tabla 34), reciben por parte de los alumnos PTEC del grupo intervención unas puntuaciones medias que oscilan entre los 2,7 puntos del ítem que versa sobre el aumento de la asistencia a clase gracias a la participación en el programa ($\sigma_x=1,22$) y los 4,84 puntos del que se refiere al trato respetuoso y cordial suministrado a los tutores PTEC ($\sigma_x=0,37$), presentándose una situación análoga en el caso de los tutores PTEC pero con un rango de estimaciones medias de entre 3,1 ($\sigma_x=0,85$) y 4,95 ($\sigma_x=0,22$) puntos, respectivamente.

Tabla 34

Medidas de Tendencia Central sobre el Comportamiento de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2

Ítem	N	Alumnos PTEC grupo intervención		Tutores PTEC	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Su trato hacia el tutor PTEC ha sido respetuoso y cordial	42	4,84	0,37	4,95	0,22
Ha aprovechado al 100% las sesiones de tutoría	42	3,95	1,00	4,05	0,94
Ha cumplido las cláusulas que firmó en el acuerdo	42	3,78	1,49	4,40	0,96
Su interés por las asignaturas y su estudio ha aumentado	42	3,95	0,78	3,79	0,81
Su organización del tiempo le ha facilitado mucho la realización de las tareas	42	4,19	0,70	3,93	0,84
Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el PTEC	42	3,46	0,96	3,76	0,85
Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el PTEC	42	2,70	1,22	3,10	0,85
Su participación e implicación en las clases ha aumentado	42	3,50	1,13	3,33	0,79
Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores	42	3,35	1,18	3,12	1,09
Espera que su rendimiento académico mejore notablemente	42	4,54	0,56	4,38	0,66

Los *índices de acuerdo entre los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC* sobre el comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención en el seguimiento 2 (Tabla 35) manifiestan resultados estadísticamente significativos en los ítems referidos al trato respetuoso y cordial suministrado a los tutores PTEC ($K=0,250$; $p<0,05$), el aprovechamiento de las sesiones de tutoría ($K=0,261$; $p<0,05$), el aumento de interés por las asignaturas y su estudio ($K=0,382$; $p<0,01$), la mejora en la realización de tareas facilitada por la organización del tiempo ($K=0,354$; $p<0,01$), el incremento del trabajo y estudio como consecuencia de su participación en el programa ($K=0,331$; $p<0,01$), el aumento de la asistencia a clase gracias a la participación en el programa ($K=0,476$; $p<0,001$), el incremento de la participación e implicación en clase como consecuencia de su participación en el programa ($K=0,476$; $p<0,001$), el uso adecuado de las horas de tutoría de los profesores ($K=0,291$; $p<0,01$) y la esperanza de una mejora notable del rendimiento académico ($K=0,330$; $p<0,05$).

Asimismo, son los tutores PTEC los que asignan calificaciones medias más altas a la mitad de los ítems, exceptuando los que valoran el aumento de interés por las asignaturas y su estudio, la mejora en la realización de tareas facilitada por la organización del tiempo, el incremento de la participación e implicación en clase, el uso adecuado de las horas de tutoría de los profesores y la esperanza de una mejora notable del rendimiento académico (Tabla 35).

Tabla 35
Índices de Acuerdo Intergrupos sobre el Comportamiento de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Su trato hacia el tutor PTEC ha sido respetuoso y cordial					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,84	0,37	0,250	0,023*
Tutores PTEC	42	4,95	0,22		
Ha aprovechado al 100% las sesiones de tutoría					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,95	1,00	0,261	0,029*
Tutores PTEC	42	4,05	0,94		
Ha cumplido las cláusulas que firmó en el acuerdo					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,78	1,49	0,146	0,107
Tutores PTEC	42	4,40	0,96		
Su interés por las asignaturas y su estudio ha aumentado					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,95	0,78	0,382	0,001**
Tutores PTEC	42	3,79	0,81		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 35 (Continuación)

Índices de Acuerdo Intergrupos sobre el Comportamiento de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Su organización del tiempo le ha facilitado mucho la realización de las tareas					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,19	0,70	0,354	0,003**
Tutores PTEC	42	3,93	0,84		
Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el PTEC					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,46	0,96	0,331	0,006**
Tutores PTEC	42	3,76	0,85		
Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el PTEC					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	2,70	1,22	0,476	0,000***
Tutores PTEC	42	3,10	0,85		
Su participación e implicación en las clases ha aumentado					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,50	1,13	0,476	0,000***
Tutores PTEC	42	3,33	0,79		
Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,35	1,18	0,291	0,001**
Tutores PTEC	42	3,12	1,09		
Espera que su rendimiento académico mejore notablemente					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,54	0,56	0,330	0,026*
Tutores PTEC	42	4,38	0,66		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En la Tabla 36, se puede observar como en el seguimiento 2: (a) la *adecuación del seguimiento del programa realizado por el GPP* es valorada por los alumnos PTEC del grupo intervención con una puntuación media de 4,3 puntos ($\sigma_x=0,70$), mientras que los tutores PTEC le conceden una estimación media de 4,5 puntos ($\sigma_x=0,55$); (b) la *recomendación de la participación en el programa a otros compañeros* es estimada por los alumnos PTEC del grupo intervención con una calificación media de 4,43 puntos ($\sigma_x=0,83$) y con una apreciación media de 4,4 puntos ($\sigma_x=0,80$) por los tutores PTEC; y (c) la *valoración global de las sesiones de tutoría* efectuada por los alumnos PTEC del grupo intervención muestra una tasación media de 4,43 puntos ($\sigma_x=0,69$) y una puntuación media de 4,17 puntos ($\sigma_x=0,54$) la asignada por los tutores PTEC.

Tabla 36

Medidas de Tendencia Central sobre la Adecuación del Seguimiento del Programa Realizado por el GPP, Recomendación de la Participación en el Programa a otros Compañeros y Valoración Global de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2

Ítem	N	Alumnos PTEC grupo intervención		Tutores PTEC	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Seguimiento realizado por el GPP ha sido adecuado	42	4,30	0,70	4,50	0,55
Recomendaría a otros compañeros que participaran en el PTEC	42	4,43	0,83	4,40	0,80
Valoración global de las sesiones de tutoría	42	4,43	0,69	4,17	0,54

Los resultados de los *índices de acuerdo entre los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC* sobre la adecuación del seguimiento del programa realizado por el GPP, recomendación de la participación en el programa a otros compañeros y valoración global de las sesiones de tutoría en el seguimiento 2 (Tabla 37), revelan diferencias estadísticamente significativas en la adecuación del seguimiento del programa realizado por el GPP ($K=0,363$; $p<0,01$), recomendación de la participación en el programa a otros compañeros ($K=0,398$; $p<0,05$) y valoración global de las sesiones de tutoría en el seguimiento 2 ($K=0,294$; $p<0,05$), siendo los alumnos PTEC del grupo intervención los que otorgan calificaciones medias más elevadas a los ítems que tasan la recomendación de la participación en el programa a otros compañeros y la valoración global de las sesiones de tutoría.

Tabla 37

Índices de Acuerdo Intergrupos sobre la Adecuación del Seguimiento del Programa Realizado por el GPP, Recomendación de la Participación en el Programa a otros Compañeros y Valoración Global de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Seguimiento realizado por el GPP ha sido adecuado					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,30	0,70	0,363	0,008**
Tutores PTEC	42	4,50	0,55		
Recomendaría a otros compañeros que participaran en el PTEC					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,43	0,83	0,398	0,017*
Tutores PTEC	42	4,40	0,80		
Valoración global de las sesiones de tutoría					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,43	0,69	0,294	0,035*
Tutores PTEC	42	4,17	0,54		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

En referencia a las puntuaciones globales de las diferentes áreas de los cuestionarios de seguimiento de los tutores PTEC y alumnos PTEC en el seguimiento 2 (Tabla 38), tanto en el caso de los alumnos PTEC del grupo intervención como tutores PTEC, las áreas que tasan el desarrollo de las sesiones de tutoría ($\bar{x}=4,67$; $\sigma_x=0,62$; $\bar{x}=4,38$; $\sigma_x=0,96$) y el comportamiento de los tutores PTEC ($\bar{x}=4,59$; $\sigma_x=0,63$; $\bar{x}=4,39$; $\sigma_x=0,70$) son los que aparecen con la mayor calificación global media, si bien las áreas que menor estimación global media presentan son las que evalúan el comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención ($\bar{x}=3,83$; $\sigma_x=1,15$; $\bar{x}=3,88$; $\sigma_x=1,00$) y los materiales del PTEC ($\bar{x}=3,84$; $\sigma_x=0,91$; $\bar{x}=4,01$; $\sigma_x=0,85$).

Tabla 38

Medidas de Tendencia Central sobre las Áreas de los Cuestionarios de Seguimiento de los Tutores PTEC y Alumnos PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 2

Ítem	N	Alumnos PTEC grupo intervención		Tutores PTEC	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Desarrollo de las sesiones de tutoría	42	4,67	0,62	4,38	0,96
Contenidos de las sesiones de tutoría	42	4,07	0,77	4,29	0,63
Comportamiento de los tutores PTEC	42	4,59	0,63	4,39	0,70
Materiales del PTEC	42	3,84	0,91	4,01	0,85
Comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención	42	3,83	1,15	3,88	1,00

Por último, mediante los cuestionarios de seguimiento de los tutores PTEC, los *alumnos PTEC del grupo intervención* destacan en el seguimiento 2 una *serie de aspectos* relacionados con:

- Los contenidos de las sesiones de tutoría: adecuación y ajuste (Ej., “ampliar los contenidos”).
- El comportamiento de sus tutores PTEC: realización de tareas generales, específicas y previas (Ej., “mi tutor PTEC ha sabido llevar perfectamente a cabo las tareas de las sesiones de tutoría”), despliegue de algunas habilidades (Ej., “mi tutor PTEC ha sabido entenderme”) y demostración de cierto grado de implicación (Ej., “mi tutor PTEC se ha implicado bastante”).
- Los materiales del PTEC: adecuación y utilidad (Ej., “los materiales son muy prácticos”).
- Sugerencias (Ej., “el programa se debería de extender a un número mayor de

alumnado, porque es de gran ayuda”) y valoraciones (Ej., “el programa anima a estudiar” y “mi participación hasta ahora en el programa me ha ayudado bastante y he tomado unos hábitos de estudio que sólo no hubiera conseguido”).

Del mismo modo, los *tutores PTEC* subrayan en este mismo seguimiento por medio de los cuestionarios de seguimiento de los alumnos PTEC los *siguientes aspectos*: (a) desarrollo de las sesiones de tutoría: adecuación del lugar y horario (Ej., “las salas de la biblioteca son frías en el sentido físico y figurado”, “los conserjes siempre ponen problemas con las aulas” y “en la sala de juntas no hay interrupciones”) y desarrollo temporal (Ej., “los 90 minutos se nos quedan cortos” y “las 3 primeras sesiones de tutoría se desarrollaron con la frecuencia prevista, pero las 2 últimas tuvieron que ser aplazadas”); (b) contenidos de las sesiones de tutoría: adecuación y ajuste (Ej., “el contenido de la primera sesión de tutoría es muy amplio para 90 minutos”, “mi alumno PTEC está muy desinformado”, “sería recomendable introducir más materiales en los anexos sobre las técnicas de trabajo intelectual y poner más detalles” y “debido a que la cantidad de contenidos y trabajo no es muy grande, es más fácil que los alumnos PTEC sigan con el programa”); (c) comportamiento como tutores PTEC: realización de tareas generales, específicas y previas (Ej., “a veces me da la sensación de que algunas de mis tareas son muy repetitivas”) y despliegue de algunas habilidades (Ej., “en alguna ocasión me ha sido difícil justificar la realización de alguna tarea” y “en ciertos aspectos, siento que no tengo las habilidades necesarias para impartir las sesiones de tutoría”); (d) materiales del PTEC: adecuación y utilidad (Ej., “añadiría más espacios en los cuadernos de los tutores PTEC y alumnos PTEC para comentarios, y para el registro y planificación”); (e) comportamiento de sus alumnos PTEC: exhibición de un adecuado comportamiento (Ej., “el comportamiento de mi alumno PTEC ha sido el adecuado” y “mi alumno PTEC se toma muy en serio las sesiones de tutoría”), manifestación de ciertas expectativas de mejora del rendimiento (Ej., “mi alumno PTEC entró en esta titulación como tercera opción y el año que viene cambiará de titulación, así que no espero mucho rendimiento”), consecuencias sobre algunos hábitos y técnicas de trabajo intelectual (Ej., “mi alumno PTEC demuestra mucho interés por el bloque de hábitos de trabajo intelectual, es más, está aplicando muchas de las estrategias que aparecen en él”, “mi alumno PTEC está mejorando su organización y planificación del tiempo y trabajo, al inicio era un desastre” y “mi alumno PTEC pensaba que no necesitaba ayuda en este bloque de trabajo, pero se ha dado cuenta de que es en el que más necesita”) y consecuencias sobre ciertos aspectos de la asistencia “activa” a

clase (Ej., “el interés por las asignaturas de mi alumno PTEC está presente ya de por sí” y “mi alumno PTEC no suele faltar a clase, pero ya no sé si es por el programa o porque él lo hace siempre así”); y (f) sugerencias (Ej., “sería interesante aunar esfuerzos con los PAT”, “quizás llegar a un número mayor de alumnado con menos sesiones de tutoría podría ser más adecuado”, “la estructura del cuaderno de los tutores PTEC debería de ser más flexible”, “la época de exámenes afecta al desarrollo normal de las sesiones de tutoría”, “que empiecen antes a desarrollarse las sesiones de tutoría, porque no da tiempo a darlo todo y menos a que el alumno PTEC lo asimile” y “se debería crear un mecanismo por el que los alumnos PTEC tengan que asistir obligatoriamente a las sesiones de tutoría”) y valoraciones (Ej., “mi alumno PTEC se lo está tomando muy en serio y me da miedo porque temo que no cumpla los objetivos que se ha planteado o no le vaya bien con lo que trabajamos en las sesiones de tutoría” y “en general, la valoración es muy positiva”).

1.4.3. Resultados de seguimiento 3

Las sesiones grupales de seguimiento 3 entre los integrantes del equipo responsable del programa y los tutores PTEC se desarrollaron en los términos señalados en el diseño, si bien en el eje temporal los responsables del programa tuvieron que acordar 2 fechas para su realización con el propósito de facilitar la asistencia y participación de un elevado número de tutores PTEC que comunicaron con anterioridad la imposibilidad de acudir en la fecha planificada inicialmente, alterando a su vez las fechas planificadas para la administración y entrega de los cuestionarios de seguimiento de los alumnos PTEC y tutores PTEC.

En este sentido, en un primer momento, se llevaron a cabo 2 sesiones grupales (24 de enero de 2005) en las que los tutores PTEC, en los últimos minutos, completaron un total de 36 cuestionarios de seguimiento de los alumnos PTEC:

- 1 sesión en horario de mañana, a la que asistieron 14 tutores PTEC (8 de I. de Caminos, Canales y Puertos, 4 de la L. de Farmacia, 1 de la L. en Economía y 1 de I. Química) que se organizaron en 4 grupos de discusión, 2 de ellos compuestos por 4 tutores PTEC y los 2 restantes por 3.
- Otra sesión en horario de tarde, en la que participaron 19 tutores PTEC (5 de I. de Caminos, Canales y Puertos, 4 de la L. de Farmacia, 5 de la L. en Economía y 5 de I. Química) que fueron distribuidos en 5 grupos de discusión, 4 de ellos conformados por 4 tutores PTEC y el otro por 3. Por otro lado, en un segundo momento, se realizó 1 sesión grupal en horario de mañana (28 de enero de

2005) en las instalaciones del GPP con 6 tutores PTEC (2 de I. de Caminos, Canales y Puertos, 1 de la L. de Farmacia y 3 de I. Química) organizados en 2 grupos de discusión formados por 3 miembros cada uno, y que en los últimos minutos completaron un total de 6 cuestionarios de seguimiento de los alumnos PTEC.

No obstante, es recomendable mencionar las incidencias que se produjeron en esta medida específica de seguimiento: (a) el hecho de adelantar en el tiempo el seguimiento 3 provocó que los tutores PTEC no dispusieran de la última semana de enero de 2005 para desplegar sesiones de tutoría con sus alumnos PTEC; (b) 2 de los tutores PTEC (1 de I. de Caminos, Canales y Puertos y 1 de la L. en Economía) no participaron en este seguimiento debido a que por motivos laborales tuvieron que salir de la ciudad por un largo periodo de tiempo, lo que implicó que no pudieran completar los cuestionarios de seguimiento de los alumnos PTEC, ni administrar a sus 4 alumnos PTEC (2 de I. de Caminos, Canales y Puertos y 2 de la L. en Economía) los cuestionarios de seguimiento de los tutores PTEC, por lo que se tuvieron que desechar los cuestionarios de seguimiento de los alumnos PTEC y tutores PTEC completados por estos tutores PTEC y sus alumnos PTEC, respectivamente, en el seguimiento 2; (c) 3 de los tutores PTEC (2 de la L. de Farmacia y 1 de I. Química) no lograron administrar los cuestionarios de seguimiento de los tutores PTEC a sus 4 alumnos PTEC (3 de la L. de Farmacia y 1 de I. Química) por diversos motivos (Ej., “el alumno PTEC ha caído enfermo y se ha marchado a su pueblo”, “he quedado varias veces con el alumno PTEC y no ha aparecido, luego me llamaba disculpándose” y “no consigo contactar con el alumno PTEC”), lo que conllevó a que se excluyeran los 4 cuestionarios de seguimiento de los tutores PTEC que completaron estos alumnos PTEC en el seguimiento 2 y los 4 cuestionarios de seguimiento de los alumnos PTEC completados por estos tutores PTEC en el seguimiento 2 y 3; y (d) 4 de los tutores PTEC se demoraron una semana en la entrega de los cuestionarios de seguimiento de los tutores PTEC cumplimentados por sus alumnos PTEC, por lo que una vez terminado el plazo de entrega, se contactó con ellos por teléfono y lo depositaron en las instalaciones del GPP (del 7 al 11 de febrero de 2005).

Una vez finalizado el programa, los tutores PTEC y sus alumnos PTEC habían realizado una media de 8,1 sesiones de tutoría ($\sigma_x=1,45$), con un rango de entre 5 y 10 sesiones de tutoría, cancelando una media de 1,02 sesiones de tutoría ($\sigma_x=1,25$), con un rango de entre 1 y 5 sesiones de tutoría, y no presentándose a una media de 0,26 sesiones de tutoría ($\sigma_x=0,66$), con un rango de entre 1 y 3 sesiones de tutoría

(Tabla 39 y 40).

Tabla 39

Medidas de Tendencia Central sobre el Número de Sesiones de Tutoría Realizadas, Canceladas y No Presentadas entre los Tutores PTEC y sus Alumnos PTEC una vez Finalizado el Programa

Variable	N	Media	Desviación típica
Número de sesiones de tutoría realizadas	50	8,10	1,45
Número de sesiones de tutoría canceladas	50	1,02	1,25
Número de sesiones de tutoría no presentadas	50	0,26	0,66

Tabla 40

Frecuencias Porcentuales sobre el Número de Sesiones de Tutoría Realizadas, Canceladas y No Presentadas entre los Tutores PTEC y sus Alumnos PTEC una vez Finalizado el Programa

Variable	N	%
Números de sesiones de tutoría realizadas		
5 sesiones de tutoría	4	8,00
6 sesiones de tutoría	2	4,00
7 sesiones de tutoría	9	18,00
8 sesiones de tutoría	15	30,00
9 sesiones de tutoría	10	20,00
10 sesiones de tutoría	10	20,00
Total sesiones de tutoría	50	100,00
Números de sesiones de tutoría canceladas		
0 sesiones de tutoría	22	44,00
1 sesiones de tutoría	15	30,00
2 sesiones de tutoría	7	14,00
3 sesiones de tutoría	4	8,00
5 sesiones de tutoría	2	4,00
Total sesiones de tutoría	50	100,00
Números de sesiones de tutoría no presentadas		
0 sesiones de tutoría	41	82,00
1 sesiones de tutoría	7	14,00
3 sesiones de tutoría	2	4,00
Total sesiones de tutoría	50	100,00

Los *datos de seguimiento 3* respecto a las dificultades encontradas por los tutores PTEC en el transcurso del programa y sus propuestas de mejora, derivados de las 11 hojas de grupos de discusión completadas por los tutores PTEC en esta medida de seguimiento y las observaciones efectuadas en el transcurso de los mismos por 1 de los miembros del equipo responsable del programa, se presentan en la Tabla 41.

Tabla 41
Resultados de Seguimiento 3 sobre las Dificultades Encontradas en el Programa por los Tutores PTEC y Propuestas de Mejora

Categoría	Dificultad encontrada	Solución propuesta
Inicio del programa		
Adecuación		
	“Las sesiones de tutoría empezaron demasiado tarde, lo que ha provocado que no les de mucho tiempo a los alumnos PTEC para asimilar y poner en práctica todos los contenidos de los materiales”	“Creo que si se pudiese empezar con las sesiones de tutoría al principio del cuatrimestre podrían sacar, los alumnos PTEC, mucho más partido del programa”
	“Hemos empezado tarde y eso se ha notado”	“Extender las sesiones de tutoría al segundo cuatrimestre”
	“Poco tiempo del programa antes de los exámenes”	“Empezar antes el programa”
Información		
	“Algunos alumnos PTEC pensaban que se les daban créditos a ellos, o que podían preguntar dudas de contenidos de asignaturas”	“Dejar claro de lo que trata el programa antes de que se apunten los alumnos PTEC”
	“Desconocimiento del alumno PTEC del verdadero objetivo del programa al llegar a la primera sesión de tutoría”	“Mayor información cuando se va a las aulas de primer curso”
Curso de formación de los tutores PTEC		
Adaptación y adecuación de la metodología y desarrollo de las sesiones		
	“Pocos ejemplos prácticos durante las sesiones del curso de formación de los tutores PTEC”	“Poner más ejemplos prácticos en el período de formación de los tutores PTEC”
Adaptación y adecuación de la organización a los participantes		
	“El curso de formación de los tutores PTEC se queda corto y muy genérico”	“Aumentar en una sesión, en la que se trate cada titulación de forma independiente”
Desarrollo de las sesiones de tutoría		
Desarrollo temporal		
	“A veces me ha sido difícil establecer los horarios de las sesiones de tutoría por incompatibilidad horaria”	“Se puede hacer el esfuerzo de quedar por la tarde, aunque cueste subir a la Facultad tan sólo para eso”
	“Dificultad para ponerme en contacto con el alumno PTEC”	“Planificar de antemano varias sesiones de tutoría, sin necesidad de confirmar la cita”
	“Problemas de movilidad: poco tiempo para ir a casa y volver a la Facultad”	“Poder realizar las sesiones de tutoría en otros lugares distintos a los habilitados”
	“Impuntualidad del alumno PTEC”	“Volverle a recordar los deberes y derechos (que es lo que hice en su día) e incluso suspender la sesión de tutoría”
Adecuación del lugar y horario		
	“En la hemeroteca la gente está leyendo y estudiando y no se pude hablar con tranquilidad”	“Las sesiones de tutoría se deben realizar en algún aula donde sólo estén los tutores PTEC y sus alumnos PTEC”
	“Falta de salas para las sesiones de tutoría: en algunos casos, era difícil encontrar un hueco”	“Disponer de más salas”
	“Falta de información por parte de las personas que nos tenían que facilitar y reservar las aulas”	“Dotarles de esa información y recordársela de vez en cuando”

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 41 (Continuación)

Resultados de Seguimiento 3 sobre las Dificultades Encontradas en el Programa por los Tutores PTEC y Propuestas de Mejora

Categoría	Dificultad encontrada	Solución propuesta
Contenidos de las sesiones de tutoría		
Adecuación y ajuste		
	“Los contenidos son fácilmente comprensibles pero a la vez extensos lo que dificulta, al menos en mi alumno PTEC, que le llamen la atención e interesen”	“Resumirlos”
	“Algunos contenidos no se ajustan a las titulaciones técnicas”	“Adaptarlos”
	“Las técnicas de estudio que se utilizan en mi titulación son muy diferentes a las de otras”	“Revisarlas, hacer problemas también es estudiar: incidir en cómo hacer formularios, por ejemplo, resolución de problemas, etc.”
	“Tener que centrar todos los contenidos específicamente a la titulación ha supuesto un trabajo adicional al tutor PTEC: informarse del plan de estudios nuevo y tener que ir traduciendo muchos temas al caso concreto”	“Hacer una sesión de formación por titulaciones o adaptar más los contenidos”
Comportamiento de los tutores PTEC		
Despliegue de algunas habilidades		
	“Problemas para identificar los problemas claves de los alumnos PTEC”	“Verlo en las sesiones de formación de los tutores PTEC y algunas horas más”
	“Dificultad para motivar al alumno PTEC”	“Intensificar la parte de formación donde se trata la comunicación entre los tutores PTEC y sus alumnos PTEC o buscar tutores PTEC con más preparación”
	“Algunas veces no he podido diferenciar entre las tareas y estrategias/pautas”	“Hacer un resumen de pautas y estrategias como apoyo”
	“Dificultad para proponer objetivos, tareas y estrategias/pautas”	“Dedicar más tiempo en la formación de los tutores PTEC”
	“Para mí ha sido difícil inculcar la necesidad de elaborar una planificación que el alumno PTEC no sentía”	“Sesiones comunes en el Gabinete, impartidas por los responsables del programa y a las que acuden los tutores PTEC y sus alumnos PTEC. Así a los propios alumnos PTEC se les puede transmitir los objetivos y necesidad de organizar su tiempo”
Realización de tareas generales, específicas y previas		
	“Es difícil trabajar las técnicas de estudio cuando en realidad no puedes utilizar la gran mayoría para estudiar en mi titulación”	“Adaptarlas a la titulación”
	“En demasiadas ocasiones era muy difícil establecer la planificación debido a la incertidumbre de algunas actividades fuera de la Universidad”	“Dejar espacios en blanco para que el alumno PTEC vaya rellenando según vayan ocurriendo estas actividades”
	“Estar haciendo todas las semanas la planificación y autorregistro es muy cansado”	“Entiendo la importancia de estas tareas pero son pesadas”
	“Dificultades para conocer el verdadero grado de trabajo que está haciendo el alumno PTEC”	“Mayor seguimiento por parte del GPP”

Tabla 41 (Continuación)

Resultados de Seguimiento 3 sobre las Dificultades Encontradas en el Programa por los Tutores PTEC y Propuestas de Mejora

Categoría	Dificultad encontrada	Solución propuesta
Comportamiento de los tutores PTEC		
	Realización de tareas generales, específicas y previas	
	“La realización de las gráficas hace que quede menos tiempo para contrastar con el alumno PTEC a cerca de las asignaturas, lo que no quiere decir que no sean útiles”	“Realizar las gráficas en casa el tutor PTEC y mostrarlas en la sesión de tutoría siguiente”
Materiales del PTEC		
	Adecuación y utilidad	
	“En el autorregistro de los cuadernos de los tutores PTEC y alumnos PTEC no hay espacio suficiente y no hay ningún espacio para la planificación semanal, por lo que hay que utilizar folios”	“Ampliar los espacios e incluir espacio para la planificación en los cuadernos de los tutores PTEC y alumnos PTEC”
	“Cuando entre 2 sesiones de tutoría transcurra más de una semana, el gráfico de N° de horas/día semana no era suficiente”	“Organizarlo en cuadrantes mensuales en lugar de semanales”
	“No existe en los cuaderno de los tutores PTEC y alumnos PTEC un apartado en blanco para escribir todo lo que ocurre en cada sesión de tutoría, veo que es más efectivo que marcar las casillas”	“Adjuntar en los cuadernos de los tutores PTEC y alumnos PTEC un espacio para escribir tus opiniones sobre cada sesión de tutoría”
	“El esquema de las sesiones de tutoría es muy rígido y repetitivo”	“Dejar hojas en blanco en los cuadernos de los tutores PTEC y alumnos PTEC, o con menos gráficas, para dar más flexibilidad a cada sesión de tutoría”
	“El material puede resultar un poco pesado, porque es muy extenso”	“Sería bueno que el material se les presentase a los alumnos PTEC como a nosotros, en una serie de sesiones de tutoría”
Comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención		
	Adecuación	
	“Falta de interés, motivación, colaboración y compromiso por parte de mi alumno PTEC hacia el programa y creo que también hacia el estudio en la Facultad”	“Pagar, trabajos compensatorios”
	“El alumno PTEC no tiene interés en la titulación, no quería estar en esta titulación y no estaba nada motivado. Creo que le hubiera gustado dejar la titulación y empezar otra el próximo año”	“Proponerle que se centrara en superar un número de créditos que le permitiesen cubrir la libre configuración”
	“A veces parecía que el alumno PTEC pasaba completamente de las sesiones de tutoría”	“Resaltar sus derechos y deberes y hacerle ver que estaba ocupando el lugar de otra persona que a lo mejor lo necesitaba más que él”
	“En cuanto el alumno PTEC ve que tiene que poner un poco de trabajo de su parte, empiezan a no gustarle tanto las sesiones de tutoría”	“Seleccionarlos más estrictamente”

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 41 (Continuación)

Resultados de Seguimiento 3 sobre las Dificultades Encontradas en el Programa por los Tutores PTEC y Propuestas de Mejora

Categoría	Dificultad encontrada	Solución propuesta
Comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención		
Adecuación		
	“Los alumnos PTEC creen que no necesitan que nadie les diga lo necesario que es mantener cierto orden en sus comportamientos”	“Hacerles ver que sí”
Consecuencias sobre ciertos aspectos de la asistencia “activa” a clase		
	“El alumno PTEC muestra auténtica fobia por algunos profesores, la propuesta de ir a tutoría cae en saco roto”	“Los profesores, su apoyo y seguimiento es fundamental”
	“El alumno PTEC tiene dificultades para ir a tutoría con algunos profesores, son innegociables”	“Que sean obligatorias”
	“El alumno PTEC tiene pánico a una asignatura en concreto desde el comienzo”	“Asistencia a clase, asistencia a tutoría, seguimiento de la asignatura”
	“Al ser las asignaturas del plan nuevo cuatrimestrales, y tener parciales en algunos casos, los exámenes comienzan muy pronto, y eso descontrola a los alumnos PTEC”	“Intentar que el PTEC comenzara antes de lo que lo ha hecho este año”
Consecuencias sobre algunos hábitos y técnicas de trabajo intelectual		
	“El interés del alumno PTEC por algunas asignaturas ha sido bajo, porque no entendía bien lo que el profesor le enseñaba ”	“Una posible solución podría haber sido la asistencia a tutoría aunque hay que reconocer que en ella se puede resolver una duda pero no sirve cuando las dudas son generalizadas”
	“El alumno PTEC se plantea objetivos muy exigentes: muchas horas de estudio por sí lo lograba”	“Trabajo progresivo”
	“Hay hábitos inadecuados que el alumno PTEC no ha querido modificar”	“Hacerle ver las desventajas y ventajas”
	“El alumno PTEC se negaba a cambiar su hábito de estudio, decía que su forma de estudiar era sin subrayar, sin resúmenes”	“Lo he respetado, como es lógico si a él le va bien no quería hacerlo cambiar”
	“El alumno PTEC estudia demasiadas horas y no aprovecha bien el tiempo”	“Reducir las horas de estudio e ir aumentándolas progresivamente”
	“El alumno PTEC presenta ciertos problemas de nerviosismo frente a los exámenes”	“Dedicar el día de antes del examen sólo a repasar. Respetar la rutina alimentaria y de sueño en esta época. No eliminar el tiempo dedicado al ocio”
	“Las horas de ocio son innegociables para el alumno PTEC”	“Se ha dado cuenta de que no es así”

Por su parte, los *datos de los cuestionarios de seguimiento de los tutores PTEC y alumnos PTEC* administrados en el seguimiento 3 arrojan que los alumnos PTEC

del grupo intervención y tutores PTEC valoran los ítems sobre el *desarrollo de las sesiones de tutoría* (Tabla 42) con unas calificaciones medias superiores a 4,38 y 3,86 puntos, respectivamente, destacando en los 2 casos el establecimiento de mutuo acuerdo de los horarios de las sesiones de tutoría ($\bar{x}=4,89$; $\sigma_x=0,32$; $\bar{x}=4,90$; $\sigma_x=0,31$) como el ítem al que mayor puntuación media otorgan y el desarrollo de las mismas con la frecuencia prevista ($\bar{x}=4,39$; $\sigma_x=0,87$; $\bar{x}=3,87$; $\sigma_x=1,26$) como al que menor estimación media confieren.

Tabla 42

Medidas de Tendencia Central sobre el Desarrollo de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3

Ítem	N	Alumnos PTEC grupo intervención		Tutores PTEC	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Se han desarrollado con la frecuencia prevista	42	4,39	0,87	3,87	1,26
Se han desarrollado en los horarios establecidos	42	4,69	0,52	4,33	0,81
Su horario se ha establecido de mutuo acuerdo	42	4,89	0,32	4,90	0,31
Se han desarrollado con puntualidad	42	4,56	0,69	4,26	0,85
El lugar donde se han desarrollado ha sido adecuado	42	4,58	0,81	4,21	1,15

Los resultados de los *índices de acuerdo entre los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC* sobre el desarrollo de las sesiones de tutoría en el seguimiento 3 (Tabla 43) manifiestan diferencias estadísticamente significativas en los ítems que estiman el desarrollo de las sesiones de tutoría con la frecuencia prevista ($K=0,518$; $p<0,001$), en los horarios establecidos ($K=0,477$; $p<0,01$) y la puntualidad ($K=0,385$; $p<0,01$), siendo los alumnos PTEC del grupo intervención los que puntúan con calificaciones medias más altas a la mayoría de los ítems, salvo a aquel que se refiere al establecimiento de mutuo acuerdo de los horarios de las sesiones de tutoría.

Tabla 43

Índices de Acuerdo Intergrupos sobre el Desarrollo de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Se han desarrollado con la frecuencia prevista					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,39	0,87	0,518	0,000***
Tutores PTEC	42	3,87	1,26		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 43 (Continuación)

Índices de Acuerdo Intergrupos sobre el Desarrollo de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Se han desarrollado en los horarios establecidos					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,69	0,52		
Tutores PTEC	42	4,33	0,81	0,477	0,001**
Su horario se ha establecido de mutuo acuerdo					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,89	0,32		
Tutores PTEC	42	4,90	0,31	0,163	0,309
Se han desarrollado con puntualidad					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,56	0,69		
Tutores PTEC	42	4,26	0,85	0,385	0,002**
El lugar donde se han desarrollado ha sido adecuado					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,58	0,81		
Tutores PTEC	42	4,21	1,15	0,081	0,478

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Los ítems del área que evalúa los *contenidos de las sesiones de tutoría* en el seguimiento 3 (Tabla 44) reciben de los alumnos PTEC del grupo intervención unas puntuaciones medias que oscilan entre los 3,69 puntos del ítem que se corresponde con el ajuste de los contenidos a las necesidades del alumno PTEC como universitario ($\sigma_x=0,98$) y los 4,36 puntos del que hace referencia a su comprensibilidad ($\sigma_x=0,72$). Por su parte, los tutores PTEC conceden la estimación media más elevada al ítem que tasa la comprensibilidad de los contenidos ($\bar{x}=4,49$; $\sigma_x=0,51$) y la calificación media más baja al que valora si los contenidos permiten conseguir los objetivos del programa ($\bar{x}=3,59$; $\sigma_x=0,79$).

Tabla 44

Medidas de Tendencia Central sobre los Contenidos de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3

Ítem	N	Alumnos PTEC grupo intervención		Tutores PTEC	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Se han ajustados a las necesidades del alumno PTEC como universitario	42	3,69	0,98	3,90	0,68
Han permitido conseguir los objetivos del programa	42	3,75	0,97	3,59	0,79
Han sido comprensibles	42	4,36	0,72	4,49	0,51
La cantidad de trabajo por sesión de tutoría para el alumnos PTEC ha sido razonable y manejable	42	4,28	0,88	4,33	0,66

Los *índices de acuerdo entre los alumnos PTEC del grupo intervención y*

tutores PTEC sobre los contenidos de las sesiones de tutoría en el seguimiento 3 (Tabla 45) revelan que los tutores PTEC asignan valoraciones medias más altas a la gran mayoría de los ítems, exceptuando al que atiende a si los contenidos permiten conseguir los objetivos del programa. Sin embargo, sólo se aprecian resultados estadísticamente significativos en los ítems relacionados con la comprensibilidad de los contenidos ($K=0,478$; $p<0,01$) y la cantidad de trabajo por sesión de tutoría para el alumno PTEC ($K=0,432$; $p<0,01$).

Tabla 45

Índices de Acuerdo Intergrupos sobre los Contenidos de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Se han ajustados a las necesidades del alumno PTEC como universitario					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,69	0,98		
Tutores PTEC	42	3,90	0,68	0,171	0,163
Han permitido conseguir los objetivos del programa					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,75	0,97		
Tutores PTEC	42	3,59	0,79	-0,117	0,284
Han sido comprensibles					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,36	0,72		
Tutores PTEC	42	4,49	0,51	0,478	0,004**
La cantidad de trabajo por sesión de tutoría para el alumnos PTEC ha sido razonable y manejable					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,28	0,88		
Tutores PTEC	42	4,33	0,66	0,432	0,003**

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Los alumnos PTEC del grupo intervención dispensan a los ítems del área sobre el *comportamiento de los tutores PTEC* en el seguimiento 3 (Tabla 46) unas calificaciones medias iguales o superiores a 4 puntos, destacando con la estimación media más elevada el ítem que califica la realización de la tarea de avisar con antelación en caso de modificar el horario de alguna sesión de tutoría ($\bar{x}=4,81$; $\sigma_x=0,47$), y con la valoración media más baja el que puntúa la ejecución de la tarea de motivar para analizar críticamente los contenidos a estudiar ($\bar{x}=4,00$; $\sigma_x=0,89$), mientras que los tutores PTEC adjudican a los ítems de este área unas puntuaciones medias que oscilan entre los 3,79 puntos del que valora la realización de la tarea de motivar para analizar críticamente los contenidos a estudiar ($\sigma_x=0,95$) y los 4,62 puntos que ostentan los ítems que estiman la ejecución de las tareas de comentar las implicaciones y exigencias de la vida universitaria ($\sigma_x=0,49$), y avisar con antelación en caso de modificar el horario de alguna sesión de tutoría ($\sigma_x=0,71$).

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 46

Medidas de Tendencia Central sobre el Comportamiento de los Tutores PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3

Ítem	N	Alumnos PTEC grupo intervención		Tutores PTEC	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Domina los contenidos trabajados en las sesiones de tutoría	42	4,67	0,53	4,21	0,61
Ha comentado las implicaciones y exigencias de la vida universitaria	42	4,64	0,59	4,62	0,49
Ha notificado los derechos, deberes y tareas	42	4,64	0,68	4,59	0,59
Ha informado de los servicios universitarios	42	4,47	0,77	4,59	0,59
Ha mostrado cómo se utilizan adecuadamente los materiales	42	4,44	0,65	4,38	0,67
Ha ayudado en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo	42	4,72	0,51	4,36	0,63
Ha ayudado a revisar y mejorar las técnicas de estudio	42	4,50	0,65	3,92	0,77
Ha aconsejado sobre cómo preparar mejor las asignaturas	42	4,47	0,70	4,28	0,65
Ha incitado para participar en las clases	42	4,33	0,72	4,38	0,63
Ha incitado para hacer uso de las tutorías de los docentes	42	4,39	0,84	4,61	0,55
Ha motivado para analizar críticamente los contenidos a estudiar	42	4,00	0,89	3,79	0,95
Ha supervisado las tareas recomendadas cada semana	42	4,58	0,73	4,49	0,56
Ha preparado y organizado siempre las sesiones de tutoría con antelación	42	4,67	0,63	4,33	0,81
Ha avisado siempre con antelación en caso de modificación de alguna sesión de tutoría	42	4,81	0,47	4,62	0,71
Se ha preocupado por el progreso personal y académico	42	4,53	0,61	4,51	0,60
Ha contestado correctamente a las preguntas planteadas	42	4,69	0,52	4,26	0,59
Las críticas que ha realizado han sido constructivas	42	4,56	0,61	4,28	0,65
Ha sabido escucharle	42	4,69	0,58	4,59	0,59

En cuanto a los *índices de acuerdo entre los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC* sobre el comportamiento de los tutores PTEC en el seguimiento 3 (Tabla 47), se observa que los alumnos PTEC del grupo intervención otorgan calificaciones medias más altas a la mayoría de los ítems, a excepción de los que valoran la realización de las tareas de informar de los servicios universitarios, incitar para participar en clase e incitar para hacer uso de las tutorías de los docentes. A su vez, se diferencian resultados estadísticamente significativos en aquellos ítems relacionados con dominar los contenidos trabajados en las sesiones de tutoría ($K=0,369$; $p<0,05$), comentar las implicaciones y exigencias de la vida universitaria ($K=0,375$; $p<0,05$), notificar los derechos, deberes y tareas ($K=0,447$; $p<0,01$),

informar de los servicios universitarios ($K=0,420$; $p<0,01$), mostrar cómo se utilizan adecuadamente los materiales ($K=0,507$; $p<0,01$), ayudar en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo ($K=0,321$; $p<0,05$), aconsejar sobre cómo preparar mejor las asignaturas ($K=0,556$; $p<0,01$), incitar para participar en clase ($K=0,454$; $p<0,01$), incitar para hacer uso de las tutorías de los docentes ($K=0,424$; $p<0,01$), motivar para analizar críticamente los contenidos a estudiar ($K=0,452$; $p<0,001$), supervisar las tareas recomendadas cada semana ($K=0,476$; $p<0,01$), preparar y organizar previamente las sesiones de tutoría ($K=0,375$; $p<0,05$), avisar con antelación en caso de modificar el horario de alguna sesión de tutoría ($K=0,531$; $p<0,01$), preocuparse por el progreso personal y académico de su alumno PTEC ($K=0,380$; $p<0,01$), contestar correctamente a las preguntas planteadas ($K=0,337$; $p<0,05$), realizar críticas constructivas ($K=0,421$; $p<0,01$) y saber escuchar ($K=0,478$; $p<0,01$).

Tabla 47

Índices de Acuerdo Intergrupos sobre el Comportamiento de los Tutores PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Domina los contenidos trabajados en las sesiones de tutoría					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,67	0,53		
Tutores PTEC	42	4,21	0,61	0,369	0,024*
Ha comentado las implicaciones y exigencias de la vida universitaria					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,64	0,59		
Tutores PTEC	42	4,62	0,49	0,375	0,024*
Ha notificado los derechos, deberes y tareas					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,64	0,68		
Tutores PTEC	42	4,59	0,59	0,447	0,001**
Ha informado de los servicios universitarios					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,47	0,77		
Tutores PTEC	42	4,59	0,59	0,420	0,005**
Ha mostrado cómo se utilizan adecuadamente los materiales					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,44	0,65		
Tutores PTEC	42	4,38	0,67	0,507	0,002**
Ha ayudado en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,72	0,51		
Tutores PTEC	42	4,36	0,63	0,321	0,025*
Ha ayudado a revisar y mejorar las técnicas de estudio					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,50	0,65		
Tutores PTEC	42	3,92	0,77	0,140	0,220

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 47 (Continuación)

Índices de Acuerdo Intergrupos sobre el Comportamiento de los Tutores PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Ha aconsejado sobre cómo preparar mejor las asignaturas					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,47	0,70		
Tutores PTEC	42	4,28	0,65	0,556	0,001**
Ha incitado para participar en las clases					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,33	0,72		
Tutores PTEC	42	4,38	0,63	0,454	0,001**
Ha incitado para hacer uso de las tutorías de los docentes					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,39	0,84		
Tutores PTEC	42	4,61	0,55	0,424	0,001**
Ha motivado para analizar críticamente los contenidos a estudiar					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,00	0,89		
Tutores PTEC	42	3,79	0,95	0,452	0,000***
Ha supervisado las tareas recomendadas cada semana					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,58	0,73		
Tutores PTEC	42	4,49	0,56	0,476	0,004**
Ha preparado y organizado siempre las sesiones de tutoría con antelación					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,67	0,63		
Tutores PTEC	42	4,33	0,81	0,375	0,015*
Ha avisado siempre con antelación en caso de modificación de alguna sesión de tutoría					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,81	0,47		
Tutores PTEC	42	4,62	0,71	0,531	0,001**
Se ha preocupado por el progreso personal y académico					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,53	0,61		
Tutores PTEC	42	4,51	0,60	0,380	0,008**
Ha contestado correctamente a las preguntas planteadas					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,69	0,52		
Tutores PTEC	42	4,26	0,59	0,337	0,020*
Las críticas que ha realizado han sido constructivas					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,56	0,61		
Tutores PTEC	42	4,28	0,65	0,421	0,002**
Ha sabido escucharle					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,69	0,58		
Tutores PTEC	42	4,59	0,59	0,478	0,002**

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Los ítems del área de *materiales del PTEC* en el seguimiento 3 (Tabla 48) son tasados por los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC con unas puntuaciones medias iguales o superiores a los 3 y 3,21 puntos, respectivamente, sobresaliendo en ambos casos con la estimación media más elevada su facilidad

para manejarlos ($\bar{x}=4,31$; $\sigma_x=0,67$; $\bar{x}=4,21$; $\sigma_x=0,66$) y el hecho de utilizarlos como estaba previsto ($\bar{x}=4,31$; $\sigma_x=0,75$; $\bar{x}=4,26$; $\sigma_x=0,94$), y con la valoración media más baja el ítem sobre la ayuda que suministran para mejorar su vida personal ($\bar{x}=3,00$; $\sigma_x=1,15$; $\bar{x}=3,21$; $\sigma_x=0,86$).

Tabla 48

Medidas de Tendencia Central sobre los Materiales del PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3

Ítem	N	Alumnos PTEC grupo intervención		Tutores PTEC	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Han sido adecuados y prácticos	42	3,69	0,86	3,85	0,71
Han sido fáciles de utilizar	42	4,31	0,67	4,21	0,66
Utilización de los materiales como estaba previsto	42	4,31	0,75	4,26	0,94
Han ayudado a mejorar su vida académica	42	3,44	1,08	3,64	0,90
Han ayudado a mejorar su vida personal	42	3,00	1,15	3,21	0,86

Los resultados de los *índices de acuerdo entre los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC* sobre los materiales del PTEC en el seguimiento 3 (Tabla 49) muestran diferencias estadísticamente significativas en los ítems relacionados con su adecuación y carácter práctico ($K=0,268$; $p<0,05$), la facilidad para manejarlos ($K=0,291$; $p<0,05$) y el hecho de utilizarlos como estaba previsto ($K=0,377$; $p<0,05$), siendo los tutores PTEC los que generalmente conceden calificaciones medias superiores a los ítems, salvo a aquellos que hacen referencia a la facilidad para manejar los materiales y utilizarlos como estaba previsto.

Tabla 49

Índices de Acuerdo Intergrupos sobre los Materiales del PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Han sido adecuados y prácticos					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,69	0,86	0,268	0,023*
Tutores PTEC	42	3,85	0,71		
Han sido fáciles de utilizar					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,31	0,67	0,291	0,027*
Tutores PTEC	42	4,21	0,66		
Utilización de los materiales como estaba previsto					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,31	0,75	0,377	0,018*
Tutores PTEC	42	4,26	0,94		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 49 (Continuación)

Índices de Acuerdo Intergrupos sobre los Materiales del PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Han ayudado a mejorar su vida académica					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,44	1,08	0,046	0,699
Tutores PTEC	42	3,64	0,90		
Han ayudado a mejorar su vida personal					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,00	1,15	-0,080	0,392
Tutores PTEC	42	3,21	0,86		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Los ítems del área sobre el *comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención* en el seguimiento 3 (Tabla 50), reciben por parte de los alumnos PTEC del grupo intervención unas puntuaciones medias que fluctúan entre los 3 puntos del ítem que versa sobre el aumento de la asistencia a clase gracias a la participación en el programa ($\sigma_x=1,24$) y los 4,75 puntos del que valora el trato respetuoso y cordial suministrado a los tutores PTEC ($\sigma_x=0,44$), presentándose una situación semejante en el caso de los tutores PTEC pero con un rango de estimaciones medias de entre 2,82 ($\sigma_x=0,85$) y 4,79 ($\sigma_x=0,41$) puntos, respectivamente.

Tabla 50

Medidas de Tendencia Central sobre el Comportamiento de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3

Ítem	N	Alumnos PTEC grupo intervención		Tutores PTEC	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Su trato hacia el tutor PTEC ha sido respetuoso y cordial	42	4,75	0,44	4,79	0,41
Ha aprovechado al 100% las sesiones de tutoría	42	4,03	0,81	3,74	1,12
Ha cumplido las cláusulas que firmó en el acuerdo	42	3,89	1,51	4,44	1,10
Su interés por las asignaturas y su estudio ha aumentado	42	3,56	0,77	3,46	0,91
Su organización del tiempo le ha facilitado mucho la realización de las tareas	42	4,06	0,71	3,62	0,91
Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el PTEC	42	3,56	0,84	3,51	0,76
Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el PTEC	42	3,00	1,24	2,82	0,85
Su participación e implicación en las clases ha aumentado	42	3,33	1,17	3,49	0,85
Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores	42	3,44	1,11	3,23	1,27
Espera que su rendimiento académico mejore notablemente	42	4,19	0,75	4,03	0,93

Los *índices de acuerdo entre los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC* sobre el comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención en el seguimiento 3 (Tabla 51), indican resultados estadísticamente significativos en los ítems que evalúan el trato respetuoso y cordial suministrado a los tutores PTEC ($K=0,375$; $p<0,05$), el aprovechamiento de las sesiones de tutoría ($K=0,293$; $p<0,05$), el aumento de interés por las asignaturas y su estudio ($K=0,485$; $p<0,001$), la mejora en la realización de tareas facilitada por la organización del tiempo ($K=0,263$; $p<0,05$), el incremento del trabajo y estudio como consecuencia de su participación en el programa ($K=0,294$; $p<0,01$), el aumento de la asistencia a clase gracias a la participación en el programa ($K=0,416$; $p<0,001$), el incremento de la participación e implicación en clase como consecuencia de su participación en el programa ($K=0,332$; $p<0,01$), el uso adecuado de las horas de tutoría de los profesores ($K=0,296$; $p<0,01$) y la esperanza de una mejora notable del rendimiento académico ($K=0,444$; $p<0,01$).

Del mismo modo, son los alumnos PTEC del grupo intervención los que confieren a la gran mayoría de los ítems calificaciones medias más elevadas, excluyendo a los que tasan el trato respetuoso y cordial suministrado a los tutores PTEC, el cumplimiento de las cláusulas firmadas en el acuerdo y el incremento de la participación e implicación en clase (Tabla 51).

Tabla 51
Índices de Acuerdo Intergrupos sobre el Comportamiento de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Su trato hacia el tutor PTEC ha sido respetuoso y cordial					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,75	0,44	0,375	0,015*
Tutores PTEC	42	4,79	0,41		
Ha aprovechado al 100% las sesiones de tutoría					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,03	0,81	0,293	0,040*
Tutores PTEC	42	3,74	1,12		
Ha cumplido las cláusulas que firmó en el acuerdo					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,89	1,51	0,177	0,059
Tutores PTEC	42	4,44	1,10		
Su interés por las asignaturas y su estudio ha aumentado					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,56	0,77	0,485	0,000***
Tutores PTEC	42	3,46	0,91		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 51 (Continuación)

Índices de Acuerdo Intergrupos sobre el Comportamiento de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Su organización del tiempo le ha facilitado mucho la realización de las tareas					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,06	0,71	0,263	0,028*
Tutores PTEC	42	3,62	0,91		
Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el PTEC					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,56	0,84	0,294	0,009**
Tutores PTEC	42	3,51	0,76		
Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el PTEC					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,00	1,24	0,416	0,000***
Tutores PTEC	42	2,82	0,85		
Su participación e implicación en las clases ha aumentado					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,33	1,17	0,332	0,006**
Tutores PTEC	42	3,49	0,85		
Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,44	1,11	0,296	0,003**
Tutores PTEC	42	3,23	1,27		
Espera que su rendimiento académico mejore notablemente					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,19	0,75	0,444	0,006**
Tutores PTEC	42	4,03	0,93		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En la Tabla 52, se puede apreciar como en el seguimiento 3: (a) la *adecuación del seguimiento del programa realizado por el GPP* es valorada por los alumnos PTEC del grupo intervención con una puntuación media de 4,08 puntos ($\sigma_x=0,84$), mientras que los tutores PTEC le conceden una estimación media de 4,26 puntos ($\sigma_x=0,50$); (b) la *recomendación de la participación en el programa a otros compañeros* es estimada por los alumnos PTEC del grupo intervención con una calificación media de 4,28 puntos ($\sigma_x=0,88$) y con una apreciación media de 4,44 puntos ($\sigma_x=0,79$) por los tutores PTEC; y (c) la *valoración global de las sesiones de tutoría* efectuada por los alumnos PTEC del grupo intervención muestra una tasación media de 4,36 puntos ($\sigma_x=0,68$) y una puntuación media de 4 puntos ($\sigma_x=0,61$) la asignada por los tutores PTEC.

Tabla 52

Medidas de Tendencia Central sobre la Adecuación del Seguimiento del Programa Realizado por el GPP, Recomendación de la Participación en el Programa a otros Compañeros y Valoración Global de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3

Ítem	N	Alumnos PTEC grupo intervención		Tutores PTEC	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Seguimiento realizado por el GPP ha sido adecuado	42	4,08	0,84	4,26	0,50
Recomendaría a otros compañeros que participaran en el PTEC	42	4,28	0,88	4,44	0,79
Valoración global de las sesiones de tutoría	42	4,36	0,68	4,00	0,61

Los resultados de los *índices de acuerdo entre los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC* sobre la adecuación del seguimiento del programa realizado por el GPP, recomendación de la participación en el programa a otros compañeros y valoración global de las sesiones de tutoría en el seguimiento 3 (Tabla 53), revelan diferencias estadísticamente significativas en la adecuación del seguimiento del programa realizado por el GPP ($K=0,360$; $p<0,01$), recomendación de la participación en el programa a otros compañeros ($K=0,436$; $p<0,01$) y valoración global de las sesiones de tutoría en el seguimiento 2 ($K=0,456$; $p<0,001$), siendo los tutores PTEC los que otorgan calificaciones medias más elevadas a los ítems referidos a la adecuación del seguimiento del programa realizado por el GPP y recomendación de la participación en el programa a otros compañeros.

Tabla 53

Índices de Acuerdo Intergrupos sobre la Adecuación del Seguimiento del Programa Realizado por el GPP, Recomendación de la Participación en el Programa a otros Compañeros y Valoración Global de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3

Ítem / Grupo	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Seguimiento realizado por el GPP ha sido adecuado					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,08	0,84	0,360	0,006**
Tutores PTEC	42	4,26	0,50		
Recomendaría a otros compañeros que participaran en el PTEC					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,28	0,88	0,436	0,007**
Tutores PTEC	42	4,44	0,79		
Valoración global de las sesiones de tutoría					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,36	0,68	0,456	0,000***
Tutores PTEC	42	4,00	0,61		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

En referencia a las puntuaciones globales de las diferentes áreas de los cuestionarios de seguimiento de los tutores PTEC y alumnos PTEC en el seguimiento 3 (Tabla 54), tanto en el caso de los alumnos PTEC del grupo intervención como tutores PTEC, las áreas que tasan el desarrollo de las sesiones de tutoría ($\bar{x}=4,62$; $\sigma_x=0,69$; $\bar{x}=4,31$; $\sigma_x=0,98$) y el comportamiento de los tutores PTEC ($\bar{x}=4,54$; $\sigma_x=0,67$; $\bar{x}=4,38$; $\sigma_x=0,69$) son los que aparecen con la mayor calificación global media, si bien las áreas que menor estimación global media presentan son las que evalúan los materiales del PTEC ($\bar{x}=3,75$; $\sigma_x=1,04$; $\bar{x}=3,83$; $\sigma_x=0,90$) y el comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención ($\bar{x}=3,78$; $\sigma_x=1,09$; $\bar{x}=3,71$; $\sigma_x=1,08$).

Tabla 54

Medidas de Tendencia Central sobre las Áreas de los Cuestionarios de Seguimiento de los Tutores PTEC y Alumnos PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en el Seguimiento 3

Ítem	N	Alumnos PTEC grupo intervención		Tutores PTEC	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Desarrollo de las sesiones de tutoría	42	4,62	0,69	4,31	0,98
Contenidos de las sesiones de tutoría	42	4,02	0,93	4,08	0,75
Comportamiento de los tutores PTEC	42	4,54	0,67	4,38	0,69
Materiales del PTEC	42	3,75	1,04	3,83	0,90
Comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención	42	3,78	1,09	3,71	1,08

Además, mediante los cuestionarios de seguimiento de los tutores PTEC, los alumnos PTEC del grupo intervención comentan en el seguimiento 3 una *serie de aspectos* respecto a: (a) los contenidos de las sesiones de tutoría: adecuación y ajuste (Ej., “ampliar los contenidos y más temas de interés”); (b) el comportamiento de sus tutores PTEC: realización de tareas generales, específicas y previas (Ej., “mi tutor PTEC ha sabido llevar perfectamente a cabo las tareas de las sesiones de tutoría”), despliegue de algunas habilidades (Ej., “mi tutor PTEC ha sabido ponerse en mi lugar, pues fue también alumno primerizo” y “mi tutor PTEC ha sabido escucharme y entenderme”) y demostración de cierto grado de implicación (Ej., “mi tutor PTEC se ha implicado al máximo”); (c) los materiales del PTEC: adecuación y utilidad (Ej., “son muy prácticos y ayudan a planificar el tiempo y trabajo” y “deberían dejar en los cuadernos de los tutores PTEC y alumnos PTEC espacios para la planificación semanal del tiempo”); y (d) sugerencias (Ej., “las sesiones de tutoría se deberían de empezar al inicio del cuatrimestre”) y valoraciones (Ej., “el comportamiento de mi tutor

PTEC ha sido muy positivo” y “gracias al programa te animas a seguir a delante con la titulación y no agobiarte”). Asimismo, los *tutores PTEC* resaltan en este seguimiento por medio de los cuestionarios de seguimiento de los alumnos PTEC los siguientes aspectos:

- Desarrollo de las sesiones de tutoría: adecuación del lugar y horario (Ej., “hemos tenido algunos problemas con el aula” y “una habitación con una mesa alargada y altos muros es demasiado fría, se puede mejorar”) y desarrollo temporal (Ej., “nos ha sido imposible desarrollar las sesiones de tutoría con la frecuencia prevista inicialmente, hemos tenido que hacer varias modificaciones”).
- Contenidos de las sesiones de tutoría: adecuación y ajuste (Ej., “algunos contenidos no se ajustan mucho a nuestra titulación”, “se debería hacer más hincapié en las técnicas de trabajo intelectual”, “el calendario de exámenes dificulta la aplicación de los contenidos”, “algunos contenidos no han sido necesarios, por ejemplo alimentación, pues mi alumno PTEC vivía con sus padres”, y “a partir de la 5 ó 6 sesión de tutoría los contenidos eran muy repetitivos y monótonos”).
- Comportamiento como tutores PTEC: realización de tareas generales, específicas y previas (Ej., “la parte de orientación sobre la titulación y aprovechamiento de los servicios que ofrece la Universidad es la parte con la que más satisfecho me voy” y “he intentado ayudar a mi alumno PTEC tanto en lo académico como en lo personal y hemos conseguido una buena sintonía”), despliegue de algunas habilidades (Ej., “he intentado hacerlo lo mejor posible, aunque quizás en alguna ocasión he dudado en cómo responder a alguna cuestión de mi alumno PTEC” y “siempre he tenido en cuenta las sugerencias de mi alumno PTEC”) y demostración de cierto grado de implicación (Ej., “creo que mi trabajo, no es que haya sido sensacional, pero siempre me he preocupado por la evolución de mis alumnos PTEC en sus primeros meses como universitarios” y “estoy muy satisfecho con la evolución que he podido observar en mi alumno PTEC”).
- Materiales del PTEC: adecuación y utilidad (Ej., “las hojas de las sesiones de tutoría son muy inflexibles y laboriosas”, “se debería dejar espacio en los cuadernos de los tutores PTEC y alumnos PTEC para la planificación semanal del tiempo”, “el espacio en los cuadernos de los tutores PTEC y alumnos PTEC para el autorregistro semanal de actividades es muy pequeño” y “es muy difícil

que a estas alturas aplique los contenidos a mi vida académica y personal, mis hábitos están ya muy arraigados”).

- Comportamiento de sus alumnos PTEC: exhibición de un adecuado comportamiento (Ej., “mi alumno PTEC se ha implicado al máximo” y “mi alumno PTEC no se ha interesado mucho en algunas sesiones de tutoría”), manifestación de ciertas expectativas de mejora del rendimiento (Ej., “no sé si mejorará el rendimiento de mi alumno PTEC, pero está muy contento con los resultados que ha conseguido”), consecuencias sobre algunos hábitos y técnicas de trabajo intelectual (Ej., “el interés por algunas asignaturas ha ido aumentando con el tiempo en mi alumno PTEC, pero en otras ya era alto”, “mi alumno PTEC ha aprendido nuevas técnicas de estudio que no utilizaba y le han dado buenos resultados”, “es difícil cambiar hábitos en personas ya con 18 años, pero se puede hacer más lentamente y haciéndoles comprender lo que es más correcto, eso sí, las sesiones de tutoría deberían haberse alargado a todo el curso”, “a partir de los primeros exámenes es cuando mi alumno PTEC ha sentido la necesidad de organizarse más” y “estoy muy contento con los resultados que he podido observar en mi alumno PTEC con respecto a los hábitos y técnicas de trabajo intelectual”) y consecuencias sobre ciertos aspectos de la asistencia “activa” a clase (Ej., “la asistencia a clase de mi alumno PTEC no ha aumentado porque era muy alta con anterioridad” y “por mucho que le insistiera, mi alumno PTEC no participaba en clase casi nada, y para que vamos a hablar de asistir a la tutoría de los profesores”).
- Sugerencias (Ej., “me ha parecido que el programa ha comenzado un poco tarde, debería comenzar antes para llegar mejor a los exámenes”, “pienso que el programa se debería de adaptar más a la titulación” y “hubiera sido necesario un mecanismo para establecer un fuerte compromiso por parte de los alumnos PTEC asignados”) y valoraciones (Ej., “la intención del programa es muy buena, suerte”, “es la única vez que he visto en la Universidad a alguien que se preocupa por el alumnado, hacen falta más iniciativas de este tipo”, “he tenido mucho suerte con mi alumno PTEC, ha sido muy fácil trabajar con él”, “le he sacado mucho partido al programa” y “gracias por dejarme participar en un programa altruista y de buena voluntad como éste, la experiencia ha sido muy buena y reconfortante”).

A continuación se presentan las comparaciones entre el seguimiento 2 y 3, en primer lugar, de los alumnos PTEC del grupo intervención, y en segundo lugar, de los tutores PTEC. En este sentido, las *correlaciones entre el seguimiento 2 y 3* sobre el

desarrollo de las sesiones de tutoría según los alumnos PTEC del grupo intervención (Tabla 55) manifiestan resultados estadísticamente significativos en los ítems que estiman el desarrollo de las sesiones de tutoría con la frecuencia prevista ($R=0,428$; $p<0,01$) y en los horarios establecidos ($R=0,343$; $p<0,05$), el establecimiento de mutuo acuerdo de los horarios de las sesiones de tutoría ($R=0,421$; $p<0,05$), la puntualidad ($R=0,706$; $p<0,001$) y la adecuación del lugar donde se han llevado a cabo las sesiones de tutoría ($R=0,663$; $p<0,001$). Los alumnos PTEC del grupo intervención otorgan calificaciones medias más altas a la mayoría de los ítems en el seguimiento 2, salvo a aquellos que aluden al desarrollo de las sesiones de tutoría con la frecuencia prevista y la puntualidad.

Tabla 55

Correlaciones Intragrupo sobre el Desarrollo de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en el Seguimiento 2 y 3

Ítem / Seguimiento	N	Media	Desviación típica	R	Significatividad (bilateral)
Se han desarrollado con la frecuencia prevista					
Seguimiento 2	42	4,35	0,82	0,428	0,009**
Seguimiento 3	42	4,39	0,87		
Se han desarrollado en los horarios establecidos					
Seguimiento 2	42	4,76	0,43	0,343	0,041*
Seguimiento 3	42	4,69	0,52		
Su horario se ha establecido de mutuo acuerdo					
Seguimiento 2	42	4,97	0,16	0,421	0,011*
Seguimiento 3	42	4,89	0,32		
Se han desarrollado con puntualidad					
Seguimiento 2	42	4,54	0,65	0,706	0,000***
Seguimiento 3	42	4,56	0,69		
El lugar donde se han desarrollado ha sido adecuado					
Seguimiento 2	42	4,73	0,65	0,663	0,000***
Seguimiento 3	42	4,58	0,81		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Los resultados de las *correlaciones entre el seguimiento 2 y 3* sobre los contenidos de las sesiones de tutoría según los alumnos PTEC del grupo intervención (Tabla 56) revelan que éstos asignan valoraciones medias superiores en el seguimiento 2 a los ítems que hacen referencia al ajuste de los contenidos a las necesidades del alumno PTEC como universitario y a si los contenidos permiten conseguir los objetivos del programa, no así a los 2 restantes que reciben puntuaciones medias más elevadas en el seguimiento 3. Además, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los ítems que valoran el ajuste de los contenidos a las necesidades del alumno PTEC como universitario ($R=0,603$;

La tutoría entre compañeros en la Universidad

$p < 0,001$), si los contenidos permiten conseguir los objetivos del programa ($R = 0,368$; $p < 0,05$), su comprensibilidad ($R = 0,438$; $p < 0,01$) y la cantidad de trabajo por sesión de tutoría para el alumno PTEC ($R = 0,703$; $p < 0,001$).

Tabla 56

Correlaciones Intragrupo sobre los Contenidos de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en el Seguimiento 2 y 3

Ítem / Seguimiento	N	Media	Desviación típica	R	Significatividad (bilateral)
Se han ajustados a las necesidades del alumno PTEC como universitario					
Seguimiento 2	42	3,86	0,67	0,603	0,000***
Seguimiento 3	42	3,69	0,98		
Han permitido conseguir los objetivos del programa					
Seguimiento 2	42	3,92	0,80	0,368	0,027*
Seguimiento 3	42	3,75	0,97		
Han sido comprensibles					
Seguimiento 2	42	4,30	0,74	0,438	0,008**
Seguimiento 3	42	4,36	0,72		
La cantidad de trabajo por sesión de tutoría para el alumnos PTEC ha sido razonable y manejable					
Seguimiento 2	42	4,22	0,79	0,703	0,000***
Seguimiento 3	42	4,28	0,88		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Con respecto a las *correlaciones entre el seguimiento 2 y 3* sobre el comportamiento de los tutores PTEC según los alumnos PTEC del grupo intervención (Tabla 57), se diferencian resultados estadísticamente significativos en aquellos ítems relacionados con dominar los contenidos trabajados en las sesiones de tutoría ($R = 0,566$; $p < 0,001$), comentar las implicaciones y exigencias de la vida universitaria ($R = 0,351$; $p < 0,05$), notificar los derechos, deberes y tareas ($R = 0,493$; $p < 0,01$), informar de los servicios universitarios ($R = 0,881$; $p < 0,001$), mostrar cómo se utilizan adecuadamente los materiales ($R = 0,356$; $p < 0,05$), ayudar en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo ($R = 0,449$; $p < 0,01$), ayudar a revisar y mejorar las técnicas de estudio ($R = 0,648$; $p < 0,001$), aconsejar sobre cómo preparar mejor las asignaturas ($R = 0,340$; $p < 0,05$), incitar para participar en clase ($R = 0,773$; $p < 0,001$), incitar para hacer uso de las tutorías de los docentes ($R = 0,412$; $p < 0,05$), motivar para analizar críticamente los contenidos a estudiar ($R = 0,725$; $p < 0,001$), supervisar las tareas recomendadas cada semana ($R = 0,701$; $p < 0,001$), preparar y organizar previamente las sesiones de tutoría ($R = 0,455$; $p < 0,01$), avisar con antelación en caso

de modificar el horario de alguna sesión de tutoría ($R=0,722$; $p<0,001$), preocuparse por el progreso personal y académico de su alumno PTEC ($R=0,731$; $p<0,001$), contestar correctamente a las preguntas planteadas ($R=0,681$; $p<0,001$), realizar críticas constructivas ($R=0,345$; $p<0,05$) y saber escuchar ($R=0,468$; $p<0,01$). Los alumnos PTEC del grupo intervención otorgan calificaciones medias más altas a casi todos los ítems en el seguimiento 2, a excepción de los que valoran la realización de las tareas o despliegue de las habilidades de dominar los contenidos trabajados, notificar los derechos, deberes y tareas, ayudar en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo, ayudar a revisar y mejorar las técnicas de estudio y aconsejar sobre cómo preparar mejor las asignaturas.

Tabla 57
Correlaciones Intragrupo sobre el Comportamiento de los Tutores PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en el Seguimiento 2 y 3

Ítem / Seguimiento	N	Media	Desviación típica	R	Significatividad (bilateral)
Domina los contenidos trabajados en las sesiones de tutoría					
Seguimiento 2	42	4,65	0,59	0,566	0,000***
Seguimiento 3	42	4,67	0,53		
Ha comentado las implicaciones y exigencias de la vida universitaria					
Seguimiento 2	42	4,81	0,40	0,351	0,036*
Seguimiento 3	42	4,64	0,59		
Ha notificado los derechos, deberes y tareas					
Seguimiento 2	42	4,54	0,61	0,493	0,002**
Seguimiento 3	42	4,64	0,68		
Ha informado de los servicios universitarios					
Seguimiento 2	42	4,68	0,58	0,881	0,000***
Seguimiento 3	42	4,47	0,77		
Ha mostrado cómo se utilizan adecuadamente los materiales					
Seguimiento 2	42	4,46	0,69	0,356	0,033*
Seguimiento 3	42	4,44	0,65		
Ha ayudado en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo					
Seguimiento 2	42	4,68	0,53	0,449	0,006**
Seguimiento 3	42	4,72	0,51		
Ha ayudado a revisar y mejorar las técnicas de estudio					
Seguimiento 2	42	4,41	0,64	0,648	0,000***
Seguimiento 3	42	4,50	0,65		
Ha aconsejado sobre cómo preparar mejor las asignaturas					
Seguimiento 2	42	4,32	0,82	0,340	0,042*
Seguimiento 3	42	4,47	0,70		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 57 (Continuación)

Correlaciones Intragrupo sobre el Comportamiento de los Tutores PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en el Seguimiento 2 y 3

Ítem / Seguimiento	N	Media	Desviación típica	R	Significatividad (bilateral)
Ha incitado para participar en las clases					
Seguimiento 2	42	4,35	0,75	0,773	0,000***
Seguimiento 3	42	4,33	0,72		
Ha incitado para hacer uso de las tutorías de los docentes					
Seguimiento 2	42	4,57	0,69	0,412	0,012*
Seguimiento 3	42	4,39	0,84		
Ha motivado para analizar críticamente los contenidos a estudiar					
Seguimiento 2	42	4,00	0,71	0,725	0,000***
Seguimiento 3	42	4,00	0,89		
Ha supervisado las tareas recomendadas cada semana					
Seguimiento 2	42	4,62	0,76	0,701	0,000***
Seguimiento 3	42	4,58	0,73		
Ha preparado y organizado siempre las sesiones de tutoría con antelación					
Seguimiento 2	42	4,78	0,48	0,455	0,005**
Seguimiento 3	42	4,67	0,63		
Ha avisado siempre con antelación en caso de modificación de alguna sesión de tutoría					
Seguimiento 2	42	4,81	0,46	0,722	0,000***
Seguimiento 3	42	4,81	0,47		
Se ha preocupado por el progreso personal y académico					
Seguimiento 2	42	4,70	0,46	0,731	0,000***
Seguimiento 3	42	4,53	0,61		
Ha contestado correctamente a las preguntas planteadas					
Seguimiento 2	42	4,78	0,42	0,681	0,000***
Seguimiento 3	42	4,69	0,52		
Las críticas que ha realizado han sido constructivas					
Seguimiento 2	42	4,57	0,55	0,345	0,039*
Seguimiento 3	42	4,56	0,61		
Ha sabido escucharle					
Seguimiento 2	42	4,86	0,35	0,468	0,004**
Seguimiento 3	42	4,69	0,58		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Los resultados de las *correlaciones entre el seguimiento 2 y 3* sobre los materiales del PTEC según los alumnos PTEC del grupo intervención (Tabla 58) muestran diferencias estadísticamente significativas en los ítems que tasan la adecuación y carácter práctico (R=0,436; p<0,01), la facilidad para manejarlos (R=0,372; p<0,05), el hecho de utilizarlos como estaba previsto (R=0,412; p<0,05), la

ayuda que suministran para mejorar su vida académica ($R=0,476$; $p<0,01$) y personal ($R=0,653$; $p<0,001$). Generalmente, los alumnos PTEC del grupo intervención conceden estimaciones medias superiores a la mayoría de los ítems en el seguimiento 2, exceptuando los que se refieren a la facilidad para manejar los materiales y utilizarlos como estaba previsto.

Tabla 58
Correlaciones Intragrupo sobre los Materiales del PTEC según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en el Seguimiento 2 y 3

Ítem / Seguimiento	N	Media	Desviación típica	R	Significatividad (bilateral)
Han sido adecuados y prácticos					
Seguimiento 2	42	3,76	0,72	0,436	0,008**
Seguimiento 3	42	3,69	0,86		
Han sido fáciles de utilizar					
Seguimiento 2	42	4,22	0,75	0,372	0,026*
Seguimiento 3	42	4,31	0,67		
Utilización de los materiales como estaba previsto					
Seguimiento 2	42	4,27	0,80	0,412	0,013*
Seguimiento 3	42	4,31	0,75		
Han ayudado a mejorar su vida académica					
Seguimiento 2	42	3,81	0,88	0,476	0,003**
Seguimiento 3	42	3,44	1,08		
Han ayudado a mejorar su vida personal					
Seguimiento 2	42	3,14	0,92	0,653	0,000***
Seguimiento 3	42	3,00	1,15		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Las correlaciones entre el seguimiento 2 y 3 sobre el comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención según los alumnos PTEC del grupo intervención (Tabla 59), indican que éstos le confieren calificaciones medias más elevadas a la mitad de los ítems en el seguimiento 2, excluyendo aquellos que hacen mención al aprovechamiento de las sesiones de tutoría, el cumplimiento de las cláusulas firmadas en el acuerdo, el incremento del trabajo y estudio como consecuencia de su participación en el programa, el aumento de la asistencia a clase y el uso adecuado de las horas de tutoría de los profesores. Igualmente, se observan resultados estadísticamente significativos en los ítems que evalúan el trato respetuoso y cordial suministrado a los tutores PTEC ($R=0,400$; $p<0,05$), el aprovechamiento de las sesiones de tutoría ($R=0,383$; $p<0,05$), el cumplimiento de las cláusulas firmadas en el acuerdo ($R=0,736$; $p<0,001$), el aumento de interés por las asignaturas y su estudio ($R=0,524$; $p<0,01$), la mejora en la realización de tareas

facilitada por la organización del tiempo ($R=0,614$; $p<0,001$), el incremento del trabajo y estudio como consecuencia de su participación en el programa ($R=0,600$; $p<0,001$), el aumento de la asistencia a clase gracias a la participación en el programa ($R=0,337$; $p<0,05$), el incremento de la participación e implicación en clase como consecuencia de su participación en el programa ($R=0,467$; $p<0,01$), el uso adecuado de las horas de tutoría de los profesores ($R=0,557$; $p<0,001$) y la esperanza de una mejora notable del rendimiento académico ($R=0,400$; $p<0,05$).

Tabla 59

Correlaciones Intragrupo sobre el Comportamiento de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en el Seguimiento 2 y 3

Ítem / Seguimiento	N	Media	Desviación típica	R	Significatividad (bilateral)
Su trato hacia el tutor PTEC ha sido respetuoso y cordial					
Seguimiento 2	42	4,84	0,37	0,400	0,016*
Seguimiento 3	42	4,75	0,44		
Ha aprovechado al 100% las sesiones de tutoría					
Seguimiento 2	42	3,95	1,00	0,383	0,021*
Seguimiento 3	42	4,03	0,81		
Ha cumplido las cláusulas que firmó en el acuerdo					
Seguimiento 2	42	3,78	1,49	0,736	0,000***
Seguimiento 3	42	3,89	1,51		
Su interés por las asignaturas y su estudio ha aumentado					
Seguimiento 2	42	3,95	0,78	0,524	0,001**
Seguimiento 3	42	3,56	0,77		
Su organización del tiempo le ha facilitado mucho la realización de las tareas					
Seguimiento 2	42	4,19	0,70	0,614	0,000***
Seguimiento 3	42	4,06	0,71		
Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el PTEC					
Seguimiento 2	42	3,46	0,96	0,600	0,000***
Seguimiento 3	42	3,56	0,84		
Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el PTEC					
Seguimiento 2	42	2,70	1,22	0,337	0,044*
Seguimiento 3	42	3,00	1,24		
Su participación e implicación en las clases ha aumentado					
Seguimiento 2	42	3,50	1,13	0,467	0,004**
Seguimiento 3	42	3,33	1,17		
Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores					
Seguimiento 2	42	3,35	1,18	0,557	0,000***
Seguimiento 3	42	3,44	1,11		
Espera que su rendimiento académico mejore notablemente					
Seguimiento 2	42	4,54	0,56	0,400	0,016*
Seguimiento 3	42	4,19	0,75		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Los resultados de las *correlaciones entre el seguimiento 2 y 3* sobre la adecuación del seguimiento del programa realizado por el GPP, recomendación de la participación en el programa a otros compañeros y valoración global de las sesiones de tutoría según los alumnos PTEC del grupo intervención (Tabla 60), revelan diferencias estadísticamente significativas en los ítems que evalúan la adecuación del seguimiento del programa realizado por el GPP ($R=0,386$; $p<0,05$), recomendación de la participación en el programa a otros compañeros ($R=0,447$; $p<0,01$) y valoración global de las sesiones de tutoría según los tutores PTEC ($R=0,547$; $p<0,01$). Los alumnos PTEC del grupo intervención otorgan puntuaciones medias más altas en el seguimiento 2 a los 3 ítems.

Tabla 60

Correlaciones Intragrupo sobre la Adecuación del Seguimiento del Programa Realizado por el GPP, Recomendación de la Participación en el Programa a otros Compañeros y Valoración Global de las Sesiones de Tutoría según los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en el Seguimiento 2 y 3

Ítem / Seguimiento	N	Media	Desviación típica	R	Significatividad (bilateral)
Seguimiento realizado por el GPP ha sido adecuado					
Seguimiento 2	42	4,30	0,70	0,386	0,020*
Seguimiento 3	42	4,08	0,84		
Recomendaría a otros compañeros que participaran en el PTEC					
Seguimiento 2	42	4,43	0,83	0,447	0,006**
Seguimiento 3	42	4,28	0,88		
Valoración global de las sesiones de tutoría					
Seguimiento 2	42	4,43	0,69	0,547	0,001**
Seguimiento 3	42	4,36	0,68		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Por otro lado, las *correlaciones entre el seguimiento 2 y 3* sobre el desarrollo de las sesiones de tutoría según los tutores PTEC (Tabla 61) manifiestan resultados estadísticamente significativos en los ítems que estiman el desarrollo de las sesiones de tutoría con la frecuencia prevista ($R=0,394$; $p<0,05$) y en los horarios establecidos ($R=0,437$; $p<0,01$), la puntualidad ($R=0,460$; $p<0,01$) y la adecuación del lugar donde se han llevado a cabo las sesiones de tutoría ($R=0,563$; $p<0,001$). Los tutores PTEC otorgan calificaciones medias más altas a la mayoría de los ítems en el seguimiento 2, salvo a los que aluden al desarrollo de las sesiones de tutoría en los horarios establecidos y el establecimiento de mutuo acuerdo de los horarios de las sesiones de tutoría.

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 61
Correlaciones Intragrupo sobre el Desarrollo de las Sesiones de Tutoría según los Tutores PTEC en el Seguimiento 2 y 3

Ítem / Seguimiento	N	Media	Desviación típica	R	Significatividad (bilateral)
Se han desarrollado con la frecuencia prevista					
Seguimiento 2	42	3,93	1,26	0,394	0,017*
Seguimiento 3	42	3,87	1,26		
Se han desarrollado en los horarios establecidos					
Seguimiento 2	42	4,24	0,93	0,437	0,008**
Seguimiento 3	42	4,33	0,81		
Su horario se ha establecido de mutuo acuerdo					
Seguimiento 2	42	4,81	0,55	0,170	0,323
Seguimiento 3	42	4,90	0,31		
Se han desarrollado con puntualidad					
Seguimiento 2	42	4,60	0,83	0,460	0,005**
Seguimiento 3	42	4,26	0,85		
El lugar donde se han desarrollado ha sido adecuado					
Seguimiento 2	42	4,31	0,87	0,563	0,000***
Seguimiento 3	42	4,21	1,15		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Los resultados de las *correlaciones entre el seguimiento 2 y 3* sobre los contenidos de las sesiones de tutoría según los tutores PTEC (Tabla 62) revelan que éstos asignan valoraciones medias superiores a los ítems en el seguimiento 2, apreciándose diferencias estadísticamente significativas en los ítems que hacen referencia al ajuste de los contenidos a las necesidades del alumno PTEC como universitario (R=0,398; p<0,05), si los contenidos permiten conseguir los objetivos del programa (R=0,383; p<0,05), su comprensibilidad (R=0,426; p<0,05) y la cantidad de trabajo por sesión de tutoría para el alumno PTEC (R=0,343; p<0,05).

Tabla 62
Correlaciones Intragrupo sobre los Contenidos de las Sesiones de Tutoría según los Tutores PTEC en el Seguimiento 2 y 3

Ítem / Seguimiento	N	Media	Desviación típica	R	Significatividad (bilateral)
Se han ajustados a las necesidades del alumno PTEC como universitario					
Seguimiento 2	42	4,12	0,55	0,398	0,016*
Seguimiento 3	42	3,90	0,68		
Han permitido conseguir los objetivos del programa					
Seguimiento 2	42	4,00	0,58	0,383	0,021*
Seguimiento 3	42	3,59	0,79		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Tabla 62 (Continuación)
Correlaciones Intragrupo sobre los Contenidos de las Sesiones de Tutoría según los Tutores PTEC en el Seguimiento 2 y 3

Ítem / Seguimiento	N	Media	Desviación típica	R	Significatividad (bilateral)
Han sido comprensibles					
Seguimiento 2	42	4,50	0,51	0,426	0,010*
Seguimiento 3	42	4,49	0,51		
La cantidad de trabajo por sesión de tutoría para el alumnos PTEC ha sido razonable y manejable					
Seguimiento 2	42	4,55	0,71	0,343	0,040*
Seguimiento 3	42	4,33	0,66		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En cuanto a las *correlaciones entre el seguimiento 2 y 3* sobre el comportamiento de los tutores PTEC según los tutores PTEC (Tabla 63), se aprecian resultados estadísticamente significativos en los ítems relacionados con dominar los contenidos trabajados en las sesiones de tutoría (R=0,483; p<0,01), comentar las implicaciones y exigencias de la vida universitaria (R=0,598; p<0,001), notificar los derechos, deberes y tareas (R=0,388; p<0,05), informar de los servicios universitarios (R=0,618; p<0,001), mostrar cómo se utilizan adecuadamente los materiales (R=0,481; p<0,01), ayudar en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo (R=0,614; p<0,001), ayudar a revisar y mejorar las técnicas de estudio (R=0,601; p<0,001), aconsejar sobre cómo preparar mejor las asignaturas (R=0,518; p<0,01), incitar para participar en clase (R=0,627; p<0,001), incitar para hacer uso de las tutorías de los docentes (R=0,641; p<0,001), motivar para analizar críticamente los contenidos a estudiar (R=0,522; p<0,001), supervisar las tareas recomendadas cada semana (R=0,470; p<0,01), preparar y organizar previamente las sesiones de tutoría (R=0,378; p<0,05), avisar con antelación en caso de modificar el horario de alguna sesión de tutoría (R=0,750; p<0,001), preocuparse por el progreso personal y académico de su alumno PTEC (R=0,413; p<0,05), contestar correctamente a las preguntas planteadas (R=0,541; p<0,01), realizar críticas constructivas (R=0,446; p<0,01) y saber escuchar (R=0,367; p<0,05). Lo tutores PTEC otorgan calificaciones medias más altas a casi todos los ítems en el seguimiento 2, a excepción de los que valoran la realización de las tareas o despliegue de las habilidades de dominar los contenidos trabajados, informar de los servicios universitarios, mostrar cómo se utilizan adecuadamente los materiales, ayudar en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo, motivar para analizar críticamente los contenidos a estudiar, supervisar las tareas recomendadas cada semana y saber escuchar.

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 63

Correlaciones Intragrupo sobre el Comportamiento de los Tutores PTEC según los Tutores PTEC en el Seguimiento 2 y 3

Ítem / Seguimiento	N	Media	Desviación típica	R	Significatividad (bilateral)
Domina los contenidos trabajados en las sesiones de tutoría					
Seguimiento 2	42	4,19	0,51	0,483	0,003**
Seguimiento 3	42	4,21	0,61		
Ha comentado las implicaciones y exigencias de la vida universitaria					
Seguimiento 2	42	4,62	0,58	0,598	0,000***
Seguimiento 3	42	4,62	0,49		
Ha notificado los derechos, deberes y tareas					
Seguimiento 2	42	4,60	0,63	0,388	0,020*
Seguimiento 3	42	4,59	0,59		
Ha informado de los servicios universitarios					
Seguimiento 2	42	4,38	0,85	0,618	0,000***
Seguimiento 3	42	4,59	0,59		
Ha mostrado cómo se utilizan adecuadamente los materiales					
Seguimiento 2	42	4,24	0,48	0,481	0,003**
Seguimiento 3	42	4,38	0,67		
Ha ayudado en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo					
Seguimiento 2	42	4,21	0,72	0,614	0,000***
Seguimiento 3	42	4,36	0,63		
Ha ayudado a revisar y mejorar las técnicas de estudio					
Seguimiento 2	42	4,10	0,82	0,601	0,000***
Seguimiento 3	42	3,92	0,77		
Ha aconsejado sobre cómo preparar mejor las asignaturas					
Seguimiento 2	42	4,43	0,63	0,518	0,001**
Seguimiento 3	42	4,28	0,65		
Ha incitado para participar en las clases					
Seguimiento 2	42	4,40	0,73	0,627	0,000***
Seguimiento 3	42	4,38	0,63		
Ha incitado para hacer uso de las tutorías de los docentes					
Seguimiento 2	42	4,64	0,62	0,641	0,000***
Seguimiento 3	42	4,61	0,55		
Ha motivado para analizar críticamente los contenidos a estudiar					
Seguimiento 2	42	3,62	0,94	0,522	0,001**
Seguimiento 3	42	3,79	0,95		
Ha supervisado las tareas recomendadas cada semana					
Seguimiento 2	42	4,45	0,71	0,470	0,004**
Seguimiento 3	42	4,49	0,56		
Ha preparado y organizado siempre las sesiones de tutoría con antelación					
Seguimiento 2	42	4,38	0,73	0,378	0,023*
Seguimiento 3	42	4,33	0,81		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Tabla 63 (Continuación)
Correlaciones Intragrupo sobre el Comportamiento de los Tutores PTEC según los Tutores PTEC en el Seguimiento 2 y 3

Ítem / Seguimiento	N	Media	Desviación típica	R	Significatividad (bilateral)
Ha avisado siempre con antelación en caso de modificación de alguna sesión de tutoría					
Seguimiento 2	42	4,79	0,47	0,750	0,000***
Seguimiento 3	42	4,62	0,71		
Se ha preocupado por el progreso personal y académico					
Seguimiento 2	42	4,79	0,42	0,413	0,012*
Seguimiento 3	42	4,51	0,60		
Ha contestado correctamente a las preguntas planteadas					
Seguimiento 2	42	4,40	0,70	0,541	0,001**
Seguimiento 3	42	4,26	0,59		
Las críticas que ha realizado han sido constructivas					
Seguimiento 2	42	4,31	0,52	0,466	0,004**
Seguimiento 3	42	4,28	0,65		
Ha sabido escucharle					
Seguimiento 2	42	4,55	0,55	0,367	0,028*
Seguimiento 3	42	4,59	0,59		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Los resultados de las *correlaciones entre el seguimiento 2 y 3* sobre los materiales del PTEC según los tutores PTEC (Tabla 64) muestran diferencias estadísticamente significativas en los ítems que tasan la adecuación y carácter práctico ($R=0,577$; $p<0,001$), la facilidad para manejarlos ($R=0,502$; $p<0,01$), el hecho de utilizarlos como estaba previsto ($R=0,353$; $p<0,05$), la ayuda que suministran para mejorar su vida académica ($R=0,760$; $p<0,001$) y personal ($R=0,579$; $p<0,001$). Los tutores PTEC conceden estimaciones medias superiores a los ítems en el seguimiento 2.

Tabla 64
Correlaciones Intragrupo sobre los Materiales del PTEC según los Tutores PTEC en el Seguimiento 2 y 3

Ítem / Seguimiento	N	Media	Desviación típica	R	Significatividad (bilateral)
Han sido adecuados y prácticos					
Seguimiento 2	42	4,00	0,54	0,577	0,000***
Seguimiento 3	42	3,85	0,71		
Han sido fáciles de utilizar					
Seguimiento 2	42	4,38	0,54	0,502	0,002**
Seguimiento 3	42	4,21	0,66		
Utilización de los materiales como estaba previsto					
Seguimiento 2	42	4,40	0,80	0,353	0,035*
Seguimiento 3	42	4,26	0,94		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 64 (Continuación)

Correlaciones Intragrupo sobre los Materiales del PTEC según los Tutores PTEC en el Seguimiento 2 y 3

Ítem / Seguimiento	N	Media	Desviación típica	R	Significatividad (bilateral)
Han ayudado a mejorar su vida académica					
Seguimiento 2	42	3,86	0,87	0,760	0,000***
Seguimiento 3	42	3,64	0,90		
Han ayudado a mejorar su vida personal					
Seguimiento 2	42	3,43	1,02	0,579	0,000***
Seguimiento 3	42	3,21	0,86		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Las correlaciones entre el seguimiento 2 y 3 sobre el comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención según los tutores PTEC (Tabla 65), indican que éstos le confieren calificaciones medias más elevadas a casi todos los ítems en el seguimiento 2, excluyendo aquellos que hacen mención al cumplimiento de las cláusulas firmadas en el acuerdo, el incremento de la participación e implicación en clase como consecuencia de su participación en el programa y el uso adecuado de las horas de tutoría de los profesores. A su vez, se observan resultados estadísticamente significativos en los ítems que valoran el trato respetuoso y cordial suministrado a los tutores PTEC ($R=0,561$; $p<0,001$), el aprovechamiento de las sesiones de tutoría ($R=0,520$; $p<0,01$), el cumplimiento de las cláusulas firmadas en el acuerdo ($R=0,776$; $p<0,001$), el aumento de interés por las asignaturas y su estudio ($R=0,781$; $p<0,001$), la mejora en la realización de tareas facilitada por la organización del tiempo ($R=0,777$; $p<0,001$), el incremento del trabajo y estudio como consecuencia de su participación en el programa ($R=0,630$; $p<0,001$), el aumento de la asistencia a clase gracias a la participación en el programa ($R=0,414$; $p<0,05$), el incremento de la participación e implicación en clase como consecuencia de su participación en el programa ($R=0,634$; $p<0,001$), el uso adecuado de las horas de tutoría de los profesores ($R=0,596$; $p<0,001$) y la esperanza de una mejora notable del rendimiento académico ($R=0,451$; $p<0,01$).

Tabla 65

Correlaciones Intragrupo sobre el Comportamiento de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención según los Tutores PTEC en el Seguimiento 2 y 3

Ítem / Seguimiento	N	Media	Desviación típica	R	Significatividad (bilateral)
Su trato hacia el tutor PTEC ha sido respetuoso y cordial					
Seguimiento 2	42	4,95	0,22	0,561	0,000***
Seguimiento 3	42	4,79	0,41		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Tabla 65 (Continuación)
Correlaciones Intragrupo sobre el Comportamiento de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención según los Tutores PTEC en el Seguimiento 2 y 3

Ítem / Seguimiento	N	Media	Desviación típica	R	Significatividad (bilateral)
Ha aprovechado al 100% las sesiones de tutoría					
Seguimiento 2	42	4,05	0,94		
Seguimiento 3	42	3,74	1,12	0,520	0,001**
Ha cumplido las cláusulas que firmó en el acuerdo					
Seguimiento 2	42	4,40	0,96		
Seguimiento 3	42	4,44	1,10	0,776	0,000***
Su interés por las asignaturas y su estudio ha aumentado					
Seguimiento 2	42	3,79	0,81		
Seguimiento 3	42	3,46	0,91	0,781	0,000***
Su organización del tiempo le ha facilitado mucho la realización de las tareas					
Seguimiento 2	42	3,93	0,84		
Seguimiento 3	42	3,62	0,91	0,777	0,000***
Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el PTEC					
Seguimiento 2	42	3,76	0,85		
Seguimiento 3	42	3,51	0,76	0,630	0,000***
Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el PTEC					
Seguimiento 2	42	3,10	0,85		
Seguimiento 3	42	2,82	0,85	0,414	0,012*
Su participación e implicación en las clases ha aumentado					
Seguimiento 2	42	3,33	0,79		
Seguimiento 3	42	3,49	0,85	0,634	0,000***
Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores					
Seguimiento 2	42	3,12	1,09		
Seguimiento 3	42	3,23	1,27	0,596	0,000***
Espera que su rendimiento académico mejore notablemente					
Seguimiento 2	42	4,38	0,66		
Seguimiento 3	42	4,03	0,93	0,451	0,006**

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Los resultados de las *correlaciones entre el seguimiento 2 y 3* sobre la adecuación del seguimiento del programa realizado por el GPP, recomendación de la participación en el programa a otros compañeros y valoración global de las sesiones de tutoría según los tutores PTEC (Tabla 66), revelan diferencias estadísticamente significativas en los ítems que evalúan la adecuación del seguimiento del programa realizado por el GPP ($R=0,777$; $p<0,001$), recomendación de la participación en el programa a otros compañeros ($R=0,398$; $p<0,05$) y valoración global de las sesiones de tutoría según los tutores PTEC ($R=0,473$; $p<0,01$). Los tutores PTEC conceden puntuaciones medias más altas en el seguimiento 3 al ítem que estima la

recomendación de la participación en el programa a otros compañeros.

Tabla 66

Correlaciones Intragrupo sobre la Adecuación del Seguimiento del Programa Realizado por el GPP, Recomendación de la Participación en el Programa a otros Compañeros y Valoración Global de las Sesiones de Tutoría según los Tutores PTEC en el Seguimiento 2 y 3

Ítem / Seguimiento	N	Media	Desviación típica	R	Significatividad (bilateral)
Seguimiento realizado por el GPP ha sido adecuado					
Seguimiento 2	42	4,50	0,55	0,777	0,000***
Seguimiento 3	42	4,26	0,50		
Recomendaría a otros compañeros que participaran en el PTEC					
Seguimiento 2	42	4,40	0,80	0,398	0,016*
Seguimiento 3	42	4,44	0,79		
Valoración global de las sesiones de tutoría					
Seguimiento 2	42	4,17	0,54	0,473	0,004**
Seguimiento 3	42	4,00	0,61		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

1.5. Resultados de seguimiento del plan de evaluación de resultados

El plan de evaluación de resultados se desarrolló en los términos establecidos en el diseño, si bien en el eje temporal, debido a las modificaciones expuestas en los apartados anteriores (Ej., procedimiento de selección de las muestras y configuración de los grupos, etc.) y ciertas dificultades que surgieron en la administración y tramitación de algunos de los instrumentos, sufrió variaciones respecto a lo planificado:

- La calificación media por crédito matriculado y la información para calcular la tasa de rendimiento, la tasa de éxito y la tasa de abandono de los alumnos PTEC: 100 copias de los expedientes académicos, tanto en la convocatoria ordinaria de febrero (del 18 al 22 de abril de 2005) como en la convocatoria ordinaria de junio (del 5 al 9 de septiembre de 2005) y en la convocatoria extraordinaria de septiembre (del 10 al 14 de octubre de 2005).
- Los hábitos de trabajo y estudio de los alumnos PTEC: 100 IHE (Poazar, 1989) en la fase pretest (del 6 al 26 de octubre de 2004) y 92 IHE (Poazar, 1989) en la fase posttest (del 25 de enero al 11 de febrero de 2005), ya que 8 de los alumnos PTEC del grupo intervención (2 de I. de Caminos, Canales y Puertos,

- 3 de la L. de Farmacia, 2 de la L. en Economía y 1 de I. Química) no completaron este inventario en la fase postest (Ej., los tutores PTEC, encargados de administrarles este instrumento, tuvieron que salir de la ciudad por un largo periodo de tiempo antes de efectuar el seguimiento 3, no consiguieron contactar con sus alumnos PTEC y sus alumnos PTEC no se encontraban en la ciudad; los responsables del programa tampoco pudieron contactar con ellos), lo que conllevó a que se excluyeran los inventarios completados por estos alumnos PTEC del grupo intervención en la fase pretest, y se descartaran los inventarios cumplimentados por sus pares asociados asignados al grupo control en la fase pretest y postest.
- El grado de satisfacción personal y académica de los alumnos PTEC del grupo intervención: 42 cuestionarios de seguimiento de los tutores PTEC (24 de enero al 11 de febrero de 2005), pues 8 de los alumnos PTEC del grupo intervención (2 de I. de Caminos, Canales y Puertos, 3 de la L. de Farmacia, 2 de la L. en Economía y 1 de I. Química) no rellenaron estos cuestionarios en la fase postest (Ej., los tutores PTEC, encargados de administrarles este instrumento, tuvieron que salir de la ciudad por un largo periodo de tiempo antes de efectuar el seguimiento 3, no consiguieron contactar con sus alumnos PTEC y sus alumnos PTEC no se encontraban en la ciudad; los responsables del programa tampoco pudieron contactar con ellos).
 - Los hábitos de trabajo y estudio de los tutores PTEC: 41 IHE (Pozar, 1989) en la fase pretest (del 6 al 18 de octubre de 2004) y 39 IHE (Pozar, 1989) en la fase postest (24 y 28 de enero de 2005), ya que 2 de los tutores PTEC (1 de I. de Caminos, Canales y Puertos y 1 de la L. en Economía) no completaron este inventario en la fase postest (Ej., por motivos laborales tuvieron que salir de la ciudad por un largo periodo de tiempo antes de efectuar el seguimiento 3), lo que implicó que se descartaran los inventarios cumplimentados por estos tutores PTEC en la fase pretest.
 - La aserción y habilidades sociales de los tutores PTEC: 41 EHS (Gismero, 2000) en la fase pretest (del 6 al 18 de octubre de 2004) y 39 EHS (Gismero, 2000) en la fase postest (24 y 28 de enero de 2005), pues 2 de los tutores PTEC (1 de I. de Caminos, Canales y Puertos y 1 de la L. en Economía) no cumplimentaron esta escala en la fase postest (Ej., por motivos laborales tuvieron que salir de la ciudad por un largo periodo de tiempo antes de efectuar el seguimiento 3), lo que conllevó a que se excluyeran las escalas completadas por estos tutores PTEC en la fase pretest.

- El grado de satisfacción personal y académica de los tutores PTEC: 46 cuestionarios de seguimiento de los alumnos PTEC (24 y 28 de enero de 2005), ya que 2 de los tutores PTEC (1 de I. de Caminos, Canales y Puertos y 1 de la L. en Economía) no rellenaron los 4 cuestionarios que debían en la fase postest (Ej., por motivos laborales tuvieron que salir de la ciudad por un largo periodo de tiempo antes de efectuar el seguimiento 3). Además, como 3 de los tutores PTEC no consiguieron administrar a sus 4 alumnos PTEC los cuestionarios de seguimiento de los tutores PTEC, se eliminaron los 4 cuestionarios de seguimiento de los alumnos PTEC que habían completado estos tutores PTEC.

2. Resultados de impacto

2.1. Resultados de impacto sobre la calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento, éxito y abandono de los alumnos PTEC

Los datos sobre la información para calcular la tasa de rendimiento, éxito y abandono (Tabla 67), arrojan que los *alumnos PTEC del grupo intervención* se matriculan en el curso académico 2004/2005 de una media de 70,51 créditos ($\sigma_x=9,17$), distribuidos en una media 25,06 créditos ($\sigma_x=12,16$) en la convocatoria ordinaria de febrero y una media 45,45 créditos ($\sigma_x=3,90$) en la convocatoria ordinaria de junio, si bien en la convocatoria extraordinaria de septiembre deben de examinarse de una media de 38,47 créditos ($\sigma_x=17,49$) después de no presentarse o suspenderlos en las 2 convocatorias ordinarias. De este número de créditos, los alumnos PTEC de este grupo: (a) se examinan de una media de 66,15 créditos ($\sigma_x=21,41$) en el curso académico 2004/2005, de una media de 21,47 créditos ($\sigma_x=11,45$) en la convocatoria ordinaria de febrero, de una media de 29,36 créditos ($\sigma_x=12,13$) en la convocatoria ordinaria de junio y de una media de 17,03 créditos ($\sigma_x=9,14$) en la convocatoria extraordinaria de septiembre; (b) aprueban una media de 44,94 créditos ($\sigma_x=20,60$) en el curso académico 2004/2005, una media de 13,94 créditos ($\sigma_x=10,07$) en la convocatoria ordinaria de febrero, una media de 21,95 créditos ($\sigma_x=14,15$) en la convocatoria ordinaria de junio y una media de 10,06 créditos ($\sigma_x=7,51$) en la convocatoria extraordinaria de septiembre; y (c) suspenden una media de 21,21 créditos ($\sigma_x=16,68$) en el curso académico 2004/2005, una media de 7,53 créditos ($\sigma_x=7,05$) en la convocatoria ordinaria de febrero, una media de 7,41 créditos ($\sigma_x=7,78$) en la convocatoria ordinaria de junio y una media de 6,97 créditos ($\sigma_x=6,18$) en la convocatoria extraordinaria de septiembre.

Tabla 67

Medidas de Tendencia Central sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en el Curso Académico 2004/2005 y sus Convocatorias Ordinarias y Extraordinaria

Curso académico-Convocatoria / Información	N	Media	Desviación típica
Curso académico 2004/2005			
Número de créditos matriculados	50	70,51	9,17
Número de créditos presentados a examen	50	66,15	21,41
Número de créditos superados	50	44,94	20,60
Número de créditos suspensos	50	21,21	16,68
Número de créditos no presentados	50	38,98	31,75
Convocatoria ordinaria de febrero			
Número de créditos matriculados	50	25,06	12,16
Número de créditos presentados a examen	50	21,47	11,45
Número de créditos superados	50	13,94	10,07
Número de créditos suspensos	50	7,53	7,05
Número de créditos no presentados	50	3,59	5,92
Convocatoria ordinaria de junio			
Número de créditos matriculados	50	45,45	3,90
Número de créditos presentados a examen	50	29,36	12,13
Número de créditos superados	50	21,95	14,15
Número de créditos suspensos	50	7,41	7,78
Número de créditos no presentados	50	16,09	13,16
Convocatoria extraordinaria de septiembre			
Número de créditos matriculados	45	38,47	17,49
Número de créditos presentados a examen	45	17,03	9,14
Número de créditos superados	45	10,06	7,51
Número de créditos suspensos	45	6,97	6,18
Número de créditos no presentados	45	21,44	16,15

Los alumnos PTEC del grupo intervención alcanzan en el curso académico 2004/2005 (Tabla 68) una media en la calificación media por crédito matriculado de 1,32 puntos ($\sigma_x=0,87$), una media en la tasa de rendimiento de 0,63 puntos ($\sigma_x=0,28$), una media en la tasa de éxito de 0,65 puntos ($\sigma_x=0,27$) y una media en la tasa de abandono de 0,02 puntos ($\sigma_x=0,14$). En la convocatoria ordinaria de febrero (Tabla 68), logran una media en la calificación media por crédito matriculado de 0,91 puntos ($\sigma_x=0,76$), una media en la tasa de rendimiento de 0,53 puntos ($\sigma_x=0,36$) y una media en la tasa de éxito de 0,59 puntos ($\sigma_x=0,37$). En la convocatoria ordinaria de junio (Tabla 68) consiguen una media en la calificación media por crédito matriculado de 0,86 puntos ($\sigma_x=0,69$), una media en la una tasa de rendimiento de 0,49 puntos ($\sigma_x=0,31$) y una media en la tasa de éxito de 0,68 puntos ($\sigma_x=0,32$). En la convocatoria extraordinaria de septiembre (Tabla 68) obtienen una media en la calificación media por crédito matriculado de 0,44 puntos ($\sigma_x=0,48$), una media en la tasa de rendimiento de 0,3 puntos ($\sigma_x=0,25$) y una media en la tasa de éxito de 0,55

puntos ($\sigma_x=0,35$).

Tabla 68

Medidas de Tendencia Central sobre la Calificación Media por Crédito Matriculado, Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en el Curso Académico 2004/2005 y sus Convocatorias Ordinarias y Extraordinaria

Curso académico-Convocatoria / Variable	N	Media	Desviación típica
Curso académico 2004/2005			
Calificación media por crédito matriculado	50	1,32	0,87
Tasa de rendimiento	50	0,63	0,28
Tasa de éxito	50	0,65	0,27
Tasa de abandono	50	0,02	0,14
Convocatoria ordinaria de febrero			
Calificación media por crédito matriculado	50	0,91	0,76
Tasa de rendimiento	50	0,53	0,36
Tasa de éxito	50	0,59	0,37
Convocatoria ordinaria de junio			
Calificación media por crédito matriculado	50	0,86	0,69
Tasa de rendimiento	50	0,49	0,31
Tasa de éxito	50	0,68	0,32
Convocatoria extraordinaria de septiembre			
Calificación media por crédito matriculado	45	0,44	0,48
Tasa de rendimiento	45	0,30	0,25
Tasa de éxito	45	0,55	0,35

Los datos sobre la información para calcular la tasa de rendimiento, éxito y abandono (Tabla 69), manifiestan que los *alumnos PTEC del grupo control* ostentan una media de 70,51 créditos ($\sigma_x=9,17$) matriculados en el curso académico 2004/2005, de los cuales, superan una media de 40,69 créditos ($\sigma_x=21,65$) y suspenden una media de 22,72 créditos ($\sigma_x=14,39$), tras presentarse a una media de 63,41 créditos ($\sigma_x=22,62$). Este grupo, en la convocatoria ordinaria de febrero, posee una media de 25,06 créditos ($\sigma_x=12,16$) matriculados y se examina de una media de 20,71 créditos ($\sigma_x=11,14$), aprobando una media de 12,2 créditos ($\sigma_x=10,07$) y suspendiendo una media de 8,51 créditos ($\sigma_x=7,73$). En la convocatoria ordinaria de junio presenta una media de 45,45 créditos ($\sigma_x=3,90$) matriculados, de los que supera una media de 19,67 créditos ($\sigma_x=11,88$) y suspende una media de 7,06 créditos ($\sigma_x=6,63$), después de presentarse a una media de 26,73 créditos ($\sigma_x=11,53$). Y finalmente, en la convocatoria extraordinaria de septiembre muestra una media de 40,25 créditos ($\sigma_x=16,98$) matriculados y se examinan de una media de 16,64 créditos ($\sigma_x=11,09$), aprobando una media de 9,19 créditos ($\sigma_x=9,00$) y suspendiendo una media de 7,45 créditos ($\sigma_x=6,85$).

Tabla 69
Medidas de Tendencia Central sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono de los Alumnos del Grupo Control PTEC en el Curso Académico 2004/2005 y sus Convocatorias Ordinarias y Extraordinaria

Curso académico-Convocatoria / Información	N	Media	Desviación típica
Curso académico 2004/2005			
Número de créditos matriculados	50	70,51	9,17
Número de créditos presentados a examen	50	63,41	22,62
Número de créditos superados	50	40,69	21,65
Número de créditos suspensos	50	22,72	14,39
Número de créditos no presentados	50	45,74	32,34
Convocatoria ordinaria de febrero			
Número de créditos matriculados	50	25,06	12,16
Número de créditos presentados a examen	50	20,71	11,14
Número de créditos superados	50	12,20	10,07
Número de créditos suspensos	50	8,51	7,73
Número de créditos no presentados	50	4,35	6,78
Convocatoria ordinaria de junio			
Número de créditos matriculados	50	45,45	3,90
Número de créditos presentados a examen	50	26,73	11,53
Número de créditos superados	50	19,67	11,88
Número de créditos suspensos	50	7,06	6,63
Número de créditos no presentados	50	18,72	12,00
Convocatoria extraordinaria de septiembre			
Número de créditos matriculados	48	40,25	16,98
Número de créditos presentados a examen	48	16,64	11,09
Número de créditos superados	48	9,19	9,00
Número de créditos suspensos	48	7,45	6,85
Número de créditos no presentados	48	23,61	17,53

Los alumnos PTEC del grupo control consiguen una media en la calificación media por crédito matriculado (Tabla 70) de 1,15 puntos ($\sigma_x=0,83$) en el curso académico 2004/2005, una media de 0,78 puntos ($\sigma_x=0,71$) en la convocatoria ordinaria de febrero, una media de 0,75 puntos ($\sigma_x=0,71$) en la convocatoria ordinaria de junio y una media de 0,38 puntos ($\sigma_x=0,45$) en la convocatoria extraordinaria de septiembre. La tasa de rendimiento (Tabla 70) que ostentan es de una media de 0,57 puntos ($\sigma_x=0,28$) en el curso académico 2004/2005, de una media de 0,47 puntos ($\sigma_x=0,34$) en la convocatoria ordinaria de febrero, de una media de 0,44 puntos ($\sigma_x=0,26$) en la convocatoria ordinaria de junio y de una media de 0,26 puntos ($\sigma_x=0,26$) en la convocatoria extraordinaria de septiembre, mientras la tasa de éxito (Tabla 70) es de una media de 0,59 puntos ($\sigma_x=0,26$) en el curso académico 2004/2005, de una media de 0,51 puntos ($\sigma_x=0,36$) en la convocatoria ordinaria de febrero, de una media de 0,69 puntos ($\sigma_x=0,30$) en la convocatoria ordinaria de junio y de una media de 0,46 puntos ($\sigma_x=0,38$) en la convocatoria extraordinaria de

septiembre. La tasa de abandono (Tabla 70) del curso académico 2004/2005 es de una media de 0,08 puntos ($\sigma_x=0,27$).

Tabla 70
Medidas de Tendencia Central sobre la Calificación Media por Crédito Matriculado, Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono de los Alumnos PTEC del Grupo Control en el Curso Académico 2004/2005 y sus Convocatorias Ordinarias y Extraordinaria

Curso académico-Convocatoria / Variable	N	Media	Desviación típica
Curso académico 2004/2005			
Calificación media por crédito matriculado	50	1,15	0,83
Tasa de rendimiento	50	0,57	0,28
Tasa de éxito	50	0,59	0,26
Tasa de abandono	50	0,08	0,27
Convocatoria ordinaria de febrero			
Calificación media por crédito matriculado	50	0,78	0,71
Tasa de rendimiento	50	0,47	0,34
Tasa de éxito	50	0,51	0,36
Convocatoria ordinaria de junio			
Calificación media por crédito matriculado	50	0,75	0,71
Tasa de rendimiento	50	0,44	0,26
Tasa de éxito	50	0,69	0,30
Convocatoria extraordinaria de septiembre 2004/2005			
Calificación media por crédito matriculado	48	0,38	0,45
Tasa de rendimiento	48	0,26	0,26
Tasa de éxito	48	0,46	0,38

Los resultados de las *comparaciones entre los alumnos PTEC de los grupos intervención y control* sobre la información para calcular la tasa de rendimiento, éxito y abandono, y la calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento, éxito y abandono en el curso académico 2004/2005 (Tabla 71 y 72), realizada la prueba de bondad de ajuste y la prueba de contraste más adecuada en función de la homocedasticidad de la muestra, ésta última en aquella información para calcular la tasa de rendimiento, éxito y abandono cuya distribución es normal, revelan que partiendo ambos grupos del mismo número de créditos matriculados, los alumnos PTEC del grupo intervención se presentan y superan una media de créditos superior, además de obtener una media más alta en la calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento y éxito. Mientras los alumnos PTEC del grupo control suspenden y no se presentan a una mayor media de créditos, a la vez que logran una media en la tasa de abandono más elevada. Pese a todo, no se observan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 71

Comparaciones Intergrupos sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono con Distribución Normal de los Alumnos PTEC en el Curso Académico 2004/2005

Información / Grupo	N	Media	Desviación típica	T	Significatividad (bilateral)
Número de créditos presentados a examen					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	66,15	21,41		
Alumnos PTEC Grupo control	50	63,41	22,62	0,622	0,535
Número de créditos superados					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	44,94	20,60		
Alumnos PTEC Grupo control	50	40,69	21,65	1,006	0,317
Número de créditos suspensos					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	21,21	16,68		
Alumnos PTEC Grupo control	50	22,72	14,39	-0,485	0,629
Número de créditos no presentados					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	38,98	31,75		
Alumnos PTEC Grupo control	50	45,74	32,34	-1,055	0,294

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Tabla 72

Comparaciones Intergrupos sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono con Distribución no Normal, y Calificación Media por Crédito Matriculado, Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono de los Alumnos PTEC en el Curso Académico 2004/2005

Información-Variable / Grupo	N	Media	Desviación típica	U	Significatividad asintótica (bilateral)
Número de créditos matriculados					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	70,51	9,17		
Alumnos PTEC Grupo control	50	70,51	9,17	1250,000	1,000
Calificación media por crédito matriculado					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	1,32	0,87		
Alumnos PTEC Grupo control	50	1,15	0,83	1086,000	0,258
Tasa de rendimiento					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	0,63	0,28		
Alumnos PTEC Grupo control	50	0,57	0,28	1069,500	0,213
Tasa de éxito					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	0,65	0,27		
Alumnos PTEC Grupo control	50	0,59	0,26	1075,500	0,228
Tasa de abandono					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	0,02	0,14		
Alumnos PTEC Grupo control	50	0,08	0,27	1175,000	0,171

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Por su parte, los resultados de las *comparaciones entre los alumnos PTEC de los grupos intervención y control* sobre la información para calcular la tasa de rendimiento, éxito y abandono, y la calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento, éxito y abandono en la convocatoria ordinaria de febrero (Tabla 73 y 74), tras efectuar la prueba de bondad de ajuste y la prueba de contraste más apropiada en función de la homocedasticidad de la muestra, ésta última en aquella información para calcular la tasa de rendimiento, éxito y abandono cuya distribución es normal, no

manifiestan diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, teniendo en cuenta que ambos grupos se encuentran matriculados del mismo número de créditos en esta convocatoria, se aprecia una media de créditos presentados y superados más elevada en los alumnos PTEC del grupo intervención, así como una mayor media en la calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento y éxito. Los alumnos PTEC del grupo control destacan en media de créditos suspensos y no presentados.

Tabla 73

Comparaciones Intergrupos sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono con Distribución Normal de los Alumnos PTEC en la Convocatoria Ordinaria de Febrero

Información / Grupo	N	Media	Desviación típica	T	Significatividad (bilateral)
Número de créditos superados					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	13,94	10,07	0,864	0,390
Alumnos PTEC Grupo control	50	12,20	10,07		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Tabla 74

Comparaciones Intergrupos sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono con Distribución no Normal, y Calificación Media por Crédito Matriculado, Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono de los Alumnos PTEC en la Convocatoria Ordinaria de Febrero

Información-Variable / Grupo	N	Media	Desviación típica	U	Significatividad asintótica (bilateral)
Número de créditos matriculados					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	25,06	12,16	1250,000	1,000
Alumnos PTEC Grupo control	50	25,06	12,16		
Número de créditos presentados a examen					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	21,47	11,45	1204,000	0,749
Alumnos PTEC Grupo control	50	20,71	11,14		
Número de créditos suspensos					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	7,53	7,05	1180,000	0,624
Alumnos PTEC Grupo control	50	8,51	7,73		
Número de créditos no presentados					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	3,59	5,92	1154,500	0,447
Alumnos PTEC Grupo control	50	4,35	6,78		
Calificación media por crédito matriculado					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	0,91	0,76	1140,500	0,448
Alumnos PTEC Grupo control	50	0,78	0,71		
Tasa de rendimiento					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	0,53	0,36	1139,500	0,442
Alumnos PTEC Grupo control	50	0,47	0,34		
Tasa de éxito					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	0,59	0,37	1089,000	0,261
Alumnos PTEC Grupo control	50	0,51	0,36		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Con respecto a los resultados de las *comparaciones entre los alumnos PTEC*

de los grupos intervención y control sobre la información para calcular la tasa de rendimiento, éxito y abandono, y la calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento, éxito y abandono en la convocatoria ordinaria de junio (Tabla 75 y 76), después de llevar a cabo la prueba de bondad de ajuste y la prueba de contraste más adecuada en función de la homocedasticidad de la muestra, ésta última en aquella información para calcular la tasa de rendimiento, éxito y abandono cuya distribución es normal, se puede afirmar que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, a pesar de que los alumnos PTEC del grupo intervención alcanzan una media superior en créditos presentados, superados, suspensos, calificación media por crédito matriculado y tasa de rendimiento. Por otro lado, los alumnos PTEC del grupo control sobresalen en media de créditos no presentados y tasa de éxito, todo ello partiendo de que ambos grupos presentan el mismo número de créditos matriculados en esta convocatoria.

Tabla 75

Comparaciones Intergrupos sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono con Distribución Normal de los Alumnos PTEC en la Convocatoria Ordinaria de Junio

Información / Grupo	N	Media	Desviación típica	T	Significatividad (bilateral)
Número de créditos presentados a examen					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	29,36	12,13	1,111	0,269
Alumnos PTEC Grupo control	50	26,73	11,53		
Número de créditos superados					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	21,95	14,15	0,873	0,385
Alumnos PTEC Grupo control	50	19,67	11,88		
Número de créditos no presentados					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	16,09	13,16	-1,044	0,299
Alumnos PTEC Grupo control	50	18,72	12,00		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Tabla 76

Comparaciones Intergrupos sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono con Distribución no Normal, y Calificación Media por Crédito Matriculado, Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono de los Alumnos PTEC en la Convocatoria Ordinaria de Junio

Información-Variable / Grupo	N	Media	Desviación típica	U	Significatividad asintótica (bilateral)
Número de créditos matriculados					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	45,45	3,90	1250,000	1,000
Alumnos PTEC Grupo control	50	45,45	3,90		
Número de créditos suspensos					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	7,41	7,78	1234,500	0,912
Alumnos PTEC Grupo control	50	7,06	6,63		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Tabla 76 (Continuación)

Comparaciones Intergrupos sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono con Distribución no Normal, y Calificación Media por Crédito Matriculado, Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono de los Alumnos PTEC en la Convocatoria Ordinaria de Junio

Información-Variable / Grupo	N	Media	Desviación típica	U	Significatividad asintótica (bilateral)
Calificación media por crédito matriculado					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	0,86	0,69	1133,000	0,420
Alumnos PTEC Grupo control	50	0,75	0,71		
Tasa de rendimiento					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	0,49	0,31	1138,000	0,439
Alumnos PTEC Grupo control	50	0,44	0,26		
Tasa de éxito					
Alumnos PTEC Grupo intervención	50	0,68	0,32	1228,000	0,877
Alumnos PTEC Grupo control	50	0,69	0,30		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

En cuanto a los resultados de las *comparaciones entre los alumnos PTEC de los grupos intervención y control* sobre la información para calcular la tasa de rendimiento, éxito y abandono, y la calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento, éxito y abandono en la convocatoria extraordinaria de septiembre (Tabla 77 y 78), tras realizar la prueba de bondad de ajuste y la prueba de contraste más apropiada en función de la homocedasticidad de la muestra, ésta última en aquella información para calcular la tasa de rendimiento, éxito y abandono cuya distribución es normal, no se distinguen diferencias estadísticamente significativas. No obstante, se observa una media de créditos presentados y superados más elevada en los alumnos PTEC del grupo intervención, así como una mayor media en la calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento y éxito, resaltando los alumnos PTEC del grupo control en media de créditos matriculados, suspensos y no presentados.

Tabla 77

Comparaciones Intergrupos sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono con Distribución Normal de los Alumnos PTEC en la Convocatoria Extraordinaria de Septiembre

Información / Grupo	N	Media	Desviación típica	T	Significatividad (bilateral)
Número de créditos matriculados					
Alumnos PTEC Grupo intervención	45	38,47	17,49	-1,038	0,302
Alumnos PTEC Grupo control	48	40,25	16,98		
Número de créditos presentados a examen					
Alumnos PTEC Grupo intervención	45	17,03	9,14	0,183	0,855
Alumnos PTEC Grupo control	48	16,64	11,09		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Tabla 77 (Continuación)

Comparaciones Intergrupos sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono con Distribución Normal de los Alumnos PTEC en la Convocatoria Extraordinaria de Septiembre

Información / Grupo	N	Media	Desviación típica	T	Significatividad (bilateral)
Número de créditos suspensos					
Alumnos PTEC Grupo intervención	45	6,97	6,18	-0,355	0,724
Alumnos PTEC Grupo control	48	7,45	6,85		
Número de créditos no presentados					
Alumnos PTEC Grupo intervención	45	21,44	16,15	-0,620	0,537
Alumnos PTEC Grupo control	48	23,61	17,53		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Tabla 78

Comparaciones Intergrupos sobre la Información para Calcular la Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono con Distribución no Normal, y Calificación Media por Crédito Matriculado, Tasa de Rendimiento, Éxito y Abandono de los Alumnos PTEC en la Convocatoria Extraordinaria de Septiembre

Información-Variable / Grupo	N	Media	Desviación típica	U	Significatividad asintótica (bilateral)
Número de créditos superados					
Alumnos PTEC Grupo intervención	45	10,06	7,51	970,000	0,393
Alumnos PTEC Grupo control	48	9,19	9,00		
Calificación media por crédito matriculado					
Alumnos PTEC Grupo intervención	45	0,44	0,48	966,500	0,379
Alumnos PTEC Grupo control	48	0,38	0,45		
Tasa de rendimiento					
Alumnos PTEC Grupo intervención	45	0,30	0,25	964,000	0,368
Alumnos PTEC Grupo control	48	0,26	0,26		
Tasa de éxito					
Alumnos PTEC Grupo intervención	45	0,55	0,35	947,000	0,299
Alumnos PTEC Grupo control	48	0,46	0,38		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

2.2. Resultados de impacto sobre los hábitos de trabajo y estudio de los alumnos PTEC

Los *alumnos PTEC del grupo intervención* (Tabla 79) alcanzan en la escala de condiciones ambientales del estudio una media de puntuación directa de 25,14 puntos ($\sigma_x=3,23$) en la fase pretest, y una media de 25,94 puntos ($\sigma_x=3,28$) en la fase postest, ostentando en la escala de planificación del estudio una media de puntuación directa de 13,56 puntos ($\sigma_x=5,14$) en la fase pretest, y una media de 16,88 puntos ($\sigma_x=3,98$) en la fase postest. Con respecto a la escala de utilización de materiales este grupo consigue una media de puntuación directa de 18,64 puntos ($\sigma_x=3,09$) en la fase pretest, y una media de 20,84 puntos ($\sigma_x=2,82$) en la fase postest, adquiriendo

en la escala de asimilación de contenidos una media de puntuación directa de 21,93 puntos ($\sigma_x=4,36$) en la fase pretest, y una media de 23,23 puntos ($\sigma_x=4,13$) en la fase postest.

Tabla 79

Medidas de Tendencia Central sobre los Hábitos de Trabajo y Estudio de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en la Fase Pretest y Postest

Escala	Fase pretest			Fase postest		
	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica
Condiciones ambientales del estudio	42	25,14	3,23	42	25,94	3,28
Planificación del estudio	42	13,56	5,14	42	16,88	3,98
Utilización de materiales	42	18,64	3,09	42	20,84	2,82
Asimilación de contenidos	42	21,93	4,36	42	23,23	4,13

Por su parte, los *alumnos PTEC del grupo control* (Tabla 80) poseen en la escala de condiciones ambientales del estudio una media de puntuación directa de 24,48 puntos ($\sigma_x=3,15$) en la fase pretest, y una media de 24,67 puntos ($\sigma_x=3,39$) en la fase postest, manifestando en la escala de planificación del estudio una media de puntuación directa de 13,55 puntos ($\sigma_x=4,75$) en la fase pretest, y una media de 13,39 puntos ($\sigma_x=5,31$) en la fase postest. En lo que concierne a la escala de utilización de materiales este grupo muestra una media de puntuación directa de 18,43 puntos ($\sigma_x=3,19$) en la fase pretest, y una media de 18,58 puntos ($\sigma_x=3,40$) en la fase postest, en tanto que en la escala de asimilación de contenidos logra una media de puntuación directa de 21,71 puntos ($\sigma_x=3,27$) en la fase pretest, y una media de 21,94 puntos ($\sigma_x=3,66$) en la fase postest.

Tabla 80

Medidas de Tendencia Central sobre los Hábitos de Trabajo y Estudio de los Alumnos PTEC del Grupo Control en la Fase Pretest y Postest

Escala	Fase pretest			Fase postest		
	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica
Condiciones ambientales del estudio	42	24,48	3,15	42	24,67	3,39
Planificación del estudio	42	13,55	4,75	42	13,39	5,31
Utilización de materiales	42	18,43	3,19	42	18,58	3,40
Asimilación de contenidos	42	21,71	3,27	42	21,94	3,66

Los resultados de las *comparaciones entre los alumnos PTEC de los grupos intervención y control* sobre los hábitos de trabajo y estudio (Tabla 81), una vez

realizada la prueba de bondad de ajuste y la prueba de contraste más adecuada en función de la homocedasticidad de la muestra, arrojan que: (a) en la fase pretest no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, por tanto, se puede afirmar que ambos grupos son homogéneos con relación a los hábitos de trabajo y estudio, condición de la que se partió a la hora de asignar aleatoriamente 1 de los miembros de los pares asociados al grupo intervención y el otro al control; y (b) en la fase postest se ven incrementadas las diferencias entre los 2 grupos en la media de puntuación directa obtenida en las 4 escalas, siempre a favor de los alumnos PTEC del grupo intervención, distinguiéndose diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones directas logradas en las escalas de planificación del estudio ($T=3,405$; $p<0,01$) y utilización de materiales ($T=3,317$; $p<0,01$).

Tabla 81
Comparaciones Intergrupos sobre los Hábitos de Trabajo y Estudio de los Alumnos PTEC en la Fase Pretest y Postest

Fase / Escala / Grupo	N	Media	Desviación típica	T	Significatividad (bilateral)
Fase pretest					
Condiciones ambientales del estudio					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	25,14	3,23	0,957	0,342
Alumnos PTEC grupo control	42	24,48	3,15		
Planificación del estudio					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	13,56	5,14	0,011	0,991
Alumnos PTEC grupo control	42	13,55	4,75		
Utilización de materiales					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	18,64	3,09	0,312	0,756
Alumnos PTEC grupo control	42	18,43	3,19		
Asimilación de contenidos					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	21,93	4,36	0,255	0,800
Alumnos PTEC grupo control	42	21,71	3,27		
Fase postest					
Condiciones ambientales del estudio					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	25,94	3,28	1,750	0,084
Alumnos PTEC grupo control	42	24,67	3,39		
Planificación del estudio					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	16,88	3,98	3,405	0,001**
Alumnos PTEC grupo control	42	13,39	5,31		
Utilización de materiales					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	20,84	2,82	3,317	0,001**
Alumnos PTEC grupo control	42	18,58	3,40		
Asimilación de contenidos					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	23,23	4,13	1,510	0,135
Alumnos PTEC grupo control	42	21,94	3,66		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

A su vez, los resultados del *pretest-postest* sobre los hábitos de trabajo y estudio (Tabla 82) muestran diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones directas obtenidas por los alumnos PTEC del grupo intervención en las escalas de condiciones ambientales del estudio ($T=-2,407$; $p<0,05$), planificación del estudio ($T=-4,726$; $p<0,001$), utilización de materiales ($T=-6,840$; $p<0,001$) y asimilación de contenidos ($T=-4,464$; $p<0,001$). Por su parte, analizando estos mismos resultados en los alumnos PTEC del grupo control, en la fase postest se observa un incremento de la media de puntuación directa alcanzada en las escalas de condiciones ambientales del estudio, utilización de materiales y asimilación de contenidos, y una disminución de la media de puntuación directa obtenida en la escala de planificación del estudio, sin que se perciban diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos.

Tabla 82
Comparaciones Intragrupos sobre los Hábitos de Trabajo y Estudio de los Alumnos PTEC en la Fase Pretest y Postest

Grupo / Escala / Fase	N	Media	Desviación típica	T	Significatividad (bilateral)
Alumnos PTEC grupo intervención					
Condiciones ambientales del estudio					
Fase pretest	42	25,14	3,23	-2,407	0,021*
Fase postest	42	25,94	3,28		
Planificación del estudio					
Fase pretest	42	13,56	5,14	-4,726	0,000***
Fase postest	42	16,88	3,98		
Utilización de materiales					
Fase pretest	42	18,64	3,09	-6,840	0,000***
Fase postest	42	20,84	2,82		
Asimilación de contenidos					
Fase pretest	42	21,93	4,36	-4,464	0,000***
Fase postest	42	23,23	4,13		
Alumnos PTEC grupo control					
Condiciones ambientales del estudio					
Fase pretest	42	24,48	3,15	-0,509	0,614
Fase postest	42	24,67	3,39		
Planificación del estudio					
Fase pretest	42	13,55	4,75	0,286	0,776
Fase postest	42	13,39	5,31		
Utilización de materiales					
Fase pretest	42	18,43	3,19	-0,384	0,703
Fase postest	42	18,58	3,40		
Asimilación de contenidos					
Fase pretest	42	21,71	3,27	-0,543	0,590
Fase postest	42	21,94	3,66		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

2.3. Resultados de impacto sobre la satisfacción personal y académica de los alumnos PTEC del grupo intervención

Los datos sobre la satisfacción personal y académica, revelan que los alumnos PTEC del grupo intervención valoran en la fase posttest el *comportamiento de sus tutores PTEC* (Tabla 83) con una puntuación global media de 4,54 puntos ($\sigma_x=0,67$), oscilando las calificaciones medias que dispensan a los diferentes ítems que componen este área entre los 4 puntos del ítem que tasa la realización de la tarea de motivar para analizar críticamente los contenidos a estudiar ($\sigma_x =0,89$) y los 4,81 puntos del que estima la tarea de avisar con antelación en caso de modificar el horario de alguna sesión de tutoría ($\sigma_x=0,47$). También confieren unas puntuaciones medias elevadas a aquellos ítems que evalúan la realización de las tareas o despliegue de las habilidades de ayudar en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo ($\bar{x}=4,72$; $\sigma_x=0,51$), contestar correctamente a las preguntas planteadas ($\bar{x}=4,69$; $\sigma_x=0,52$), saber escuchar ($\bar{x}=4,69$; $\sigma_x=0,58$), dominar los contenidos trabajados ($\bar{x}=4,67$; $\sigma_x=0,53$) y preparar y organizar previamente las sesiones de tutoría ($\bar{x}=4,67$; $\sigma_x=0,63$).

Tabla 83

Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en la Fase Posttest: Comportamiento de sus Tutores PTEC

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Domina los contenidos trabajados en las sesiones de tutoría	42	4,67	0,53		
Ha comentado las implicaciones y exigencias de la vida universitaria	42	4,64	0,59		
Ha notificado los derechos, deberes y tareas	42	4,64	0,68		
Ha informado de los servicios universitarios	42	4,47	0,77		
Ha mostrado cómo se utilizan adecuadamente los materiales	42	4,44	0,65		
Ha ayudado en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo	42	4,72	0,51		
Ha ayudado a revisar y mejorar las técnicas de estudio	42	4,50	0,65	4,54	0,67
Ha aconsejado sobre cómo preparar mejor las asignaturas	42	4,47	0,70		
Ha incitado para participar en las clases	42	4,33	0,72		
Ha incitado para hacer uso de las tutorías de los docentes	42	4,39	0,84		
Ha motivado para analizar críticamente los contenidos a estudiar	42	4,00	0,89		
Ha supervisado las tareas recomendadas cada semana	42	4,58	0,73		
Ha preparado y organizado siempre las sesiones de tutoría con antelación	42	4,67	0,63		
Ha avisado siempre con antelación en caso de modificación de alguna sesión de tutoría	42	4,81	0,47		
Se ha preocupado por el progreso personal y académico	42	4,53	0,61		

Tabla 83 (Continuación)

Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en la Fase Posttest: Comportamiento de sus Tutores PTEC

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Ha contestado correctamente a las preguntas planteadas	42	4,69	0,52		
Las críticas que ha realizado han sido constructivas	42	4,56	0,61	4,54	0,67
Ha sabido escucharle	42	4,69	0,58		

Su *comportamiento como alumnos PTEC* (Tabla 84) lo tasan en la fase posttest con una puntuación global media de 3,78 puntos ($\sigma_x=1,09$). El trato respetuoso y cordial suministrado a los tutores PTEC ($\bar{x}=4,75$; $\sigma_x=0,44$), la esperanza de una mejora notable del rendimiento académico ($\bar{x}=4,19$; $\sigma_x=0,75$), la mejora en la realización de tareas facilitada por la organización del tiempo ($\bar{x}=4,06$; $\sigma_x=0,71$) y el aprovechamiento de las sesiones de tutoría ($\bar{x}=4,03$; $\sigma_x=0,81$) son los ítems a los que mayor calificación media asignan en este área, mientras que los ítems a los que menor puntuación media conceden son los que hacen referencia al aumento de la asistencia a clase ($\bar{x}=3,00$; $\sigma_x=1,24$), el incremento de la participación e implicación en clase ($\bar{x}=3,33$; $\sigma_x=1,17$), el uso adecuado de las horas de tutoría de los profesores ($\bar{x}=3,44$; $\sigma_x=1,11$), el aumento del trabajo y estudio ($\bar{x}=3,56$; $\sigma_x=0,84$) y el incremento del interés por las asignaturas y su estudio ($\bar{x}=3,56$; $\sigma_x=0,77$). Al resto de los ítems le otorgan estimaciones medias superiores a los 3,56 puntos.

Tabla 84

Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en la Fase Posttest: Comportamiento como Alumnos PTEC

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Su trato hacia el tutor PTEC ha sido respetuoso y cordial	42	4,75	0,44		
Ha aprovechado al 100% las sesiones de tutoría	42	4,03	0,81		
Ha cumplido las cláusulas que firmó en el acuerdo	42	3,89	1,51		
Su interés por las asignaturas y su estudio ha aumentado	42	3,56	0,77		
Su organización del tiempo le ha facilitado mucho la realización de las tareas	42	4,06	0,71		
Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el PTEC	42	3,56	0,84	3,78	1,09
Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el PTEC	42	3,00	1,24		
Su participación e implicación en las clases ha aumentado	42	3,33	1,17		
Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores	42	3,44	1,11		
Espera que su rendimiento académico mejore notablemente	42	4,19	0,75		

Los alumnos PTEC del grupo intervención valoran en la fase postest la *adecuación del seguimiento del programa realizado por el GPP* con una puntuación media de 4,08 puntos ($\sigma_x=0,84$), la *recomendación de la participación en el programa a otros compañeros* con una calificación media de 4,28 puntos ($\sigma_x=0,88$) y la *valoración global de las sesiones de tutoría* con una estimación media de 4,36 puntos ($\sigma_x=0,68$) (Tabla 85).

Tabla 85

Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención en la Fase Postest: Adecuación del Seguimiento del Programa Realizado por el GPP, Recomendación de la Participación en el Programa a otros Compañeros y Valoración Global de las Sesiones de Tutoría

Ítem	N	Media	Desviación típica
El seguimiento del programa realizado por el GPP ha sido adecuado	42	4,08	0,84
Recomendaría a otros compañeros que participaran en el PTEC	42	4,28	0,88
Valoración global de las sesiones de tutoría	42	4,36	0,68

Asimismo, los alumnos PTEC del grupo intervención destacan en la fase postest *algunos aspectos* en estas áreas del cuestionario respecto al comportamiento de sus tutores PTEC: (a) realización de tareas generales, específicas y previas (Ej., “mi tutor PTEC ha sabido llevar perfectamente a cabo las tareas de las sesiones de tutoría”); (b) despliegue de algunas habilidades (Ej., “mi tutor PTEC ha sabido ponerse en mi lugar, pues fue también alumno primerizo” y “mi tutor PTEC ha sabido escucharme y entenderme”); y (c) demostración de cierto grado de implicación (Ej., “mi tutor PTEC se ha implicado al máximo”).

2.4. Resultados de impacto sobre los hábitos de trabajo y estudio de los tutores PTEC

Los datos sobre los hábitos de trabajo y estudio (Tabla 86) arrojan que los tutores PTEC alcanzan en la escala de condiciones ambientales del estudio una media de puntuación directa de 26,74 puntos ($\sigma_x=2,40$) en la fase pretest, y una media de 27,49 puntos ($\sigma_x=2,19$) en la fase postest, presentando en la escala de planificación del estudio una media de puntuación directa de 18,5 puntos ($\sigma_x=4,18$) en la fase pretest, y una media de 19,28 puntos ($\sigma_x=3,51$) en la fase postest. A su vez, en la escala de utilización de materiales logran una media de puntuación directa de 21 puntos ($\sigma_x=2,04$) en la fase pretest, y una media de 21,46 puntos ($\sigma_x=2,50$) en la

fase posttest, mientras en la escala de asimilación de contenidos obtienen una media de puntuación directa de 24,81 puntos ($\sigma_x=2,97$) en la fase pretest, y una media de 25,46 puntos ($\sigma_x=3,13$) en la fase posttest.

Tabla 86
Medidas de Tendencia Central sobre los Hábitos de Trabajo y Estudio de los Tutores PTEC en la Fase Pretest y Posttest

Escala	Fase pretest			Fase posttest		
	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica
Condiciones ambientales del estudio	39	26,74	2,40	39	27,49	2,19
Planificación del estudio	39	18,50	4,18	39	19,28	3,51
Utilización de materiales	39	21,00	2,04	39	21,46	2,50
Asimilación de contenidos	39	24,81	2,97	39	25,46	3,13

Los resultados derivados del *pretest-posttest* sobre los hábitos de trabajo y estudio (Tabla 87), después de efectuar la prueba de bondad de ajuste, revelan un incremento de la media de puntuación directa alcanzada por los tutores PTEC en las 4 escalas en la fase posttest, aunque sólo se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas obtenidas en las escalas de condiciones ambientales del estudio ($T=-3,019$; $p<0,01$) y planificación del estudio ($T=-2,331$; $p<0,05$).

Tabla 87
Comparaciones Intragrupo sobre los Hábitos de Trabajo y Estudio de los Tutores PTEC en la Fase Pretest y Posttest

Escala	N	Media	Desviación típica	T	Significatividad (bilateral)
Condiciones ambientales del estudio					
Fase pretest	39	26,74	2,40		
Fase posttest	39	27,49	2,19	-3,019	0,005**
Planificación del estudio					
Fase pretest	39	18,50	4,18		
Fase posttest	39	19,28	3,51	-2,331	0,026*
Utilización de materiales					
Fase pretest	39	21,00	2,04		
Fase posttest	39	21,46	2,50	-1,481	0,148
Asimilación de contenidos					
Fase pretest	39	24,81	2,97		
Fase posttest	39	25,46	3,13	-1,412	0,167

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

2.5. Resultados de impacto sobre la aserción y habilidades sociales de los tutores PTEC

Los datos sobre la aserción y habilidades sociales (Tabla 88) revelan que los tutores PTEC poseen en la subescala de autoexpresión en situaciones sociales una media de puntuación directa de 24,94 puntos ($\sigma_x=4,62$) en la fase pretest, y una media de 25,53 puntos ($\sigma_x=4,21$) en la fase posttest, ostentando en la subescala de expresión de enfado o disconformidad una media de puntuación directa de 11,78 puntos ($\sigma_x=2,92$) en la fase pretest, y una media de 12,31 puntos ($\sigma_x=2,69$) en la fase posttest. En cuanto a la subescala de decir no y cortar interacciones, muestran una media de puntuación directa de 17,44 puntos ($\sigma_x=3,45$) en la fase pretest, y una media de 18,42 puntos ($\sigma_x=3,49$) en la fase posttest, manifestando en la subescala de hacer peticiones una media de puntuación directa de 14,33 puntos ($\sigma_x=2,71$) en la fase pretest, y una media de 15,25 puntos ($\sigma_x=2,45$) en la fase posttest. Por último, la media de puntuación directa global que logran es de 97,14 puntos ($\sigma_x=15,16$) en la fase pretest, y de 101,39 puntos ($\sigma_x=13,22$) en la fase posttest.

Tabla 88
Medidas de Tendencia Central sobre la Aserción y Habilidades Sociales de los Tutores PTEC en la Fase Pretest y Posttest

Subescala	Fase pretest			Fase posttest		
	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica
Autoexpresión en situaciones sociales	39	24,94	4,62	39	25,53	4,21
Expresión de enfado o disconformidad	39	11,78	2,92	39	12,31	2,69
Decir no y cortar interacciones	39	17,44	3,45	39	18,42	3,49
Hacer peticiones	39	14,33	2,71	39	15,25	2,45
Puntuación directa global	39	97,14	15,16	39	101,39	13,22

Los resultados del *pretest-postest* sobre la aserción y habilidades sociales (Tabla 89), una vez realizada la prueba de bondad de ajuste, denotan que la media de puntuación directa conseguida por los tutores PTEC en las 4 subescalas y en la puntuación directa global se ha incrementado en la fase posttest, hallándose diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas logradas en la subescala de decir no y cortar interacciones ($T=-2,128$; $p<0,05$), y en la puntuación directa global ($T=-2,075$; $p<0,05$).

Tabla 89
Comparaciones Intragrupo sobre la Aserción y Habilidades Sociales de los Tutores PTEC en la Fase Pretest y Postest

Subescala	N	Media	Desviación típica	T	Significatividad (bilateral)
Autoexpresión en situaciones sociales					
Fase pretest	39	24,94	4,62	-0,971	0,338
Fase postest	39	25,53	4,21		
Expresión de enfado o disconformidad					
Fase pretest	39	11,78	2,92	-1,567	0,126
Fase postest	39	12,31	2,69		
Decir no y cortar interacciones					
Fase pretest	39	17,44	3,45	-2,128	0,040*
Fase postest	39	18,42	3,49		
Hacer peticiones					
Fase pretest	39	14,33	2,71	-1,704	0,097
Fase postest	39	15,25	2,45		
Puntuación directa global					
Fase pretest	39	97,14	15,16	-2,075	0,045*
Fase postest	39	101,39	13,22		

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

2.6. Resultados de impacto sobre la satisfacción personal y académica de los tutores PTEC

Los datos sobre la satisfacción personal y académica manifiestan que los tutores PTEC asignan en la fase postest una puntuación global media a *su comportamiento* (Tabla 90) de 4,38 puntos ($\sigma_x=0,69$), dispensando las mayores calificaciones medias a aquellos ítems que estiman la realización de las tareas o despliegue de las habilidades de comentar las implicaciones y exigencias de la vida universitaria ($\bar{x}=4,62$; $\sigma_x=0,49$), avisar con antelación en caso de modificar el horario de alguna sesión de tutoría ($\bar{x}=4,62$; $\sigma_x=0,71$), incitar para hacer uso de las tutorías de los docentes ($\bar{x}=4,61$; $\sigma_x=0,55$), notificar los derechos, deberes y tareas ($\bar{x}=4,59$; $\sigma_x=0,59$), informar de los servicios universitarios ($\bar{x}=4,59$; $\sigma_x=0,59$) y saber escuchar ($\bar{x}=4,59$; $\sigma_x=0,59$). A los demás ítems le confieren estimaciones medias superiores a 4,2 puntos, a excepción de los que evalúan la ejecución de las tareas de motivar para analizar críticamente los contenidos a estudiar ($\bar{x}=3,79$; $\sigma_x=0,95$) y ayudar a revisar y mejorar las técnicas de estudio ($\bar{x}=3,92$; $\sigma_x=0,77$).

Tabla 90
 Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Tutores PTEC en la Fase Posttest: Comportamiento como Tutores PTEC

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Domina los contenidos trabajados en las sesiones de tutoría	42	4,21	0,61		
Ha comentado las implicaciones y exigencias de la vida universitaria	42	4,62	0,49		
Ha notificado los derechos, deberes y tareas	42	4,59	0,59		
Ha informado de los servicios universitarios	42	4,59	0,59		
Ha mostrado cómo se utilizan adecuadamente los materiales	42	4,38	0,67		
Ha ayudado en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo	42	4,36	0,63		
Ha ayudado a revisar y mejorar las técnicas de estudio	42	3,92	0,77		
Ha aconsejado sobre cómo preparar mejor las asignaturas	42	4,28	0,65		
Ha incitado para participar en las clases	42	4,38	0,63	4,38	0,69
Ha incitado para hacer uso de las tutorías de los docentes	42	4,61	0,55		
Ha motivado para analizar críticamente los contenidos a estudiar	42	3,79	0,95		
Ha supervisado las tareas recomendadas cada semana	42	4,49	0,56		
Ha preparado y organizado siempre las sesiones de tutoría con antelación	42	4,33	0,81		
Ha avisado siempre con antelación en caso de modificación de alguna sesión de tutoría	42	4,62	0,71		
Se ha preocupado por el progreso personal y académico	42	4,51	0,60		
Ha contestado correctamente a las preguntas planteadas	42	4,26	0,59		
Las críticas que ha realizado han sido constructivas	42	4,28	0,65		
Ha sabido escucharle	42	4,59	0,59		

Los tutores PTEC valoran en la fase posttest el *comportamiento de sus alumnos PTEC* (Tabla 91) con una puntuación global media de 3,71 puntos ($\sigma_x=1,08$). Las calificaciones medias más altas dentro de este área las conceden a los ítems relacionados con el trato respetuoso y cordial suministrado a los tutores PTEC ($\bar{x}=4,79$; $\sigma_x=0,41$), el cumplimiento de las cláusulas firmadas en el acuerdo ($\bar{x}=4,44$; $\sigma_x=1,10$) y la esperanza de una mejora notable del rendimiento académico ($\bar{x}=4,03$; $\sigma_x=0,93$). Sin embargo, el aumento de la asistencia a clase ($\bar{x}=2,82$; $\sigma_x=0,85$), el uso adecuado de las horas de tutoría de los profesores ($\bar{x}=3,23$; $\sigma_x=1,27$), el aumento de interés por las asignaturas y su estudio ($\bar{x}=3,46$; $\sigma_x=0,91$) y el incremento de la participación e implicación en clase ($\bar{x}=3,49$; $\sigma_x=0,85$) son los ítems a los que otorgan puntuaciones medias más bajas, adjudicando al resto de los ítems estimaciones medias superiores a 3,5 puntos.

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 91

Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Tutores PTEC en la Fase Posttest: Comportamiento de sus Alumnos PTEC

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Su trato hacia el tutor PTEC ha sido respetuoso y cordial	42	4,79	0,41		
Ha aprovechado al 100% las sesiones de tutoría	42	3,74	1,12		
Ha cumplido las cláusulas que firmó en el acuerdo	42	4,44	1,10		
Su interés por las asignaturas y su estudio ha aumentado	42	3,46	0,91		
Su organización del tiempo le ha facilitado mucho la realización de las tareas	42	3,62	0,91		
Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el PTEC	42	3,51	0,76	3,71	1,08
Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el PTEC	42	2,82	0,85		
Su participación e implicación en las clases ha aumentado	42	3,49	0,85		
Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores	42	3,23	1,27		
Espera que su rendimiento académico mejore notablemente	42	4,03	0,93		

Los tutores PTEC tasan en la fase posttest la *adecuación del seguimiento del programa realizado por el GPP* con una puntuación media de 4,26 puntos ($\sigma_x=0,50$), la *recomendación de la participación en el programa a otros compañeros* con una calificación media de 4,44 puntos ($\sigma_x=0,79$) y la *valoración global de las sesiones de tutoría* con una estimación media de 4 puntos ($\sigma_x=0,61$) (Tabla 92).

Tabla 92

Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Tutores PTEC en la Fase Posttest: Adecuación del Seguimiento del Programa Realizado por el GPP, Recomendación de la Participación en el Programa a otros Compañeros y Valoración Global de las Sesiones de Tutoría

Ítem	N	Media	Desviación típica
El seguimiento del programa realizado por el GPP ha sido adecuado	42	4,26	0,50
Recomendaría a otros compañeros que participaran en el PTEC	42	4,44	0,79
Valoración global de las sesiones de tutoría	42	4,00	0,61

Igualmente, los tutores PTEC subrayan en la fase posttest *algunos aspectos* en estas áreas del cuestionario que hacen referencia a: (a) su comportamiento como tutores PTEC: realización de tareas generales, específicas y previas (Ej., “la parte de orientación sobre la carrera y aprovechamiento de los servicios que ofrece la Universidad es la parte con la que más satisfecho me voy” y “he intentado ayudar a mi alumno PTEC tanto en lo académico como en lo personal y hemos conseguido

una buena sintonía”), despliegue de algunas habilidades (Ej., “he intentado hacerlo lo mejor posible, aunque quizás en alguna ocasión he dudado en cómo responder a alguna cuestión de mi alumno PTEC” y “siempre he tenido en cuenta las sugerencias de mi alumno PTEC”) y demostración de cierto grado de implicación (Ej., “creo que mi trabajo, no es que haya sido sensacional, pero siempre me he preocupado por la evolución de mis alumnos PTEC en sus primeros meses como universitarios” y “estoy muy satisfecho con la evolución que he podido observar en mi alumno PTEC”); y (b) al comportamiento de sus alumnos PTEC: exhibición de un adecuado comportamiento (Ej., “mi alumno PTEC se ha implicado al máximo” y “mi alumno PTEC no se ha interesado mucho en algunas sesiones de tutoría”), manifestación de ciertas expectativas de mejora del rendimiento (Ej., “no sé si mejorará el rendimiento de mi alumno PTEC, pero está muy contento con los resultados que ha conseguido”), consecuencias sobre algunos hábitos y técnicas de trabajo intelectual (Ej., “el interés por algunas asignaturas ha ido aumentando con el tiempo en mi alumno PTEC, pero en otras ya era alto”, “mi alumno PTEC ha aprendido nuevas técnicas de estudio que no utilizaba y le han dado buenos resultados”, “es difícil cambiar hábitos en personas ya con 18 años, pero se puede hacer más lentamente y haciéndoles comprender lo que es más correcto, eso sí, las sesiones de tutoría deberían haberse alargado a todo el curso”, “a partir de los primeros exámenes es cuando mi alumno PTEC ha sentido la necesidad de organizarse más” y “estoy muy contento con los resultados que he podido observar en mi alumno PTEC con respecto a los hábitos y técnicas de trabajo intelectual”) y consecuencias sobre ciertos aspectos de la asistencia “activa” a clase (Ej., “la asistencia a clase de mi alumno PTEC no ha aumentado porque era muy alta con anterioridad” y “por mucho que le insistiera, mi alumno PTEC no participaba en clase casi nada, y para que vamos a hablar de asistir a la tutoría de los profesores”).

Por otro lado, los resultados de los *índices de acuerdo entre los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC* sobre el comportamiento de los tutores PTEC en la fase postest (Tabla 93), revelan que los alumnos PTEC del grupo intervención conceden puntuaciones medias más elevadas a la gran mayoría de los ítems de este área, salvo a aquellos que evalúan la realización de las tareas de informar de los servicios universitarios, estimular la participación en clase e incitar para hacer uso de las tutorías de los docentes. Asimismo, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en aquellos ítems relacionados con dominar los contenidos trabajados en las sesiones de tutoría ($K=0,369$; $p<0,05$), comentar las implicaciones y exigencias de la vida universitaria ($K=0,375$; $p<0,05$), notificar los derechos, deberes y tareas ($K=0,447$; $p<0,01$), informar de los servicios universitarios ($K=0,420$; $p<0,01$), mostrar

cómo se utilizan adecuadamente los materiales ($K=0,507$; $p<0,01$), ayudar en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo ($K=0,321$; $p<0,05$), aconsejar sobre cómo preparar mejor las asignaturas ($K=0,556$; $p<0,01$), incitar para participar en clase ($K=0,454$; $p<0,01$), incitar para hacer uso de las tutorías de los docentes ($K=0,424$; $p<0,01$), motivar para analizar críticamente los contenidos a estudiar ($K=0,452$; $p<0,001$), supervisar las tareas recomendadas cada semana ($K=0,476$; $p<0,01$), preparar y organizar previamente las sesiones de tutoría ($K=0,375$; $p<0,05$), avisar con antelación en caso de modificar el horario de alguna sesión de tutoría ($K=0,531$; $p<0,01$), preocuparse por el progreso personal y académico de su alumno PTEC ($K=0,380$; $p<0,01$), contestar correctamente a las preguntas planteadas ($K=0,337$; $p<0,05$), realizar críticas constructivas ($K=0,421$; $p<0,01$) y saber escuchar ($K=0,478$; $p<0,01$).

Tabla 93

Índices de Acuerdo Intergrupos sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en la Fase Postest: Comportamiento de los Tutores PTEC

Ítem	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Domina los contenidos trabajados en las sesiones de tutoría					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,67	0,53	0,369	0,024*
Tutores PTEC	42	4,21	0,61		
Ha comentado las implicaciones y exigencias de la vida universitaria					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,64	0,59	0,375	0,024*
Tutores PTEC	42	4,62	0,49		
Ha notificado los derechos, deberes y tareas					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,64	0,68	0,447	0,001**
Tutores PTEC	42	4,59	0,59		
Ha informado de los servicios universitarios					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,47	0,77	0,420	0,005**
Tutores PTEC	42	4,59	0,59		
Ha mostrado cómo se utilizan adecuadamente los materiales					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,44	0,65	0,507	0,002**
Tutores PTEC	42	4,38	0,67		
Ha ayudado en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,72	0,51	0,321	0,025*
Tutores PTEC	42	4,36	0,63		
Ha ayudado a revisar y mejorar las técnicas de estudio					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,50	0,65	0,140	0,220
Tutores PTEC	42	3,92	0,77		
Ha aconsejado sobre cómo preparar mejor las asignaturas					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,47	0,70	0,556	0,001**
Tutores PTEC	42	4,28	0,65		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Tabla 93 (Continuación)
Índices de Acuerdo Intergrupos sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en la Fase Posttest: Comportamiento de los Tutores PTEC

Ítem	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Ha incitado para participar en las clases					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,33	0,72		
Tutores PTEC	42	4,38	0,63	0,454	0,001**
Ha incitado para hacer uso de las tutorías de los docentes					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,39	0,84		
Tutores PTEC	42	4,61	0,55	0,424	0,001**
Ha motivado para analizar críticamente los contenidos a estudiar					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,00	0,89		
Tutores PTEC	42	3,79	0,95	0,452	0,000***
Ha supervisado las tareas recomendadas cada semana					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,58	0,73		
Tutores PTEC	42	4,49	0,56	0,476	0,004**
Ha preparado y organizado siempre las sesiones de tutoría con antelación					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,67	0,63		
Tutores PTEC	42	4,33	0,81	0,375	0,015*
Ha avisado siempre con antelación en caso de modificación de alguna sesión de tutoría					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,81	0,47		
Tutores PTEC	42	4,62	0,71	0,531	0,001**
Se ha preocupado por el progreso personal y académico					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,53	0,61		
Tutores PTEC	42	4,51	0,60	0,380	0,008**
Ha contestado correctamente a las preguntas planteadas					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,69	0,52		
Tutores PTEC	42	4,26	0,59	0,337	0,020*
Las críticas que ha realizado han sido constructivas					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,56	0,61		
Tutores PTEC	42	4,28	0,65	0,421	0,002**
Ha sabido escucharle					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,69	0,58		
Tutores PTEC	42	4,59	0,59	0,478	0,002**

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

A su vez, en los resultados de los *índices de acuerdo entre los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC* sobre el comportamiento de los alumnos PTEC en la fase posttest (Tabla 94), se observan diferencias estadísticamente significativas en los ítems que estiman el trato respetuoso y cordial suministrado a los tutores PTEC (K=0,375; p<0,05), el aprovechamiento de las sesiones de tutoría (K=0,293; p<0,05), el aumento de interés por las asignaturas y su estudio (K=0,485; p<0,001), la mejora en la realización de tareas facilitada por la organización del tiempo (K=0,263;

p<0,05), el incremento del trabajo y estudio como consecuencia de su participación en el programa (K=0,294; p<0,01), el aumento de la asistencia a clase gracias a la participación en el programa (K=0,416; p<0,001), el incremento de la participación e implicación en clase como consecuencia de su participación en el programa (K=0,332; p<0,01), el uso adecuado de las horas de tutoría de los profesores (K=0,296; p<0,01) y la esperanza de una mejora notable del rendimiento académico (K=0,444; p<0,01). Los alumnos PTEC del grupo intervención son los que asignan calificaciones medias superiores a la mayor parte de los ítems de este área, a excepción de los que tasan el trato respetuoso y cordial suministrado a los tutores PTEC, el cumplimiento de las cláusulas firmadas en el acuerdo y el incremento de la participación e implicación en clase.

Tabla 94

Índices de Acuerdo Intergrupos sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en la Fase Posttest: Comportamiento de los Alumnos PTEC

Ítem	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Su trato hacia el tutor PTEC ha sido respetuoso y cordial					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,75	0,44		
Tutores PTEC	42	4,79	0,41	0,375	0,015*
Ha aprovechado al 100% las sesiones de tutoría					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,03	0,81		
Tutores PTEC	42	3,74	1,12	0,293	0,040*
Ha cumplido las cláusulas que firmó en el acuerdo					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,89	1,51		
Tutores PTEC	42	4,44	1,10	0,177	0,059
Su interés por las asignaturas y su estudio ha aumentado					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,56	0,77		
Tutores PTEC	42	3,46	0,91	0,485	0,000***
Su organización del tiempo le ha facilitado mucho la realización de las tareas					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,06	0,71		
Tutores PTEC	42	3,62	0,91	0,263	0,028*
Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el PTEC					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,56	0,84		
Tutores PTEC	42	3,51	0,76	0,294	0,009**
Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el PTEC					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,00	1,24		
Tutores PTEC	42	2,82	0,85	0,416	0,000***
Su participación e implicación en las clases ha aumentado					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,33	1,17		
Tutores PTEC	42	3,49	0,85	0,332	0,006**

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Tabla 94 (Continuación)
Índices de Acuerdo Intergrupos sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en la Fase Postest: Comportamiento de los Alumnos PTEC

Ítem	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	3,44	1,11		
Tutores PTEC	42	3,23	1,27	0,296	0,003**
Espera que su rendimiento académico mejore notablemente					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,19	0,75		
Tutores PTEC	42	4,03	0,93	0,444	0,006**

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Por último, en los resultados de los *índices de acuerdo entre los alumnos PTEC del grupo intervención y tutores PTEC* sobre la adecuación del seguimiento del programa realizado por el GPP, recomendación de la participación en el programa a otros compañeros y valoración global de las sesiones de tutoría en la fase postest (Tabla 95), los tutores PTEC dispensan estimaciones medias más altas a los 2 primeros ítems, no así al tercero, apreciándose diferencias estadísticamente significativas en los ítems referidos a la adecuación del seguimiento del programa realizado por el GPP (K=0,360; p<0,01), recomendación de la participación en el programa a otros compañeros (K=0,436; p<0,01) y valoración global de las sesiones de tutoría en el seguimiento 2 (K=0,456; p<0,001).

Tabla 95
Índices de Acuerdo Intergrupos sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Alumnos PTEC del Grupo Intervención y Tutores PTEC en la Fase Postest: Adecuación del Seguimiento del Programa Realizado por el GPP, Recomendación de la Participación en el Programa a otros Compañeros y Valoración Global de las Sesiones de Tutoría

Ítem	N	Media	Desviación típica	K	Significatividad aproximada
Seguimiento realizado por el GPP ha sido adecuado					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,08	0,84		
Tutores PTEC	42	4,26	0,50	0,360	0,006**
Recomendaría a otros compañeros que participaran en el PTEC					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,28	0,88		
Tutores PTEC	42	4,44	0,79	0,436	0,007**
Valoración global de las sesiones de tutoría					
Alumnos PTEC grupo intervención	42	4,36	0,68		
Tutores PTEC	42	4,00	0,61	0,456	0,000***

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

CAPÍTULO VI

**DISCUSIÓN Y
CONCLUSIONES**



**GABINETE PSICOPEDAGÓGICO
UGR**

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. Discusión y conclusiones

Esta discusión se va a organizar en torno a los dos bloques de resultados más relevantes producidos por el PTEC teniendo en cuenta su finalidad y posibilidades de replicación y mejora. Por lo tanto, en primer lugar, se pretende discriminar qué elementos del proceso de puesta en práctica del programa, de qué forma y en qué medida, han alterado la fidelidad del mismo, es decir, la correspondencia entre lo que se iba a efectuar y lo que se ha acabado realizando (Anguera, 1990). Para ello, en función de los resultados de seguimiento, se analiza el laborioso y complejo proceso seguido durante la aplicación del programa, centrando especialmente la atención en cómo se han afrontado y superado las principales dificultades encontradas, qué medidas preventivas se habrían de adoptar para reducir al mínimo los imprevistos de cara a futuras replications, y qué aspectos se han mejorado y optimizado respecto a la primera experiencia piloto, desarrollada en el segundo cuatrimestre del curso académico 2002/2003 en las titulaciones de I. de Caminos, Canales y Puertos y la L. de Farmacia (Arco et al., 2003; Benítez et al., 2003; Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003) (evaluación de proceso). Y, en segundo lugar, a partir de los resultados de impacto, se discute la magnitud del cambio que la intervención ha provocado sobre las variables dependientes analizadas en las dos muestras una vez finalizado el programa (evaluación de impacto): (a) alumnos PTEC: calificación media por crédito

matriculado, tasa de rendimiento, tasa de éxito, tasa de abandono, hábitos de trabajo y estudio, y satisfacción personal y académica; y (b) tutores PTEC: hábitos de trabajo y estudio, aserción y habilidades sociales, y satisfacción personal y académica.

1.1. Evaluación de proceso del programa

El análisis y discusión del bloque de resultados de seguimiento hace referencia a la denominada “*evaluación de proceso*” del programa, con la que se pretende conocer mejor qué aspectos del proceso de puesta en práctica del PTEC han funcionado, cuáles no y por qué motivos (Ej., proporcionar información acerca de hasta qué punto sus actividades han seguido un buen ritmo, se han desarrollado adecuadamente y de la forma prevista inicialmente, valorar si los responsables del programa han aceptado y sido capaces de desempeñar sus funciones, descubrir las deficiencias y suficiencias del diseño, planificación y aplicación del programa, y suministrar una guía para modificar o explicar el diseño y planificación del PTEC tanto como sea necesario) (Stufflebeam y Shinkfield, 1985).

En este sentido, la ejecución del *plan de seguimiento* previsto ha aportado datos suficientes sobre el comportamiento que han tenido multitud de variables en la implantación del programa, pues se ha mantenido un registro continuo de toda la información relevante procedente de las observaciones, incidencias, etc., realizadas y/o ocurridas desde el diseño hasta la evaluación del PTEC, y se han llevado a cabo una serie de medidas específicas de seguimiento para las 2 actividades de las que se compone la intervención.

Así pues, tal y como alertaba la teoría y los responsables del programa habían pronosticado en base a lo sucedido en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003), el proceso de implementación del programa sufrió numerosas modificaciones como consecuencia de la interacción entre situaciones y comportamientos de los agentes, participantes y responsables del PTEC. Y aunque algunas de ellas no han sido nuevas, ni han puesto en peligro en ningún momento la aplicación del programa, si que han dificultado innecesariamente el desarrollo del mismo, con el consiguiente coste en tiempo, esfuerzo y quizás resultados.

1.1.1. Procedimiento de selección de las muestras y configuración de los grupos

La selección final de las muestras, uno de los aspectos claves para el éxito de este tipo de programas (Cohen, 1986; Durán y Vidal, 2004; Goodlad y Hirst, 1989;

Tindall, 1995; Topping y Ehly, 1998; Vives y Ferro, 1986), es un proceso que depende a su vez, debido a las decisiones que se tomaron durante el diseño y planificación del PTEC, de otras actuaciones previas como son el *plan de divulgación y captación* de los miembros de las poblaciones diana directa e indirecta. Si estas actuaciones fallan o no se realizan en las condiciones adecuadas de formalidad, compromiso y transparencia, la credibilidad primero y la adherencia después al programa de las muestras seleccionadas, pueden verse afectadas de manera irreversible.

Irremediablemente, los incidentes acontecidos antes de implementar el plan de divulgación causaron variaciones respecto al diseño y planificación inicial, pese a las medidas de prevención que se introdujeron a partir de los resultados de evaluación de la primera experiencia piloto del PTEC (Fernández et al., 2003). Estos sucesos alteraron sobre todo la temporización de la segunda y tercera etapa del muestreo, y como consecuencia, motivaron que los responsables del programa se vieran obligados a tomar una serie de decisiones con el propósito de reducir los posibles efectos sobre otros elementos del programa, que en cierta medida, como se describirá a lo largo de esta discusión, han podido intervenir en el desarrollo y resultados del PTEC. Y es que las dificultades encontradas en algunas de las titulaciones a la hora de gestionar los horarios y/o permisos necesarios para llevar a cabo las sesiones grupales de información con el profesorado y alumnado, volvieron a repetirse por segunda vez (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003), aún cuando se contaba con la aprobación de los equipos de gobierno de los centros, y el apoyo y compromiso verbal de los responsables académicos, con los que se efectuaron 2 sesiones grupales de información y coordinación con el objetivo, entre otros, de evitar este tipo de eventos. A estas variables institucionales se le unieron otras derivadas de la aplicación del programa en el primer cuatrimestre, que incluso se pueden considerar "*culturales*", pues en el inicio del curso académico 2004/2005 concurrieron ciertas circunstancias que sería recomendable tener presentes para futuras repeticiones del programa, como por ejemplo: (a) días sin clase por los "*puentes*"; (b) el comienzo del practicum en algunas de las titulaciones para el alumnado de últimos cursos; y (c) el "*mito*" que circulaba entre el alumnado de que el curso "*realmente*" no comenzaba hasta después de la festividad del 12 de octubre y que "*en esas primeras semanas no se avanzaba demasiado en el temario de las asignaturas, por lo que no era necesario asistir a clase*".

Ante la presencia de algunos de estos acontecimientos, las *sesiones grupales de información con el profesorado*, una nueva medida introducida en esta segunda experiencia piloto, se demoraron en el tiempo, no se llegaron a desarrollar todas las

que estaban proyectadas inicialmente, y tampoco la asistencia del profesorado fue la esperada, tal y como ha quedado reflejado en los resultados de seguimiento. No obstante, lo importante a destacar de estas sesiones es que el profesorado valoró muy positivamente el programa, especialmente su utilidad para combatir las elevadas tasas de fracaso académico entre el alumnado, y sus ventajas como alternativa al sistema de acción tutorial tradicional que se implantaba en algunas de las titulaciones, y “*que no funcionaba*” según comentaban algunos de los asistentes. Al mismo tiempo, estas sesiones permitieron conocer, por un lado, la opinión del profesorado sobre las causas del éxito o fracaso académico del alumnado, la gran mayoría de ellas ligadas a factores personales, académicos y vocacionales-profesionales del propio alumnado, y por otro lado, sus propuestas de solución para este fenómeno, que sin entrar a juzgar desde un punto de vista psicopedagógico lo inadecuado e impropio de algunas, si es necesario prestar especial atención a 2 de ellas, pues pueden convertirse en una futura línea de trabajo:

- La necesidad de formación psicopedagógica “*práctica*” en el área de acción tutorial manifestada por el profesorado: se puede valorar la posibilidad de impartir al profesorado un curso de formación en acción tutorial, como por ejemplo, el curso de formación de los tutores PTEC introduciendo algunas variaciones (Ej., seguimiento de los tutores PTEC).
- La integración del programa en los PATs, es decir, que sea el propio profesorado, con la supervisión de los responsables del programa, el que emplee a los tutores PTEC, previamente seleccionados mediante un proceso similar al realizado en el PTEC, con el fin de impartir la acción tutorial determinada en los PATs.

Otros de los efectos causados por los sucesos inicialmente mencionados, tienen que ver con el retraso en el tiempo de las *sesiones grupales de información con el alumnado*, tanto de doctorado y/o últimos cursos como de nuevo ingreso, y las modificaciones que los responsables del programa, una vez informados los responsables académicos de las titulaciones, tuvieron que prefiar para llevar a cabo estas sesiones sin tener que prorrogar la implementación del plan de intervención. Estas alteraciones pudieron afectar al desarrollo de las sesiones de divulgación y captación, y por tanto, al número de alumnado que se inscribió en el transcurso de las mismas, pues, en general, estuvo muy por debajo de lo esperado en comparación con la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003): (a) la reducción del tiempo para dar a conocer al alumnado las características, condiciones y beneficios del

programa, tomar una primera decisión respecto a participar o no en él, ampliar la información referente al PTEC, leer los acuerdos, tomar una decisión definitiva sobre la participación y completar los demás instrumentos, pudo ser excesiva (Ej., poco tiempo para explicar toda la información, asimilarla y tomar una decisión), especialmente para el alumnado de doctorado y/o últimos cursos (Ej., por las implicaciones que tenía para ellos comprometerse a participar en el programa), que como se ha podido observar en los resultados de seguimiento, se inscribió un mayor número en la convocatoria extraordinaria (25 alumnos) que en la ordinaria (20 alumnos); (b) la convocatoria extraordinaria aportó más tiempo al alumnado para tomar la decisión de participar o no en el programa, pero el hecho de tener que desplazarse hasta las instalaciones del GPP para formalizar personalmente la inscripción pudo incidir en ella de forma negativa, sobre todo en el alumnado de nuevo ingreso (193 alumnos convocatoria ordinaria vs. 4 alumnos convocatoria extraordinaria); y (c) el nuevo procedimiento de divulgación y captación del alumnado de doctorado, por los problemas de acceso y cobertura que se presentaron con esta población diana, pudo restringir la participación de éstos en el programa, ya que dependía excesivamente de que los responsables académicos de las titulaciones contactaran con ellos y le hicieran llegar la propuesta (Ej., se desconoce que número de alumnado de doctorado fue informado del total matriculado), para más tarde desplazarse personalmente a las instalaciones del GPP y formalizar la inscripción en el programa.

Sin embargo, es posible que fueran otros acontecimientos que se sucedieron durante la implementación de estas sesiones de divulgación y captación, algunos de ellos presentes también en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003), los que en mayor medida afectarían al número de inscripciones en el programa. Por ejemplo, si los responsables académicos de las titulaciones, una vez acordadas las reformas señaladas con anterioridad, diseñan un *planning* de visitas a las aulas para minimizar la pérdida de clases, supuestamente con el consentimiento de todas las partes implicadas (Ej., las sesiones grupales de información y coordinación con los responsables académicos de las titulaciones y las de divulgación con el profesorado se introdujeron, entre otros motivos, para evitar episodios similares al que aquí se describe), éste no debiera estar expuesto a la negativa arbitraria e injustificada de algún profesor y menos aún a comentarios en clase que de manera sutil e implícita desacrediten el esfuerzo del PTEC, desmotivando al alumnado y a su vez manteniendo el "*status quo*". Quizás estas actitudes y comportamientos estén a la base de las dudas y preocupación expresadas por algún alumno interesado en

participar en la experiencia, y que se inscribió en el programa en los pasillos del centro, no en las aulas, donde se pidió su participación. Esta circunstancia refleja tristemente, más allá de las habilidades docentes del profesorado, el tipo de educación y valores que prevalece en algunos centros, y que se está inculcando en las aulas a los futuros profesionales y ciudadanos. Ahora bien, a este suceso, se deben incorporar otros como los que a continuación se especifican:

- El mayor absentismo por parte del alumnado que se dio en los extremos de la franja horaria de clases de los grupos de mañana y tarde que se visitaron, situación que denota que los responsables académicos de las titulaciones no siguieron exactamente las recomendaciones realizadas por los responsables del programa para acordar estas sesiones (Ej., las sesiones grupales de información no deberán de concertarse en los extremos de la franja horaria).
- La elevada carga lectiva que manifestaba tener el alumnado de últimos cursos presente en clase durante la aplicación de estas sesiones (Ej., la gran mayoría de los alumnos estaban matriculados de asignaturas de varios cursos).
- El hecho de que en la L. de Farmacia y L. en Economía se efectuara un número de sesiones de divulgación y captación inferior al número de grupos de primer curso que existían (Ej., se tomó esta decisión para no crear demasiadas expectativas entre el alumnado de nuevo ingreso, ante la no disponibilidad de posibles tutores PTEC que implementaran con ellos las sesiones de tutoría).

En definitiva, las variaciones que se produjeron en la temporización de la segunda y tercera etapa del muestreo a causa de los incidentes que se presentaron inicialmente, y las modificaciones que se introdujeron como consecuencia en el plan de divulgación y captación, así como los demás acontecimientos que se sucedieron durante la puesta en marcha de las sesiones de dichos planes, han podido mediar en el número de alumnado, tanto de doctorado y/o últimos cursos como de nuevo ingreso, que finalmente se inscribió en el programa. Por lo tanto, ejecutar las sesiones de divulgación y captación del PTEC en estas fechas, además de haber implicado un elevado coste de tiempo y sobrecarga de trabajo para los responsables del programa, ha conllevado una serie de acontecimientos que han intervenido en su desarrollo, si bien en su gran mayoría quizás se hubieran podido prevenir introduciendo las siguientes *medidas*, a pesar de que algunas de ellas obligan a garantizar la continuidad del programa durante diferentes cursos académicos: (a) iniciar esta fase del proceso en los meses de abril o mayo del curso académico 2003/2004 con el alumnado de doctorado y/o últimos cursos, donde se hubiera dispuesto de más

tiempo para ejecutarla en los términos establecidos inicialmente, y con el alumnado de nuevo ingreso en el periodo de matriculación, jornadas de recepción y primera semana de clase; (b) determinar un responsable en cada centro, que en principio podría ser el responsable académico de la titulación, encargado de tramitar la inscripción del alumnado en la convocatoria extraordinaria, sin que éste último tenga que desplazarse a las instalaciones del GPP para formalizarla; (c) realizar un mayor seguimiento del cumplimiento de las tareas asignadas a los responsables académicos de las titulaciones; (d) permitir la participación de tutores PTEC de años anteriores, que contarían ya con la experiencia adecuada y no habrían de repetir íntegramente el curso de formación de los tutores PTEC, así como aumentar el valor de los incentivos que reciben, con el fin de incrementar el número de tutores PTEC, y por extensión, la cobertura de alumnos PTEC; y (e) integrar los objetivos del programa en la acción tutorial del profesorado (Ej., PATs).

Igualmente, es necesario mencionar la recomendación que el alumnado de nuevo ingreso realizó a los responsables del programa en las sesiones de divulgación y captación, señalando que el programa se debería extender al alumnado de segundo curso y durante todo el curso académico, englobando el primer y segundo cuatrimestre, así como la posibilidad de plantear otro tipo de programa de tutoría entre compañeros (Ej., en grupo pequeño de diferente edad y curso académico) para atender todas las demandas de participación efectuadas por el alumnado de nuevo ingreso, aunque esto implicaría diseñar y planificar otro programa con objetivos exclusivamente de carácter asistencial.

En cuanto a la *cuarta etapa del muestreo*, la demora en el tiempo que sufrieron los periodos de selección debido a los acontecimientos ocurridos en las etapas previas del muestreo, unido a las alteraciones determinadas respecto a lo inicialmente establecido para no retrasar el comienzo de las sesiones de tutoría, pudieron no afectar al desarrollo de los periodos de selección, pero sí contribuyeron a que la carga de trabajo para los responsables del programa se incrementara considerablemente, pese a que el número de tutores PTEC y alumnos PTEC seleccionados era inferior al de la primera experiencia piloto (38 tutores PTEC y 129 alumnos PTEC) (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003). Y es que en el periodo de tiempo transcurrido entre los días 13 y 27 de octubre de 2004 se llevaron a cabo demasiadas actuaciones: varias sesiones de divulgación y captación con el alumnado, los 4 periodos de selección de la cuarta etapa del muestreo, junto con todas sus acciones (Ej., análisis de toda la información derivada de los instrumentos que se administraron en el plan de captación, valoración de criterios, creación de pares asociados y mecanismos de

comunicación), y el curso de formación de los tutores PTEC. No obstante, si se hubieran fijado en el diseño y planificación del programa algunas de las medidas propuestas anteriormente, quizás se hubiera evitado esta acumulación excesiva de tareas. Por ejemplo, una vez finalizada en los meses de abril o mayo del curso académico 2003/2004 la tercera etapa del muestreo con el alumnado de doctorado y/o últimos cursos, se podía haber ejecutado seguidamente el primer y tercer periodo de selección de la cuarta etapa. Esto hubiera implicado que el curso de formación de los tutores PTEC se implementara también en estas fechas, por lo que se hubiera podido acordar en la primera semana de clase o mes de septiembre del siguiente curso académico 1 ó 2 sesiones de repaso de los contenidos impartidos en la acción formativa, a la vez que se hubiera efectuado el plan de divulgación y captación del alumnado de nuevo ingreso, y el segundo y cuarto periodo de selección de la cuarta etapa del muestreo.

Por su parte, el procedimiento de *configuración de los grupos* se vio igualmente retrasado en el tiempo a causa de los sucesos ocurridos en el procedimiento de selección de las muestras, pero en este caso sólo se introdujeron variaciones respecto a los mecanismos de comunicación establecidos en el diseño y planificación, que en un principio, no tuvieron especial relevancia para el desarrollo del programa. Todo lo contrario que sucedió con las disposiciones programadas inicialmente para prevenir las dificultades que se originaron, tal y como pronosticaron los responsables del programa a partir de los resultados de evaluación de la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003), en el momento de confirmar a los alumnos PTEC del grupo intervención su participación definitiva en el PTEC (Ej., 8 bajas entre los alumnos PTEC del grupo intervención antes de comenzar el programa) y en el transcurso de las primeras sesiones de tutoría (Ej., 2 bajas entre los alumnos PTEC del grupo intervención después de empezar el programa), pues permitieron reducir el desgaste o "*attrition*" de la población diana en el programa y proporcionar a otro alumnado interesado la oportunidad de participar en él, a pesar de intervenir en la configuración final de los grupos intervención y control de los alumnos PTEC.

Precisamente, la evolución del *desgaste* sufrido por la población diana directa e indirecta en el programa está estrechamente relacionada con la calidad del diseño, planificación y puesta en práctica del mismo, es decir, a mejor diseño, planificación y aplicación de los procedimientos de selección de las muestras y configuración de los grupos, menor será el número de alumnado, que por distintas razones, abandone durante el proceso de intervención. Esto es muy importante, principalmente por dos motivos: (a) los abandonos que se han producido han implicado un elevado gasto de

recursos (Ej., tiempo, formación, etc.), siempre escasos y valiosos; y (b) la demanda de plazas de alumnos PTEC para participar en el programa ha sido superior a la oferta, por lo que cada abandono se ha traducido en que otro alumno interesado perdiera la oportunidad de participar en el PTEC. En esta línea, respecto a la primera experiencia piloto del PTEC (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003), se han mejorado considerablemente las cifras sobre desgaste, tanto en el caso de los tutores PTEC como en el de los alumnos PTEC del grupo intervención:

- En los tutores PTEC no se han producido abandonos, frente a los 4 abandonos de la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003), quizás porque se fue más estricto a la hora de valorar los criterios de selección en la cuarta etapa del muestreo (Ej., primer y tercer periodo), a la vez que se aplicaron de una forma más rígida los criterios de permanencia en el programa, especialmente en el inicio y durante el curso de formación de los tutores PTEC.
- En los alumnos PTEC del grupo intervención se ha disminuido el número de abandonos a sólo 2 casos, los cuales fueron sustituidos por otros pares asociados de la lista de espera. Esta reducción espectacular en comparación a las cifras de desgaste en los alumnos PTEC del grupo intervención de la primera experiencia piloto (11 abandonos y 20 cambios del grupo intervención al control después de comenzar el programa) (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003), ha podido ser resultado de dos circunstancias: (a) se ha dado información más clara y precisa sobre la naturaleza y participación en el PTEC, evitando así el efecto no controlado de crear expectativas inadecuadas entre el alumnado interesado en participar; y (b) el nuevo diseño metodológico de intervención adoptado (Ej., procedimientos de selección de las muestras y configuración de los grupos: pares asociados), ha posibilitado realizar cambios entre los alumnos PTEC del grupo intervención y control antes de iniciar las sesiones de tutoría (Ej., los 8 alumnos PTEC del grupo intervención que abandonaron antes de comenzar el programa, se ubicaron en el grupo control, y sus pares asociados, inicialmente asignados al grupo control, pasaron al grupo intervención), de ahí que los 8 casos que se dieron de baja en el programa antes de realizar la primera sesión de tutoría no se hayan contabilizado como abandonos “auténticos”, obviamente, a efectos de esta investigación.

Asimismo, la *creación de los pares asociados* en torno a una serie de variables relevantes (Anderson et al., 1980; Ato, 1991, 1995; Judd y Kenny, 1981), además de

incidir en el desgaste, permitió que los grupos intervención y control de los alumnos PTEC, solventadas las incidencias que se produjeron en el inicio de las sesiones de tutoría, fueran aproximadamente equivalentes, puesto que en la fase pretest no se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos en ninguna de las variables establecidas como relevantes (Ej., los valores de las variables son una constante análoga, muestran la misma proporción y no revelan diferencias estadísticamente significativas en los grupos intervención y control de los alumnos PTEC). Sin embargo, quizás hubiera sido recomendable crear los pares asociados teniendo en cuenta también las demás variables de tipo personal, académico y vocacional-profesional que, según la literatura especializada, predisponen y/o suelen desembocar generalmente en la aparición de diferentes factores asociados al éxito o fracaso académico del alumnado universitario, fundamentalmente en el de nuevo ingreso (Ej., otras variables ligadas a factores demográficos, trayectoria académica, inteligencia y aptitudes mentales, personalidad, motivación y expectativas, relaciones interpersonales con la familia y compañeros, y salud), si bien los escasos recursos disponibles, la gran cantidad de variables que aparecen en la literatura especializada sobre este fenómeno, las dificultades para elaborar o seleccionar instrumentos de medida para algunas de esas variables, los problemas de administración a la población diana de tales instrumentos, etc., llevaron a limitar el control experimental sobre las variables seleccionadas para esta investigación. Aún así, posiblemente, en futuras replicaciones del programa se introduzcan más variables relevantes para crear los pares asociados (Ej., nivel económico y educativo de los padres, financiación de los estudios, motivos que llevan a cursar la titulación, habilidades sociales, información previa sobre la titulación y Universidad, estilo atribucional, estilos y enfoques de aprendizaje, autoconcepto).

Por último, sería recomendable aclarar porqué los *diseños metodológicos de intervención* seleccionados para evaluar los efectos del programa en los alumnos PTEC no se han considerado de tipo experimental (Ej., diseño experimental con grupo de control), pese a que la configuración de los grupos intervención y control ha sido aleatoria, es más, en la fase pretest no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas en las variables relevantes, y se ha manipulado una variable, los 2 componentes esenciales del enfoque experimental (Arnau, 1995). Y es que desde el modelo de evaluación de programas adoptado (Arco et al., 1997; Rossi y Freeman, 1993), se plantea que el grado de experimentalidad del diseño variará dependiendo de cuantos de los elementos característicos de los diseños de tipo experimental estén presentes y se combinen entre si (Ej., aplicar el programa a una

muestra representativa de la población diana, determinar un procedimiento de configuración de los grupos aleatorio, establecer uno o más grupos control no expuestos al tratamiento, disponer de una o más medidas pretest, y postest) (Arco et al., 1997), y en el caso de este trabajo de investigación, debido a que no se cumple la condición de representatividad de la muestra, se ha optado por denominar cuasiexperimentales a diseños experimentales desde el punto de vista de la potencia inferencial.

1.1.2. Plan de intervención

1.1.2.1. Curso de formación de los tutores PTEC

Los resultados de seguimiento del curso de formación de los tutores PTEC revelan que las medidas que se vieron obligados a adoptar los responsables del programa por los sucesos acontecidos en el procedimiento de selección de las muestras y configuración de los grupos, todas ellas con el propósito de intentar minimizar los posibles efectos sobre otros elementos del programa, no provocaron bajas de última hora y/o problemas de asistencia entre el alumnado de doctorado y/o últimos cursos que iba a participar en la acción formativa, pero si causaron ciertas alteraciones respecto a lo previsto inicialmente en la programación del curso de formación de los tutores PTEC, sobre todo en la temporización y desarrollo de algún bloque de actividades.

El diseño y planificación del curso de formación de los tutores PTEC establecía un intervalo de tiempo de una semana entre la *sesión 1 y 2 de la formación* (8 y 15 de octubre de 2004) para que el alumnado participante realizara los deberes encomendados en la sesión 1. Esta temporización se determinó inicialmente con el fin de que el alumnado participante trabajara en la sesión 2 del curso el bloque de actividades denominado “*evaluación de necesidades del alumno PTEC*” a partir de sus propios autorregistros semanales de actividades y en función de los materiales que debía leer y analizar, éstos últimos bastante extensos. No obstante, una vez reducido el intervalo de tiempo entre estas sesiones de formación (20 y 22 de octubre de 2004), los responsables del programa decidieron implementar este bloque de actividades usando un único autorregistro semanal de actividades elaborado por ellos mismos, ya que en los que el alumnado participante llevara a cabo a lo largo del tiempo transcurrido entre ambas sesiones no se apreciarían la gran mayoría de las necesidades que más tarde evaluarían en los autorregistros semanales de actividades de sus alumnos PTEC, tal y como más tarde se corroboró en la sesión 2

de la formación (Ej., los autorregistros de actividades presentados por el alumnado de doctorado y/o últimos cursos participante presentaban numerosos errores en su elaboración, y la información que aparecía en ellos no era relevante).

Esta modificación en el intervalo de tiempo entre la sesión 1 y 2 de la formación implicó a su vez que los deberes encomendados al alumnado participante en la sesión 1 fueran excesivos para ese periodo de tiempo tan limitado, situación que en cierta medida afectó al desarrollo de la sesión 2 del curso. Por ejemplo, los problemas que el alumnado participante manifestó en esta sesión respecto a la formulación de objetivos, tareas y estrategias/pautas, pudieron estar causados por el hecho de que algunos de los alumnos participantes no habían realizado todos los deberes y otros no le habían dedicado el tiempo suficiente (Ej., lectura superficial). Como consecuencia, no es de extrañar que este alumnado, sin olvidar la ausencia de familiaridad con los contenidos que se estaban impartiendo, mostrara dificultades en la identificación de los elementos relevantes que aparecían en los anexos de los cuadernos de los tutores PTEC para la formulación de los objetivos, y las tareas y estrategias/pautas asociadas a ellos.

Otro de los imprevistos que surgieron e influyeron en la temporización del curso de formación de los tutores PTEC está relacionado con el inicio de la *sesión 1 de la formación*, la cual comenzó 30 minutos más tarde de lo planificado, tanto en el grupo de mañana como de tarde, por las complicaciones que se presentaron en copistería con los cuadernos de los tutores PTEC (Ej., los cuadernos de los tutores PTEC no estaban disponibles en el momento que se fueron a recoger esa misma mañana) y algún retraso entre el alumnado participante (Ej., problemas a la hora de encontrar el aula). Este suceso, junto con el exceso de tiempo que se dedicó para impartir el bloque de actividades denominado "*presentación y utilización del cuaderno de los tutores PTEC*" por las dificultades para identificar en dicho cuaderno los anexos (Ej., se facilitaron marcadores para localizarlos en ese mismo instante), provocó que no se llevaran a cabo todas las actividades previstas inicialmente en esta sesión (Ej., falta de tiempo para el bloque de actividades "*desarrollo de la primera sesión de tutoría con el alumno PTEC*"), sino sólo aquellas en las que se empleaba una metodología basada en técnicas expositivas. Por lo demás, en la sesión 1 del curso destacar la buena acogida que tuvo el PTEC entre el alumnado participante, pese a que no lo conocieron cuando se implementó por primera vez, y el impacto de la información que se utilizó para justificar la necesidad de iniciativas de este tipo.

A partir de este momento, el diseño y planificación de las demás sesiones del

curso de formación de los tutores PTEC se vio afectado como resultado de los incidentes que se presentaron en la sesión 1, principalmente en el eje tiempo y el desarrollo de alguno de los bloques de actividades:

- En la *sesión 2 del curso* sólo se repasó de la sesión 1 la utilización del cuaderno de los tutores PTEC, si bien no se pudo trabajar el bloque de actividades “*hábitos de trabajo intelectual*” porque el tiempo destinado para ello se ocupó con el bloque “*desarrollo de la primera sesión de tutoría con el alumno PTEC*”, donde el role-playing previsto para la actividad “*presentación del tutor PTEC y alumno PTEC*” no se realizó adecuadamente por el excesivo tamaño de ambos grupos, mañana y tarde (22 y 19 alumnos en esta sesión, respectivamente), y las pequeñas dimensiones del aula. Asimismo, resaltar que el alumnado participante valoró de forma positiva la idoneidad de los contenidos y se identificó plenamente con la gran mayoría, a pesar de no poseer conocimientos previos sobre muchos de ellos.
- En la *sesión 3 de la formación* no se pudo desarrollar el bloque de actividades “*integración de todos los contenidos trabajados hasta ahora*” debido a que el tiempo planificado para ello se empleó para retomar brevemente la formulación de objetivos, tareas y estrategias/pautas y trabajar el bloque “*hábitos de trabajo intelectual*”, en el que el alumnado participante identificó muchos de sus comportamientos como conductas que ponen en peligro el cumplimiento de la planificación, aludió a la necesidad de compromiso por parte del alumno PTEC para llevar a cabo las tareas que ellos le encomendaran, siguió manifestando tener dificultades a la hora de formular los objetivos, tareas y estrategias/pautas, y demandó más ejemplos prácticos. Respecto al bloque “*asistencia activa a clase*”, insistir en la presencia de algunas de las “*leyendas urbanas*” entre el alumnado participante en torno a la asistencia a clase (Ej., en algunas asignaturas no es necesario o aconsejable ir a clase”) y las tutorías del profesorado (Ej., el profesorado no está interesado en que se asista a las horas de tutoría), y del bloque “*técnicas de trabajo intelectual*”, la opinión del alumnado participante de que gran parte de las técnicas de trabajo intelectual no eran aplicables a sus titulaciones, y el anexo relativo a la resolución de problemas de los cuadernos de los tutores PTEC era muy complejo. Además, los problemas de asistencia que presentaron en esta sesión 2 de los alumnos participantes se solucionaron impartiendo individualmente esta sesión en otro horario, y se recogió la información pertinente sobre el número de alumnos PTEC que tutoraría el alumnado participante y su disponibilidad horaria

(mañana o tarde) para desarrollar las sesiones de tutoría.

- En la sesión 4 del curso se decidió no trabajar los bloques de actividades “*integración de todos los contenidos trabajados hasta ahora*” y “*ensayo en contexto simulado de la integración de todos los contenidos: análisis de las posibles dificultades con las que se pueden encontrar*” por la falta de tiempo, aunque en éste último las actividades se centraron en el análisis y solución de las posibles dificultades con las que se podían encontrar en el desarrollo de las sesiones de tutoría con sus alumnos PTEC. En esta sesión el alumnado valoró muy positivamente la metodología con la que se impartieron los contenidos, y manifestaron las dificultades que tenía para decir que no. En general, el alumnado participante comentó que la cantidad de contenidos era excesiva para asimilarla en tan poco tiempo.

En este sentido, para prevenir la presencia de acontecimientos que afecten al desarrollo del curso de formación de los tutores PTEC, como han sido los descritos en esta sección hasta ahora, en futuras replicaciones del programa se podrían introducir las siguientes *medidas*: (a) llevar a cabo la acción formativa en los meses de abril o mayo del curso académico anterior a la puesta en marcha del programa, realizando 1 ó 2 sesiones de repaso de los contenidos impartidos en el mes de septiembre o primera semana de clase; (b) respetar el intervalo de tiempo planificado entre sesiones, incluso extenderlo más, para que el alumnado participante pudiera trabajar el bloque de actividades “*evaluación de necesidades del alumno PTEC*” a partir de sus propios autorregistros semanales de actividades, eso sí, una vez analizado el autorregistro elaborado por los responsables del programa, aunque esto implicara aumentar el número de sesiones en 1 ó 2 más. Con esta medida el alumnado participante dispondría también del tiempo necesario para efectuar adecuadamente los deberes encomendados entre sesiones; (c) planificar la recogida de los cuadernos de los tutores PTEC y alumnos PTEC en copistería días antes del inicio de las actividades del programa; (d) facilitar en las sesiones de divulgación y captación al alumnado que se inscribiera en el programa un croquis con la ubicación del GPP y el aula donde se desarrollaría la acción formativa, evitando así problemas de puntualidad por motivos de orientación espacial; (e) seguir más estrictamente la programación del curso de formación para que no se produjeran excesos en el tiempo dedicado a alguno de los bloques de actividades; (f) mejorar el formato de los cuadernos de los tutores PTEC y alumnos PTEC con el fin de diferenciar sus distintos apartados; (g) reducir el tamaño de los grupos de alumnado por turno para facilitar la ejecución de ciertas actividades (Ej., role-playing en parejas), lo que conllevaría tener

que establecer 2 turnos en horario de mañana y otros 2 en horario de tarde, con sus correspondientes recursos humanos; (h) permitir la participación de tutores PTEC de años anteriores, que poseerían ya la experiencia adecuada y no habrían de repetir íntegramente el curso de formación de los tutores PTEC; (i) impartir la acción formativa en un aula con unas condiciones ambientales más adecuadas; (j) destinar más tiempo a trabajar con el alumnado participante la formulación de objetivos, tareas y estrategias/pautas; (k) ajustar los materiales sobre técnicas de trabajo intelectual a las titulaciones del alumnado participante, especialmente la parte de resolución de problemas; y (l) aumentar el número de sesiones de la acción formativa y/o resumir aún más los contenidos a impartir.

Por su parte, los resultados del *cuestionario de evaluación de la formación de los tutores PTEC* muestran que el alumnado participante ha asignado unos altos niveles de estimación media global a las áreas de contenidos, formadores, participantes, materiales, organización, metodología y desarrollo de las sesiones, y evaluación, con una valoración media global de la acción formativa de 4,21 puntos ($\sigma_x=0,47$). La importancia de estos resultados reside en el papel clave que el entrenamiento o formación que reciba el alumnado tutor tiene sobre la eficacia posterior de la intervención con el alumnado tutorado, y por extensión del programa, pues está altamente conectado con el grado de estructuración de las sesiones de tutoría, que a su vez garantiza que la interacción entre el alumnado tutor y tutorado curse con éxito (Barron y Foot, 1991; Melero y Fernández, 1995). Sin embargo, la discusión sobre los resultados derivados de este instrumento se debe de tomar con total cautela por la ausencia de la justificación estadística de dicho cuestionario, tanto desde el punto de vista de su fiabilidad como validez, y la posible presencia de otras amenazas contra la validez (Ej., sesgos asociados al tiempo y a la medición como la historia, maduración, administración de pruebas o regresión estadística) (Ato, 1995), por lo que en próximas ediciones del programa éste debe ser otro de los aspectos en los que convendría trabajar (Ej., mejorar la formulación de los ítems del cuestionario de evaluación de la formación de los tutores PTEC, ajustar los ítems a los factores del cuestionario, elaborar su justificación estadística, etc.).

Las publicaciones científicas más relevantes en este campo señalan que los *contenidos* y la *metodología y desarrollo de las sesiones* son dos de los principales elementos del entrenamiento o formación del alumnado tutor (Barron y Foot, 1991; Cohen, 1986; Cohen y DiVittis, 1985; Durán y Vidal, 2004; Goodlad y Hirst, 1989; Melero y Fernández, 1995; Tindall, 1995; Topping, 1996; Topping y Ehly, 1998; Vives y Ferro, 1986), y las puntuaciones medias que el alumnado participante ha otorgado

de forma global en el cuestionario a estas áreas ha sido de 4,17 ($\sigma_x=0,68$) y 4,21 ($\sigma_x=0,60$) puntos, respectivamente. Ahora bien, de cara a mejorar en futuras replicaciones los resultados del PTEC en estos indicadores fundamentales, convendría: (a) adecuar aún más el equilibrio entre los contenidos teóricos y prácticos (Ej., introducir más ejemplos durante las explicaciones), así como su cantidad (Ej., resumir los contenidos), ya que el alumnado participante los ha considerado demasiado teóricos y extensos. No obstante, también se debe tener en cuenta que la carencia de familiaridad con los contenidos trabajados, eminentemente psicopedagógicos, ha podido provocar que el alumnado participante presentara dificultades para diferenciar entre teoría y práctica, sobre todo cuando ésta última la asociaban más con la siguiente actividad del programa, es decir, las sesiones de tutoría con los alumnos PTEC del grupo intervención; y (b) adaptar la metodología y desarrollo de las sesiones al alumnado participante, empleando más dinámicas de grupos a la hora de impartir algunos de los contenidos e introduciendo más ejemplos prácticos, pues la adaptación del lenguaje a la audiencia y el trabajo, debates e intervenciones han sido valorados de forma muy positiva.

Entre los elementos fundamentales del entrenamiento o formación del alumnado tutor también se encuentra su duración (Barron y Foot, 1991; Cohen, 1986; Cohen y DiVittis, 1985; Durán y Vidal, 2004; Goodlad y Hirst, 1989; Melero y Fernández, 1995; Tindall, 1995; Topping, 1996; Topping y Ehly, 1998; Vives y Ferro, 1986), ubicada en *organización*, el área que menor estimación media global ha recibido por parte del alumnado participante, y por tanto, una de en las que mayores cambios se habrían de introducir para próximas ediciones del programa:

- El alumnado participante ha manifestado que el tiempo de duración del curso de formación de los tutores PTEC ha sido insuficiente para asimilar la gran cantidad de contenidos que se imparten en él (Ej., aumentar el número de sesiones de la acción formativa, realizándola en los meses de abril o mayo del curso académico anterior a la puesta en marcha del programa y efectuando 1 ó 2 sesiones de repaso de los contenidos impartidos en el mes de septiembre o primera semana de clase), mientras que la duración de las sesiones ha sido excesiva (Ej., incrementar el número de sesiones y reducir su duración), y su intensidad demasiado alta, con un intervalo de tiempo entre ellas muy reducido (Ej., aumentar el intervalo de tiempo entre sesiones). Sin embargo, la duración del curso de formación y las sesiones, así como el intervalo de tiempo entre ellas, ha sido similar a la media que se suele emplear en el entrenamiento o formación de este tipo de programas (Barron y Foot, 1991; Cohen, 1986;

Cohen y DiVittis, 1985; Durán y Vidal, 2004; Goodlad y Hirst, 1989; Melero y Fernández, 1995; Tindall, 1995; Topping, 1996; Topping y Ehly, 1998; Vives y Ferro, 1986), por lo que estas estimaciones quizás se pueden atribuir a la falta de tradición o “*cultura institucional*” sobre esta cuestión que pudiera ser asimilada por el alumnado participante de manera menos formal.

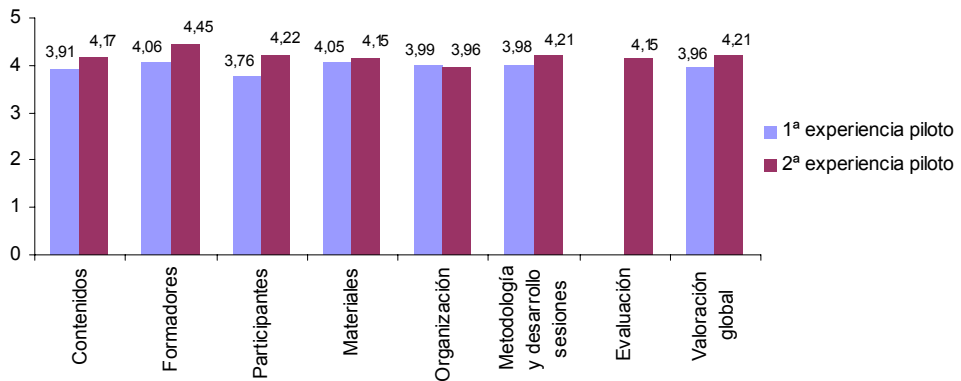
- La adaptación de las fechas y horarios, la puntualidad y cumplimiento del horario, y la comunicación del inicio de la acción formativa han sido evaluadas por debajo de lo esperado, y ello pese a que se ofrecieron dos turnos a elegir para asistir a la formación (mañana o tarde) y el inicio del curso se comunicó individualmente por medio de una llamada telefónica. Posiblemente, esta baja valoración del alumnado participante se haya debido, al menos en parte, a la elevada carga lectiva que muchos de ellos presentaban y a los incidentes ocurridos en el inicio de la sesión 1 de la formación, situaciones que en futuras repeticiones se pueden prevenir con una selección aún más rigurosa del alumnado participante y otras medidas ya mencionadas anteriormente (Ej., planificar la recogida de los materiales en copistería días antes del inicio del programa y facilitar un croquis con la ubicación del GPP y el aula).

Otros elementos presentes durante la acción formativa, que han condicionado en alguna medida el desarrollo de la misma, son comentados brevemente a continuación. Por ejemplo, en primer lugar, los *materiales* empleados durante la instrucción han recibido puntuaciones bastante elevadas del alumnado participante, por lo que parece comprobarse su idoneidad en el proceso, una vez que se hayan mejorado las condiciones ambientales del aula y la redacción del ítem sobre si los materiales ayudan a desarrollar las sesiones de tutoría, pues al parecer se mostró confuso y dio lugar a interpretaciones dispares (Ej., el alumnado participante no sabía si los materiales le ayudarían o no en las sesiones de tutoría). En segundo lugar, en cuanto a los *formadores* que han impartido el curso de formación, si bien la puntuación media global que el alumnado participante ha concedido en el cuestionario a este área ha sido la más elevada, quizás sería oportuno que en futuras ediciones del programa éstos dediquen más tiempo a integrar lo aprendido, intentando mantener en mayor medida el interés y atención del alumnado participante. En tercer lugar, respecto a los ítems que forman parte del área dedicada a la valoración del *comportamiento del propio alumnado participante* durante el desarrollo de la formación, es recomendable destacar su nivel de implicación como el aspecto más negativo, siendo muy positivo el hecho de que hayan identificado algunos aspectos de su comportamiento académico que han de mejorar y estuvieran

satisfechos con el servicio que han recibido, y los resultados que han obtenido después de participar en el curso de formación de los tutores PTEC. Y en cuarto lugar, en lo que concierne a la *evaluación* de la acción formativa, convendría determinar en futuras replicaciones del PTEC un mayor control y seguimiento de lecturas a realizar por el alumnado participante fuera del tiempo de instrucción del curso, reforzando a su vez las tareas de evaluación dirigidas a comprobar la correcta y completa comprensión y asimilación de los conocimientos declarativos, procedimentales, actitudinales y especialmente condicionales, asignados a la formación.

Por otro lado, si se comparan las puntuaciones medias globales que ha otorgado el alumnado participante a las distintas áreas del cuestionario de evaluación de la formación de los tutores PTEC en la *primera experiencia piloto* (Benítez et al., 2003; Fernández et al., 2003) con las de esta *segunda puesta en marcha del PTEC*, en esta última parecen apreciarse mejoras en todas las áreas evaluadas, salvo en el de organización, donde el incidente ocurrido en el inicio de la sesión 1 que demoró la hora de comienzo de la formación, pudo provocar cierta decepción en la opinión del alumnado participante, y en el de evaluación, que no estaba incluida en el cuestionario de evaluación de la formación de los tutores PTEC empleado en la primera experiencia piloto (Figura 1). No obstante, de nuevo la discusión sobre este tipo de comparaciones es oportuno realizarla con absoluta reserva por las razones que seguidamente se especifican, aspectos todos ellos que sería necesario perfeccionar en futuras replicaciones del programa: (a) el hecho de no emplear análisis estadísticos para efectuar estas comparaciones; (b) los bajos coeficientes de fiabilidad (alfa de Cronbach) de algunas de las áreas del cuestionario de evaluación de la formación de los tutores PTEC utilizado en la primera experiencia piloto del programa, a partir del cual se elaboró y depuró el empleado en este trabajo de investigación; (c) la reformulación de algunos ítems de ciertas áreas del cuestionario de evaluación de la formación de los tutores PTEC usado en esta segunda experiencia piloto del PTEC y la ausencia de su justificación estadística; (d) las innovaciones establecidas en la acción formativa impartida en esta investigación respecto a la primera experiencia piloto del PTEC (Ej., incremento del número de sesiones de formación -3 vs. 4-, modificaciones en los materiales, metodología, contenidos, etc.); y, por tanto, (e) la más que posible presencia de amenazas a la validez interna (Ej., historia, maduración, administración de pruebas, instrumentación, mortalidad diferencial, regresión estadística, selección, interacciones con la selección y ambigüedad de la dirección causa-efecto) (Ato, 1995).

Figura 1. Evolución de las puntuaciones medias globales del alumnado participante sobre la calidad del curso de formación de los tutores PTEC.



Así pues, las posibles mejoras que se han producido en esta segunda experiencia piloto del PTEC, tanto en el área de *contenidos* como en el de *metodología y desarrollo de las sesiones*, resultan especialmente importantes puesto que la literatura especializada en este campo señala ambos aspectos como claves para el entrenamiento o formación del alumnado tutor (Barron y Foot, 1991; Cohen, 1986; Cohen y DiVittis, 1985; Durán y Vidal, 2004; Goodlad y Hirst, 1989; Melero y Fernández, 1995; Tindall, 1995; Topping, 1996; Topping y Ehly, 1998; Vives y Ferro, 1986). En particular, que el alumnado participante haya concedido en esta segunda edición de la acción formativa una puntuación media global de 4,17 puntos ($\sigma_x=0,68$) sobre 5 puntos al área de *contenidos*, a su adecuación respecto a las expectativas y nivel del alumnado participante, su aplicabilidad a la vida académica universitaria, su cantidad, claridad, precisión y secuenciación, se puede interpretar como la posible consolidación de un conjunto de temas, seleccionados y desarrollados *ad hoc* para el curso de formación de los tutores PTEC, pertinentes y significativos a las necesidades que plantean los alumnos PTEC del grupo intervención, y que pretenden atender los tutores PTEC. En esta línea, estos contenidos podrían formar parte del modelo de currículum de formación psicopedagógica “*práctica*” en el área de acción tutorial, con algunas variaciones, demandada de manera reiterativa por el profesorado de las distintas titulaciones participantes en las sesiones de divulgación del PTEC.

Del mismo modo, en esta segunda replicación del curso de formación de los tutores PTEC, parece que se han obtenido progresos bastante significativos en aspectos clave como los formadores, el propio alumnado participante y la valoración

global. Las posibles mejoras en el área de *formadores* se pueden atribuir a un trabajo en equipo más consistente y sistemático entre los responsables del programa, tanto al procesar las sesiones de la acción formativa como a la hora de dinamizarlas. Que la puntuación media global alcanzada en el área de *participantes* se haya incrementado notablemente, puede obedecer a un mayor ajuste entre las expectativas iniciales del alumnado participante y la información que ofrecieron en las sesiones de divulgación y captación los responsables del programa. En el área de *materiales* el aumento de la puntuación media global en esta segunda experiencia piloto no muestra la magnitud que se esperaba en función de las mejoras introducidas en ellos, quizás por las dificultades de combinar al mismo tiempo las necesidades ligadas estrictamente a las tareas de los futuros tutores PTEC (grado de estructuración de los materiales) y las necesidades de investigación-acción, por lo que en futuras aplicaciones del PTEC, este problema de saturación de los cuadernos de los tutores PTEC se aliviaría posiblemente, no incluyendo aquellos registros con función investigadora, tal y como ahora ha sucedido. El área de *organización* ha presentado un ligero descenso en valoración respecto a la primera experiencia piloto, debido quizás a algunos problemas surgidos a última hora, por motivos ajenos a los responsables del programa, y que retrasaron el inicio de la sesión 1 del curso. Algunas de estas incidencias reflejan las dificultades para cumplir una planificación que involucra procesos y plazos que escapan al control de la organización, siempre y cuando se decida aplicar el programa en el primer cuatrimestre. Una solución válida, potencialmente la única, pues el primer cuatrimestre es el mejor momento para aplicar el programa, sería iniciar el plan de divulgación y captación, así como el curso de formación de los tutores PTEC, a finales del curso académico anterior a la puesta en marcha del programa, y así poder comenzar a desarrollar las sesiones de tutoría no más tarde de la segunda semana de octubre, como ya se ha indicado anteriormente. La puntuación media que muestra la *valoración global* que el alumnado participante otorgó sobre toda la acción formativa recibida, se ha acrecentado en más de un cuarto de punto en comparación con la primera experiencia piloto, lo que puede indicar la mejora global conseguida en esta segunda experiencia piloto del curso de formación de los tutores PTEC.

Por último, la *sesión grupal* en la que los alumnos PTEC del grupo intervención se asignaron aleatoriamente a los tutores PTEC se efectuó en los términos establecidos, aunque la alteración que se diseñó en uno de los mecanismos de comunicación (Ej., los tutores PTEC mediante llamada telefónica fueron los que informaron individualmente de su participación en el programa a los alumnos PTEC

del grupo intervención que se les asignaron, concertando a su vez la primera sesión de tutoría) pudo influir en el desarrollo del programa, contribuyendo a que surgieran algunas de las incidencias que se presentaron en el inicio de la implementación de las sesiones de tutoría (Ej., dificultades para contactar con los alumnos PTEC del grupo intervención y acordar la primera sesión de tutoría, alumnos PTEC del grupo intervención que por diversos motivos se daban de baja y los tutores PTEC se tenían que volver a poner en contacto con los responsables del programa para que se le asignaran otros alumnos PTEC, etc.). Por ello, en próximas ediciones del PTEC posiblemente sería recomendable implantar algunas de las siguientes *medidas*: (a) los responsables del programa prefijarían y comunicarían el horario y lugar de la primera de las sesiones de tutoría entre los tutores PTEC y alumnos PTEC del grupo intervención, en función de la disponibilidad horaria de ambos; (b) los responsables del programa concertarían una sesión grupal para la presentación del programa en la que estarían presentes tanto los tutores PTEC como sus alumnos PTEC, y en ese momento, se llevarían a cabo actividades para tener una primera toma de contacto y acordar la primera sesión de tutoría; y (c) aplicar el mecanismo de comunicación inicialmente diseñado y planificado (Ej., los responsables del programa comunicarían a los alumnos PTEC del grupo intervención su participación en el programa antes de que los tutores PTEC se pusieran en contacto con ellos, por lo que se solucionarían muchos de los problemas que le han surgido a los tutores PTEC a la hora de establecer la primera sesión de tutoría).

1.1.2.2. Seguimiento 1

Los resultados de seguimiento 1 muestran que éste se inició en el periodo de tiempo previsto inicialmente, pero se extendió excesivamente a causa de los diversos incidentes que se presentaron (Ej., sesiones de tutoría canceladas, no presentadas o acordadas a finales de la semana planificada para el seguimiento 1, alumnos PTEC del grupo intervención que se dieron de baja, etc.) e impidieron a 22 de los tutores PTEC llevar a cabo la segunda sesión de tutoría con sus 26 alumnos PTEC y/o asistir a las sesiones individuales de seguimiento 1 en el intervalo de tiempo planificado para ello.

Esta situación perturbaría el desarrollo posterior del programa, tal y como se aprecia en los resultados de seguimiento 3, en tanto que a partir de ese momento algunos de los tutores PTEC no podrían teóricamente poner en práctica con sus alumnos PTEC más de 8 ó 9 sesiones de tutoría, máxime cuando surgieran otros imprevistos, como fue el caso (Ej., exámenes parciales, del 9 al 10 de diciembre no

se llevó a cabo ninguna sesión de tutoría y fueron canceladas más sesiones de tutoría, pese a la recomendaciones de los responsables del programa). En este sentido, de cara a *prevenir* este tipo de sucesos, mucho más frecuentes durante la primera experiencia piloto (Ej., las sesiones individuales de seguimiento 1 de la primera experiencia piloto se prolongaron hasta casi concluido el programa) (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003), en futuras replicaciones del programa quizás convendría:

- Fijar una cláusula inicial en el acuerdo de los tutores PTEC y alumnos PTEC, así como en los derechos y deberes de ambos, que les exigiera realizar una sesión de tutoría por semana como mínimo (Ej., en algunos casos se cancelaron o no presentaron a sesiones de tutoría por distintos motivos, y más tarde fueron concertadas transcurrida una semana de tiempo, o no se aprovechó la semana planificada para efectuar la primera de ellas).
- Determinar el inicio de las sesiones de tutoría en la segunda semana de octubre del curso académico en el que se aplicara el programa, opción vinculada a otras medidas mencionadas en las secciones anteriores (Ej., desarrollar los procedimientos de selección de las muestras y configuración de los grupos, además del curso de formación de los tutores PTEC, en los meses de abril o mayo del curso académico anterior y durante el mes de septiembre y primera semana de octubre o clase), para disponer de más tiempo a la hora de ejecutar las sesiones de tutoría.
- Efectuar las sesiones individuales y grupales de seguimiento 1, 2 y 3 conjuntamente con los tutores PTEC y sus alumnos PTEC, o acordar con estos últimas sesiones individuales de seguimiento paralelas, con la intención de incrementar su adherencia y compromiso con el programa.
- Concertar una sesión grupal inicial con los alumnos PTEC del grupo intervención para presentarles el programa, donde los responsables del mismo, o los tutores PTEC con la supervisión de éstos, les dieran a conocer todos sus derechos y deberes, las implicaciones que conllevaría no aprovechar al máximo las sesiones de tutoría, no presentarse a ellas y abandonar el programa una vez puesto en marcha, además de las actividades que desarrollarían a lo largo del PTEC.
- Aplicar el mecanismo de comunicación inicialmente diseñado y planificado para confirmar a los alumnos PTEC del grupo intervención su participación definitiva en el programa, anticipando así muchos de los problemas que se han

presentado en esta segunda experiencia piloto.

- Dedicar más tiempo en el curso de formación de los tutores PTEC a promover actuaciones que ayudarían a prevenir estas situaciones.
- Predeterminar de antemano las fechas de las sesiones individuales de seguimiento 1 para cada uno de los tutores PTEC (Ej., incluirlas en el calendario de actividades del PTEC e informar sobre ello en la acción formativa), siendo un requisito imprescindible que éstos efectuaran con anterioridad el número mínimo fijado de sesiones de tutoría para este seguimiento.

Por su parte, la mayoría de las variaciones respecto a lo establecido en el diseño y planificación de la *primera sesión de tutoría*, aquellas que introdujeron algunos de los tutores PTEC en la ejecución de ciertos elementos del proceso, fueron admitidas porque, en principio, no afectaban a las demás actuaciones de la intervención, todo lo contrario que las modificaciones en la elaboración del planning académico del alumno PTEC, y la lectura y comentarios sobre los derechos y deberes del tutor PTEC y alumno PTEC, que fueron encomendadas a 19 y 2 tutores PTEC, respectivamente, como tareas para la siguiente sesión de tutoría. En cuanto a la *segunda sesión de tutoría*, el error y descuido de 2 de los tutores PTEC y sus alumnos PTEC a la hora de trabajar las condiciones de estudio, se enmendó exigiéndoles que lo efectuaran en la tercera sesión de tutoría, y las dificultades en la evaluación de necesidades del alumno PTEC (14 tutores PTEC), así como en la formulación de objetivos, tareas y estrategias/pautas (18 tutores PTEC), se solucionaron explicando nuevamente cómo se debían de realizar, sus implicaciones y la aplicación de contingencias.

Con estas medidas correctoras, se obtuvieron los resultados esperados desde la organización, pues aunque provocaron que fuera necesario ampliar la duración de las sesiones individuales de seguimiento 1, permitieron a los responsables del programa ajustar las desviaciones que se produjeron en referencia a lo inicialmente previsto, y así minimizar los posibles efectos sobre el proceso a seguir en las restantes sesiones de tutoría. Como se puede contemplar en los resultados de seguimiento 2, los tutores PTEC no volvieron a encontrar obstáculos con 2 de los elementos más importantes de la segunda actividad del programa, la evaluación de necesidades de los alumnos PTEC del grupo intervención y la formulación de objetivos, tareas y estrategias/pautas. Sin embargo, en próximas ediciones del programa sería adecuado implantar ciertas *medidas* para reducir la posibilidad de que

se presenten de nuevo estos acontecimientos: (a) elaborar un guión más concreto con los elementos del proceso que habrían de implementar los tutores PTEC en la primera sesión de tutoría con sus alumnos PTEC; (b) emplear más tiempo en el curso de formación de los tutores PTEC para trabajar los bloques de actividades “*desarrollo de la primera sesión de tutoría con el alumno PTEC*” y “*evaluación de necesidades del alumno PTEC*”, además de la formulación de objetivos, tareas y estrategias/pautas de los demás bloques; (c) potenciar un mayor uso entre los tutores PTEC y sus alumnos PTEC del calendario de actividades del PTEC, con el propósito de que anotaran en él las tareas pendientes y no las olvidaran; y (d) familiarizar a los tutores PTEC durante la acción formativa con el cuaderno de los alumnos PTEC o equiparar la numeración de los anexos de ambos cuadernos para evitar errores a la hora de fijar las tareas de la próxima sesión de tutoría.

A su vez, se identificaron también algunas *complicaciones* en los materiales, contenidos y desarrollo de las dos primeras sesiones de tutoría que, en cierta medida, pudieron afectar a su proceso, pues algunos tutores PTEC tuvieron dificultades con la ocupación de las aulas y otros de ellos consideraron excesiva la cantidad de contenidos y número de actividades previstas para trabajar en el tiempo pronosticado, lo que en algunos casos implicó que estas sesiones de tutoría se extendieran en su duración. Igualmente, el comportamiento de alguno de los alumnos PTEC del grupo intervención mostraba una ausencia de implicación y compromiso con el programa (Ej., falta de puntualidad, cancelación y no presentación a las sesiones de tutoría, olvido de materiales, etc.), pero casualmente 2 de los casos más acentuados (Ej., 6 sesiones de tutoría no presentadas entre ambos) se desligaron del PTEC por iniciativa propia, eso sí, después de hacer uso de los recursos que hubiera podido aprovechar otro alumnado. Gran parte de estos impedimentos se podrían haber prevenido con la introducción de algunas de las *medidas* expresadas con anterioridad en esta y otras secciones (Ej., resumir los contenidos y reducir el número de actividades, aumentar el número de sesiones de tutoría a realizar o la duración de las mismas, familiarizar a los tutores PTEC en la acción formativa con el cuaderno de los alumnos PTEC o igualar la numeración de los anexos, dedicar más tiempo en el curso de formación a promover actuaciones que ayudaran a prevenir estas situaciones, establecer sesiones grupales de presentación y seguimiento con los alumnos PTEC del grupo intervención, etc.), pero el hecho de que los tutores PTEC manifestaran haber tenido problemas con la ocupación del aula, denota que los responsables académicos no proporcionaron la información necesaria sobre el programa a todo el PAS (Ej., reserva de las instalaciones), por lo que hubiera sido

recomendable realizar un seguimiento del cumplimiento de las tareas que se les asignaron inicialmente (Ej., las sesiones grupales de información y coordinación con los responsables académicos de las titulaciones se implantaron para evitar este tipo de incidentes).

A pesar de todo, al igual que en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003), las *principales dificultades* que los tutores PTEC localizaron en la evaluación de necesidades de sus alumnos PTEC para el desempeño de sus funciones, se debían esencialmente a factores contextuales (Ej., falta de tiempo o problemas de planificación y organización del mismo, condiciones de estudio inadecuadas, desconocimiento del funcionamiento de la institución y recursos disponibles, comentarios despectivos del profesorado hacia las tutorías y su utilización, dificultades culturales ligadas a las atención a la diversidad, como más relevantes) y de tipo personal en los ámbitos cognitivo (Ej., problemas para gestionar sus propios recursos cognitivos como la atención, concentración, planificación o metacognición), socioemocional (Ej., las relaciones sociales se ven sometidas a una profunda revisión dado el enorme cambio que para algún alumnado supone ir a la Universidad: cambio de ciudad, vivir sólo, manejo del tiempo, dinero, ocio, sueño, alimentación, etc.) y motivacional (Ej., cursar una titulación elegida en segunda o tercera opción, estudiar mucho tiempo y no rendir, etc.). Y es que la mayoría de estos problemas coinciden con los principales factores que los modelos teóricos especializados en el éxito o fracaso académico señalan como barreras más frecuentes para que el alumnado universitario obtenga un adecuado rendimiento académico, ajuste o integración y persistencia en la Universidad (Bean, 1983, 1990; Corominas, 2001; Covington, 1993; Entwistle, 1988; González, 1989, 1991, 1993; Hernández y García, 1991; Pascarella y Terenzini, 1991; Pintrich, 1994; Pozo, 1996, 2000; Pozo y Hernández, 1997; Rodríguez, 2004; Tinto, 1975, 1993), motivo por el cual se justifica la necesidad de esta intervención, y la adecuación de las áreas a intervenir que marcaron los tutores PTEC, para las que formularon diversos objetivos, tareas y estrategias/pautas basándose en los materiales de los anexos de los cuadernos de los tutores PTEC y alumnos PTEC.

Finalmente, es necesario señalar que con 2 de los tutores PTEC, dadas las dificultades que encontraron en el desarrollo de la primera y segunda sesión de tutoría con sus alumnos PTEC, se estableció un seguimiento más exhaustivo (Ej., otra sesión individual de seguimiento antes del seguimiento 2), medida que permitió en ambos casos reconducir las desviaciones que se habían producido durante las sesiones de tutoría desarrolladas con sus alumnos PTEC.

1.1.2.3. Seguimiento 2

Los resultados de seguimiento 2 revelan que éste se inició en el periodo de tiempo planificado en el diseño, pero también se extendió excesivamente en el tiempo como consecuencia, por un lado, de los incidentes y alteraciones que se produjeron en las sesiones individuales de seguimiento 1, y por otro lado, de otros acontecimientos similares a los del seguimiento 1 que se sucedieron en el intervalo de tiempo transcurrido entre la segunda y quinta sesión de tutoría (Ej., del 9 al 10 de diciembre no se llevó a cabo ninguna sesión de tutoría, 19 sesiones de tutoría canceladas por diversos motivos, que en su gran mayoría fueron concertadas una semana después de dicha cancelación, y todo ello pese a la recomendaciones de los responsables del programa), e impidieron a 27 tutores PTEC efectuar la tercera, cuarta o quinta sesión de tutoría con sus 32 alumnos PTEC y/o acudir a las sesiones individuales de seguimiento 2 en el intervalo de tiempo previsto para ello.

Estas circunstancias, que se presentaron igualmente en la primera experiencia piloto (Ej., en la primera experiencia piloto no se pudieron realizar las sesiones individuales de seguimiento 2 en algunos casos) (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003), afectarían al desarrollo del programa, tal y como se puede apreciar en los resultados de seguimiento 3, en tanto que algunos de los tutores PTEC no podrían supuestamente desde ese momento ejecutar con sus alumnos PTEC más de 8 sesiones de tutoría, y eso, si no surgían otros imprevistos, como sucedió (Ej., exámenes parciales, los tutores PTEC no dispusieron de la última semana de enero de 2005 para desplegar sesiones de tutoría con sus alumnos PTEC debido a que se adelantó en el tiempo el seguimiento 3, y hubo más sesiones de tutoría canceladas y no presentadas). Por esta razón, en próximas ediciones del programa sería recomendable implantar las *medidas preventivas* propuestas en la sección anterior del seguimiento 1 para este mismo tipo de sucesos.

A su vez, a partir de los resultados de seguimiento 2 se puede comprobar como los tutores PTEC, a lo largo de la tercera, cuarta y quinta sesión de tutoría, fueron adaptando y concretando muchas de las actuaciones a las características, necesidades y progreso de sus alumnos PTEC, adquiriendo así un mayor protagonismo y nivel de responsabilidad y control en el transcurso de dichas sesiones (Cohen, 1986), pese al elevado grado de estructuración con el que se diseñó y planificó el programa para garantizar que la interacción entre los tutores PTEC y sus alumnos PTEC cursara con éxito (Barron y Foot, 1991; Melero y Fernández, 1995). Y es que en estos resultados se observa como progresivamente las áreas a intervenir

marcadas por los tutores PTEC se han ido diversificando conforme avanzaba el desarrollo de las sesiones de tutoría, ajustándose a las dificultades identificadas en la evaluación de necesidades de sus alumnos PTEC, y a las características y progreso de estos últimos. Asimismo, en los resultados se evidencian ciertos progresos en bastantes alumnos PTEC del grupo intervención (Ej., alumnos PTEC del grupo intervención que llevaban todas las asignaturas al día, utilizaban muchas de las técnicas de trabajo intelectual, aprovechaban mejor su tiempo de estudio, asistían a las tutorías del profesorado, etc.), no se percibe ninguna dificultad relacionada con los ajustes realizados en las sesiones individuales de seguimiento 1 en referencia a la formulación de objetivos, tareas y estrategias/pautas, y se continúan apreciando en algunos de los alumnos PTEC del grupo intervención ciertas *dificultades* ligadas a factores contextuales (Ej., comportamientos inadecuados del profesorado en tutoría con algún alumno PTEC, problemas de falta de tiempo, etc.) y personales, principalmente en el ámbito cognitivo (Ej., el alumno PTEC dormía pocas horas y no descansaba, tenía dificultades con algunas asignaturas que no ha había cursado en bachillerato, quería dejar de asistir a algunas clases, dedicaba mucho tiempo a actividades de ocio, etc.).

Por otro lado, los resultados de seguimiento 2 procedentes de los *cuestionarios de seguimiento*, donde otra vez su discusión se debe interpretar con prudencia a causa de no haber elaborado la justificación estadística de dichos instrumentos y la posible presencia de otras amenazas contra la validez (Ej., historia, maduración, administración de pruebas, mortalidad diferencial, regresión estadística, selección, interacciones con selección y ambigüedad de la dirección causa-efecto) (Ato, 1995), muestran que los tutores PTEC han asignado puntuaciones medias globales más altas en las áreas de contenidos de las sesiones de tutorías, materiales del PTEC y comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención, todo lo contrario que sucede en las áreas de desarrollo de las sesiones de tutoría y comportamiento de los tutores PTEC, en las que los alumnos PTEC del grupo intervención han otorgado estimaciones medias globales más elevadas. Las áreas donde menor grado de acuerdo se observa entre los tutores PTEC y sus alumnos PTEC son la de desarrollo de las sesiones de tutoría, contenidos de las sesiones de tutoría y materiales del PTEC, y las que menor estimaciones medias globales han recibido por parte de ambas muestras han sido la de comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención y materiales del PTEC, siendo las áreas de desarrollo de las sesiones de tutoría y comportamiento de los tutores PTEC las que mayores calificaciones medias globales han adoptado. En general, las puntuaciones medias que han concedido

tanto los tutores PTEC como sus alumnos PTEC a los diferentes ítems de los que se componen 8 de las áreas de los cuestionarios de seguimiento, han estado por encima de los 3,10 puntos, y el índice de acuerdo entre las dos muestras ha sido significativamente más alto que el esperado por el azar en la gran mayoría de ellos, aunque en próximas ediciones del programa convendría depurar aún más los cuestionarios de seguimiento de ambas muestras y llevar a cabo su justificación estadística (Ej., fiabilidad y validez).

En esta línea, en el área de *desarrollo de las sesiones de tutoría* se aprecia que los alumnos PTEC del grupo intervención han otorgado unas puntuaciones medias más elevadas que los tutores PTEC a la mayoría de sus ítems, a excepción del que alude a la puntualidad, no existiendo acuerdo entre ambas muestras cuando valoran la ejecución de las sesiones de tutoría en los horarios determinados, el establecimiento de mutua conformidad de su horario y la adecuación del lugar donde se han llevado a cabo. Una posible interpretación de estas discrepancias puede venir dada porque varias sesiones de tutoría no se desarrollaron en los horarios previstos inicialmente (Ej., sesiones de tutoría canceladas y no presentadas) y se concertaron días más tarde, lo que pudo implicar que no se establecieron de mutuo consentimiento, afectando a su vez a la frecuencia con la que se debían ejecutar, ítem en el que se observa acuerdo entre ambas muestras ($K=0,411$; $p<0,001$) a pesar de la diferencia entre la puntuación media que le conceden. En referencia al lugar donde se efectuaron las sesiones de tutoría, parece ser que los tutores PTEC percibieron que sus condiciones ambientales no eran las más adecuadas para realizar las sesiones de tutoría, y encontraron dificultades en el mecanismo de reserva, aspectos que sus alumnos PTEC quizás no apreciaron y pueden explicar el desacuerdo entre ambas muestras en este ítem. Ante estas complicaciones, hubiera sido recomendable implantar las medidas preventivas propuestas en la sección anterior del seguimiento 1 (Ej., para evitar los problemas originados por las sesiones de tutoría canceladas y no presentadas), efectuar un mayor seguimiento de las tareas asignadas a los responsables académicos de las titulaciones, con la intención de eludir problemas con el PAS en el mecanismo de reserva de los lugares habilitados, y establecer otros lugares para el desarrollo de las sesiones de tutoría.

En cuanto al área de *contenidos de las sesiones de tutoría*, donde los tutores PTEC han concedido calificaciones medias superiores a todos los ítems, no se observa acuerdo entre ambas muestras a la hora de tasar el ajuste de los contenidos a las necesidades del alumno PTEC como universitario y la aportación de éstos para conseguir los objetivos del programa, pero si parece que los han considerado

comprensibles ($K=0,502$; $p<0,01$) y la cantidad de trabajo para el alumno PTEC por sesión de tutoría razonable y manejable ($K=0,308$; $p<0,01$). Una posible interpretación del desacuerdo sobre el ajuste de los contenidos a las necesidades del alumno PTEC como universitario puede ser que en la acción formativa con los tutores PTEC, concretamente en la justificación del PTEC, se dieron a conocer las necesidades del alumnado universitario y cómo el programa intentaba satisfacer algunas de ellas, por lo que los tutores PTEC ya eran conscientes de este hecho, y como tal, le asignaron mayores puntuaciones. También pudo ser que al trabajar los tutores PTEC junto a sus alumnos PTEC las implicaciones y exigencias de la vida universitaria, estos últimos consideraran que los contenidos eran insuficientes para cubrir todas sus necesidades como universitarios. Respecto a la aportación de los contenidos para conseguir los objetivos del programa, es posible que el ítem estuviera expresado de forma inadecuada y algunos de los alumnos PTEC del grupo intervención no conocieran los objetivos del programa, pero al mismo tiempo se debe tener en cuenta que el impacto del PTEC es complejo de evaluar tan a corto plazo. No obstante, de cara a mejorar estos resultados en próximas ediciones del programa, sería oportuno ajustar aún más los contenidos a las necesidades de los alumnos PTEC del grupo intervención, aportarles más información sobre los objetivos y pertinencia del programa (Ej., sesión grupal informativa antes de iniciar las sesiones de tutoría), reformular algún ítem e introducir una mayor variedad de contenidos para intentar satisfacer más necesidades del alumnado de nuevo ingreso.

Respecto al área de *comportamiento de los tutores PTEC*, se puede apreciar como los alumnos PTEC del grupo intervención confieren estimaciones medias más elevadas a la gran mayoría de ítems, salvo a aquellos relacionados con notificar los derechos, deberes y tareas, aconsejar sobre cómo preparar mejor las asignaturas, incitar para participar en clase, incitar para hacer uso de las tutorías de los docentes y preocuparse por el progreso personal y académico. Las puntuaciones medias concedidas por los tutores PTEC y sus alumnos PTEC a los ítems superan en casi todos los casos los 4 puntos, excepto en el que se refiere a motivar para analizar críticamente los contenidos a estudiar, y el nivel de acuerdo entre ambas muestras es bastante elevado, pues sólo se aprecia desacuerdo en la tarea de ayudar a revisar y mejorar las técnicas de estudio. Esta discrepancia se ha podido deber a las continuas manifestaciones que los tutores PTEC han realizado sobre la ausencia de ajuste de las técnicas de trabajo intelectual a sus titulaciones, o al hecho de que en la quinta sesión muchos de ellos todavía no habían empezado a trabajar dichos contenidos, pero lo que si parece estar claro es que se deben de adaptar aún más las técnicas de

trabajo intelectual a las titulaciones participantes, dotándoles de mayor importancia en el proceso y efectuando un seguimiento más exhaustivo sobre esta tarea de los tutores PTEC en el desarrollo de las sesiones de tutoría. Además, sería recomendable optimizar aquellas conductas relativas a la función de los tutores PTEC, que aumentaran las habilidades de análisis crítico de sus alumnos PTEC, asistencia a clase y preparación de las asignaturas.

En el área de *materiales del PTEC* se observan discrepancias entre los tutores PTEC y sus alumnos PTEC a la hora de valorar los ítems que versan sobre la facilidad para utilizar los materiales y la ayuda que éstos suministran para mejorar la vida académica y personal, siendo los tutores PTEC los que han concedido estimaciones medias más elevadas a todos los ítems. Estas desavenencias en el primero de los ítems quizás se puedan justificar por el elevado grado de estructuración con el que se diseñaron los materiales, lo que dificultó en cierta medida su uso, pero a los tutores PTEC se les presentaron en la acción formativa y también se les mostró cómo se utilizaban, aspecto que más tarde trabajaron en la primera de las sesiones de tutoría con sus alumnos PTEC. Este aspecto ha podido a su vez influir en la estimación media que los tutores PTEC y sus alumnos PTEC han realizado sobre la adecuación y carácter práctico de los materiales, por debajo de lo esperado en los dos casos ($K=0,347$; $p<0,01$). Por lo demás, los materiales parecen haberse utilizado como estaba previsto ($K=0,273$; $p<0,05$), en tanto que las bajas calificaciones medias y la ausencia de acuerdo entre ambas muestras en torno a la ayuda proporcionada por los materiales para mejorar la vida académica y personal, se pueden explicar por los escasos resultados a nivel académico y personal que este proceso ofrece a corto plazo, así como la posible inadecuada formulación de los ítems. Para futuras replicaciones del programa, quizás convendría reformular algunos de los ítems, dotar de mayor flexibilidad a los cuadernos de ambas muestras, y dedicar más tiempo a la demostración y seguimiento de la utilización de dichos materiales.

En lo que respecta al área de *comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención*, donde éstos han concedido calificaciones medias superiores a la mitad de los ítems, exceptuando los que valoran el aumento de interés por las asignaturas y su estudio, la mejora en la realización de tareas facilitada por la organización del tiempo, el incremento de la participación e implicación en clase, el uso adecuado de las horas de tutoría de los profesores y la esperanza de una mejora notable del rendimiento académico, únicamente se aprecia desacuerdo entre ambas muestras a la hora de tasar el cumplimiento de las cláusulas que los alumnos PTEC del grupo

intervención firmaron en el acuerdo. Una posible interpretación de este desacuerdo puede ser que los alumnos PTEC del grupo intervención no recordaran en el momento de la administración del cuestionario las cláusulas que firmaron, no fueran conscientes de hasta que punto las habían acatado o su respuesta hubiera estado influida por incumplir algunas de ellas que sus tutores PTEC no habían detectado, quizás lo más lógico. Sin embargo, las puntuaciones medias que han otorgado ambas muestras a los ítems de este área han sido más bajas de lo esperado, por lo que posiblemente sería recomendable en próximas ediciones del PTEC reforzar las habilidades y tareas de los tutores PTEC dirigidas a incrementar la asistencia a clase de sus alumnos PTEC, su participación e implicación en ellas, el uso adecuado de las horas de tutoría del profesorado, el interés por las asignaturas y su estudio, el aumento de su trabajo y estudio, etc., y complementar dichas tareas con la acción tutorial procedente del profesorado de las asignaturas.

Finalmente, en las áreas sobre la adecuación del seguimiento del programa realizado por el GPP, recomendación de la participación en el programa a otros compañeros y valoración global de las sesiones de tutoría, se aprecia acuerdo entre los tutores PTEC y sus alumnos PTEC a la hora de tasarlas, siendo los alumnos PTEC del grupo intervención los que han asignado puntuaciones medias más elevadas a las dos últimas áreas, y los tutores PTEC a la primera de ellas. A pesar de ello, para futuras replicaciones del programa, quizás convendría implicar e informar más a los alumnos PTEC del grupo intervención sobre el seguimiento que se efectúe del programa.

1.1.2.4. Seguimiento 3

Los resultados de seguimiento 3 muestran que éste tuvo que ser adelantado en el tiempo por la organización debido a que un elevado número de tutores PTEC manifestaron con anterioridad la imposibilidad de acudir a él en la fecha planificada inicialmente. Esta decisión implicó una mayor carga de trabajo para los responsables del programa (Ej., se tuvieron que acordar 2 fechas para la realización de estas sesiones) y afectó al desarrollo posterior del mismo, pues los tutores PTEC no dispusieron de la semana del 24 al 28 de enero de 2004 para llevar a cabo sesiones de tutoría con sus alumnos PTEC, lo que pudo contribuir a que 4 de ellos no ejecutaran la sexta sesión de tutoría, 2 la séptima, 9 la octava, 15 la novena y 10 la décima sesión de tutoría. No obstante, se debe tener en cuenta que en el intervalo de tiempo transcurrido entre las sesiones individuales de seguimiento 2 y las sesiones grupales de seguimiento 3 también se cancelaron 28 sesiones de tutoría y 2 de ellas

fueron catalogadas como no presentadas, siendo acordadas de nuevo bastantes días más tarde, pese a la recomendaciones realizadas por los responsables del programa a los tutores PTEC en las sesiones individuales de seguimiento 1 y 2 (Ej., efectuar una sesión de tutoría con sus alumnos PTEC en cada una de las semanas restantes, y en el caso de que cancelaran alguna sesión de tutoría, la acordaran en los próximos días, sin demorarse demasiado).

Posiblemente, la medida propuesta por los responsables del programa de adelantar las sesiones grupales de seguimiento 3 no fue demasiado acertada, pero de forma análoga a lo acontecido en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003), los sucesos que en mayor medida parecen haber condicionado el número final de sesiones de tutoría llevadas a cabo por los tutores PTEC y sus alumnos PTEC, pueden que hayan sido las 51 sesiones de tutoría canceladas y 13 no presentadas a lo largo del desarrollo de las mismas, y la excesiva tardanza en su posterior ejecución, por lo que en próximas ediciones sería aconsejable implementar las *medidas preventivas* planteadas en la sección del seguimiento 1 (Ej., evitar los problemas originados por las sesiones de tutoría canceladas y no presentadas). A la par, el número final de sesiones de tutoría ejecutadas por los tutores PTEC y sus alumnos PTEC ha podido influir en los resultados de seguimiento 3, tanto en los derivados de las hojas de grupos de discusión como los procedentes de los cuestionarios de seguimiento, ya que no todos al concluir el programa habían realizado el mismo número de sesiones, tal y como ocurrió en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003) y se aprecia en los resultados de seguimiento 3 de este trabajo de investigación.

Asimismo, se presentaron algunas dificultades con algunos de los tutores PTEC a la hora de asistir a las sesiones grupales de seguimiento 3 (Ej., 2 tutores PTEC), administrar los cuestionarios de seguimiento a sus alumnos PTEC (Ej., 5 tutores PTEC) y depositar dichos cuestionarios de seguimiento en las instalaciones del GPP en los plazos indicados (Ej., 4 tutores PTEC). Estos incidentes provocaron que, en menor proporción a lo ocurrido en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003), se tuvieran que excluir 8 de los cuestionarios de seguimiento de los alumnos PTEC y tutores PTEC completados por estos tutores PTEC y sus alumnos PTEC, respectivamente, tanto en el seguimiento 2 como en el seguimiento 3, lo que ha podido influir en los resultados derivados de dichos instrumentos administrados en ambos seguimientos (Ej., mortalidad diferencial), y por tanto, en la evaluación de proceso.

Por otro lado, los resultados de seguimiento 3 permiten identificar las principales *dificultades* que los tutores PTEC se han encontrado en el transcurso del programa, así como sus *propuestas de mejora*, destacando entre ellas las que se especifican a continuación, algunas de ellas presentes también en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003): (a) la información suministrada y adecuación del inicio del programa, donde han recomendado aportar una información más concreta sobre el programa al alumnado de nuevo ingreso durante las sesiones de divulgación y captación, y comenzar el desarrollo de las sesiones de tutoría en el inicio del primer cuatrimestre del curso académico, extendiéndolas incluso a lo largo del segundo cuatrimestre; (b) la adaptación y adecuación de la metodología, desarrollo de las sesiones y organización del curso de formación de los tutores PTEC, respecto a lo que han sugerido aumentar el número de sesiones de formación, ajustar más los contenidos a las titulaciones participantes y utilizar un mayor número de ejemplos prácticos; (c) el desarrollo temporal, y la adecuación y ajuste del lugar, horario y contenidos de las sesiones de tutoría, para lo que han planteado poder utilizar otros lugares distintos a los habilitados y disponer de más salas con unas condiciones ambientales apropiadas, además de resumir y adaptar los contenidos a las titulaciones participantes; (d) el despliegue de ciertas habilidades y la realización de algunas de las tareas asignadas a los tutores PTEC, donde han propuesto dedicar más tiempo durante la acción formativa a las habilidades necesarias para motivar a sus alumnos PTEC, identificar sus problemas, justificar a sus alumnos PTEC la utilidad de algunas de las tareas y formular objetivos, tareas y estrategias/pautas; (e) adecuación y utilidad de los materiales del PTEC, en referencia a lo que han sugerido dotarles de mayor flexibilidad y espacios en blanco, y que sean los responsables del programa los que le demuestren y expliquen a los alumnos PTEC del grupo intervención cómo se utilizan; y (f) la adecuación del comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención y las consecuencias sobre ciertos aspectos de la asistencia “activa” a clase y algunos de los hábitos y técnicas de trabajo intelectual, sobre los que han planteado una selección más estricta de este alumnado, algún tipo de compensación por participar en el programa, un mayor apoyo y seguimiento del profesorado, e intentar que las sesiones de tutoría se inicien en el comienzo del primer cuatrimestre del curso académico.

Por su parte, los resultados de seguimiento 3 derivados de los *cuestionarios de seguimiento*, cuya discusión nuevamente es necesario tomar con cautela por la ausencia de la justificación estadística de dichos instrumentos y posible presencia de otras de las amenazas a la validez interna (Ej., historia, maduración, administración

de pruebas, mortalidad diferencial, regresión estadística, selección, interacciones con la selección y ambigüedad de la dirección causa-efecto) (Ato, 1995), revelan que los tutores PTEC han asignado puntuaciones medias globales más altas a las áreas de contenidos de las sesiones de tutorías y materiales del PTEC, no así a las áreas de desarrollo de las sesiones de tutoría, comportamiento de los tutores PTEC y comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención, donde los alumnos PTEC del grupo intervención han otorgado estimaciones medias globales más elevadas. Las áreas donde menor grado de acuerdo se observa entre los tutores PTEC y sus alumnos PTEC son la de contenidos de las sesiones de tutoría y materiales del PTEC, y las que menores estimaciones medias globales han recibido por parte de ambas muestras han sido la de materiales del PTEC y comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención, siendo las áreas de desarrollo de las sesiones de tutoría y comportamiento de los tutores PTEC a las que mayores calificaciones medias globales han concedido. Generalmente, las puntuaciones medias que han dispensado tanto los tutores PTEC como sus alumnos PTEC a los diferentes ítems de los que se componen 8 de las áreas de los cuestionarios de seguimiento, han estado por encima de los 2,80 puntos, y el índice de acuerdo entre las dos muestras ha sido bastante alto en la gran mayoría de ellos. No obstante, de nuevo, en próximas ediciones del programa convendría depurar aún más los cuestionarios de seguimiento y elaborar su justificación estadística (Ej., fiabilidad y validez).

En este sentido, en el área de *desarrollo de las sesiones de tutoría* se aprecia que los alumnos PTEC del grupo intervención han otorgado unas calificaciones medias más altas que los tutores PTEC a gran parte de sus ítems, salvo a aquel que se refiere al establecimiento de mutuo acuerdo de los horarios de las sesiones de tutoría, en el cual no existe acuerdo entre ambas muestras, junto al que alude a la adecuación del lugar donde se han llevado a cabo dichas sesiones. Una posible interpretación de esta discrepancia en el primero de los ítems puede venir dada otra vez porque las sesiones de tutoría canceladas y no presentadas se concertaron bastantes días más tarde, lo que pudo conllevar que no se concertaran de mutuo acuerdo y afectar a la frecuencia con la que se debían desarrollar, ítem éste último al que los tutores PTEC han concedido una puntuación media por debajo de lo esperado (Ej., modificaciones que tuvieron que efectuar porque era imposible desarrollar las sesiones de tutoría con la frecuencia prevista), si bien se observa acuerdo entre ambas muestras en él ($K=0,518$; $p<0,001$). En lo que concierne al lugar en el que se ejecutaron las sesiones de tutoría, parece ser que los tutores PTEC

siguieron percibiendo que sus condiciones ambientales no eran las más adecuadas para realizar las sesiones de tutoría, y encontrando dificultades en el mecanismo de reserva, aspectos que sus alumnos PTEC quizás no apreciaron y pueden explicar el desacuerdo entre las dos muestras en este ítem. Estas complicaciones se hubieran podido prevenir implantando las medidas propuestas en la sección del seguimiento 1, efectuando un seguimiento más exhaustivo de las tareas asignadas a los responsables académicos de las titulaciones y estableciendo otros lugares para el desarrollo de las sesiones de tutoría.

En lo que concierne al área de *contenidos de las sesiones de tutoría*, no se observa un acuerdo entre ambas muestras a la hora de valorar el ajuste de los contenidos a las necesidades del alumno PTEC como universitario y la aportación de éstos para conseguir los objetivos del programa, único ítem del área este último donde los alumnos PTEC del grupo intervención han concedido una calificación media superior a la de los tutores PTEC. Una posible interpretación del desacuerdo sobre el ajuste de los contenidos a las necesidades del alumno PTEC como universitario, puede ser que los tutores PTEC ya eran conscientes de que el programa intentaba satisfacer algunas de estas necesidades, por lo que le asignaron mayores puntuaciones, o que los alumnos PTEC del grupo intervención consideraban que los contenidos eran insuficientes para cubrir todas sus necesidades como universitarios. Respecto a la aportación de los contenidos para conseguir los objetivos del programa, lo más posible es que el ítem estuviera formulado inadecuadamente, y además, es complejo que las muestras tuvieran información suficiente como para afirmar si se habían alcanzado o no dichos objetivos. No obstante, de cara a mejorar los resultados en próximas ediciones del programa, sería acertado ajustar aún más los contenidos a las necesidades de los alumnos PTEC del grupo intervención, aportarles más información sobre los objetivos y pertinencia del programa, reformular algún ítem e introducir una mayor variedad de contenidos para intentar satisfacer más necesidades del alumnado de nuevo ingreso.

En cuanto al área de *comportamiento de los tutores PTEC*, se puede apreciar como los alumnos PTEC del grupo intervención confieren estimaciones medias más elevadas a la mayoría de ítems, a excepción de los que valoran la realización de las tareas de informar de los servicios universitarios, incitar para participar en clase e incitar para hacer uso de las tutorías de los docentes. Las puntuaciones medias concedidas por los tutores PTEC y sus alumnos PTEC a los ítems superan en casi todos los casos los 4 puntos, menos en las tareas de motivar alumnos PTEC del grupo intervención para analizar críticamente los contenidos a estudiar, y ayudarles a

revisar y mejorar las técnicas de estudio. Del mismo modo, el grado de acuerdo entre ambas muestras es bastante elevado, observándose solamente discrepancias en la tarea de ayudar a revisar y mejorar las técnicas de estudio. Esta divergencia ha podido estar causada por la ausencia de ajuste de las técnicas de trabajo intelectual a las titulaciones participantes, tal y como manifestaron varias veces los tutores, aunque desde la perspectiva de los alumnos PTEC del grupo intervención es una de las tareas que más valoración recibe. De todas formas, parece que en futuras ediciones del programa habrá que ajustar en mayor medida las técnicas de trabajo intelectual a las titulaciones participantes, otorgándoles mayor importancia en el proceso y seguimiento de las sesiones de tutoría, siendo asimismo recomendable optimizar aquellas conductas relativas a la función de los tutores PTEC, que incrementaran las habilidades de análisis crítico de sus alumnos PTEC, asistencia a clase y preparación de las asignaturas.

En el área de *materiales del PTEC* se observan discrepancias entre los tutores PTEC y sus alumnos PTEC a la hora de valorar los ítems que versan sobre la ayuda que suministran los materiales para mejorar la vida académica y personal, siendo los tutores PTEC los que generalmente han concedido estimaciones medias más elevadas a los ítems, salvo a aquellos que hacen referencia a la facilidad para manejar los materiales y utilizarlos como estaba previsto. Estas discordancias en la tasación de la ayuda que suministran los materiales para mejorar la vida académica y personal, quizás se puedan justificar por los escasos resultados a nivel académico y personal que este proceso ofrece a corto plazo, así como la más que posible inadecuada formulación de estos ítems, mientras que las bajas calificaciones medias asignadas por ambas muestras a la adecuación y carácter práctico de los materiales ha podido estar causada por el elevado grado de estructuración de los materiales. Para futuras replicaciones del programa, quizás convendría reformular algunos de los ítems, dotar de mayor flexibilidad a los cuadernos de ambas muestras, y dedicar más tiempo a la demostración y seguimiento de la utilización de dichos materiales.

En lo que respecta al área de *comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención*, donde éstos han concedido calificaciones medias superiores a la mayoría de los ítems, excluyendo a los que tasan el trato respetuoso y cordial suministrado a los tutores PTEC, el cumplimiento de las cláusulas firmadas en el acuerdo y el incremento de la participación e implicación en clase, únicamente se observa desacuerdo entre ambas muestras a la hora de tasar el cumplimiento de las cláusulas que los alumnos PTEC del grupo intervención firmaron en el acuerdo. Una posible explicación de esta contrariedad puede ser que los alumnos PTEC del grupo

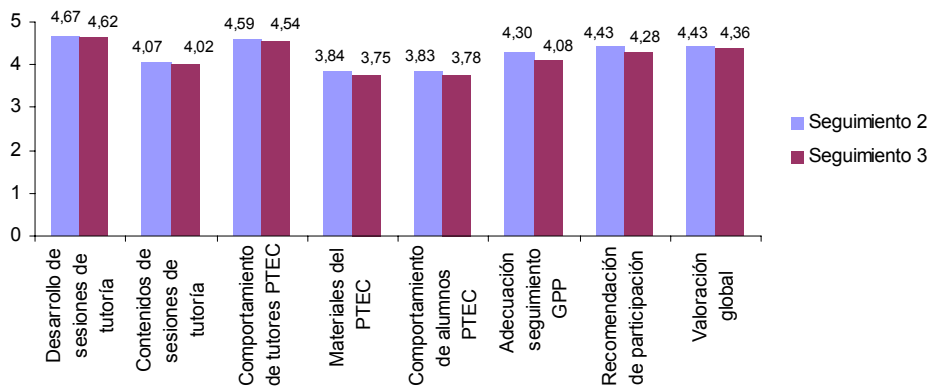
intervención no recordaran las cláusulas que firmaron, no fueran conscientes de hasta que punto las habían acatado o su respuesta hubiera estado influida por incumplir algunas de ellas que sus tutores PTEC no habían detectado. Sin embargo, las puntuaciones medias que han otorgado ambas muestras a los ítems de este área han sido más bajas de lo esperado, por lo que posiblemente sería recomendable en próximas ediciones del PTEC reforzar las habilidades y tareas de los tutores PTEC dirigidas a incrementar la asistencia a clase de sus alumnos PTEC, su participación e implicación en ellas, el uso adecuado de las horas de tutoría del profesorado, el interés por las asignaturas y su estudio, el aumento de su trabajo y estudio, etc., y complementar dichas tareas con la acción tutorial procedente del profesorado de las asignaturas.

Acerca de las áreas sobre la adecuación del seguimiento del programa realizado por el GPP, recomendación de la participación en el programa a otros compañeros y valoración global de las sesiones de tutoría, se aprecia acuerdo entre los tutores PTEC y sus alumnos PTEC a la hora de valorarlas, siendo los tutores PTEC los que han asignado puntuaciones medias más elevadas a las dos primeras áreas, y los alumnos PTEC del grupo intervención a la última de ellas. No obstante, en futuras replicaciones del programa, quizás fuera oportuno implicar e informar más a los alumnos PTEC del grupo intervención sobre el seguimiento que se efectúe del programa.

Finalmente, el análisis comparativo de la *evolución* que han seguido las valoraciones de los *alumnos PTEC del grupo intervención* sobre el desarrollo del programa (cuestionarios de seguimiento administrados en el seguimiento 2 y 3), muestra una ligera tendencia global a la baja en las distintas áreas evaluadas (Figura 2), muy similar a lo acontecido en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003), aunque de nuevo su discusión se debe realizar con total reserva ante la ausencia de la justificación estadística de los cuestionarios de seguimiento y posible presencia de otras amenazas contra la validez interna (Ej., historia, maduración, administración de pruebas, mortalidad diferencial, regresión estadística y ambigüedad de la dirección causa-efecto) (Ato, 1995). Este descenso en las puntuaciones medias globales ha podido deberse a una actitud más crítica con el desarrollo del programa por parte de esta muestra, y a unas mayores expectativas en torno a los beneficios de participar en el programa, sin olvidar otras razones anteriormente mencionadas en esta sección, pero su desconocimiento sobre la ventaja que han acumulado en rendimiento académico inmediato respecto a los alumnos PTEC del grupo control puede ayudar también a entender este cierto

pesimismo.

Figura 2. Evolución de las puntuaciones medias globales de los alumnos PTEC del grupo intervención sobre el desarrollo del programa.

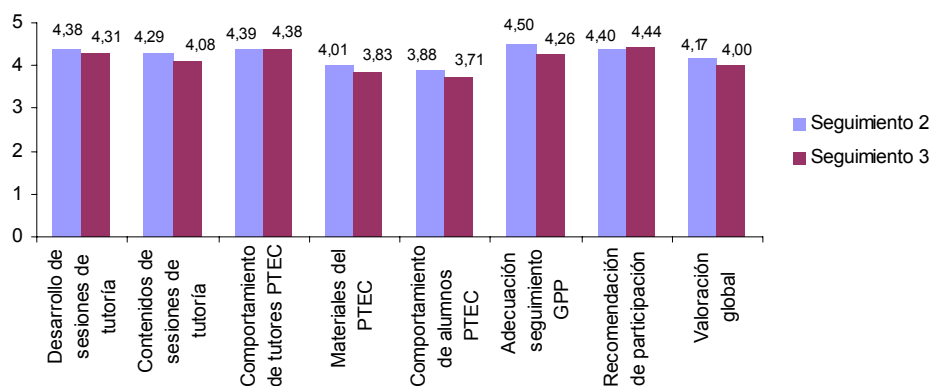


Los alumnos PTEC del grupo intervención han concedido a las áreas de contenidos de las sesiones de tutoría, materiales del PTEC, seguimiento del programa realizado por el GPP y recomendación de la participación en el programa a otros compañeros, unas calificaciones medias globales inferiores a las de los tutores PTEC, no así en el resto de áreas, donde las puntuaciones globales medias que han asignado los alumnos PTEC del grupo intervención han sido superiores (Figura 2). Sin embargo, se distingue una relación lineal significativa entre las puntuaciones que esta muestra ha otorgado en el seguimiento 2 y 3 a los diferentes ítems de los que se componen las 8 áreas evaluadas, apreciándose un incremento en las estimaciones medias concedidas en el seguimiento 3 a algunos ítems de las áreas de desarrollo de las sesiones de tutoría (Ej., desarrollo con la frecuencia prevista y puntualidad), contenidos de las sesiones de tutoría (Ej., comprensibilidad y cantidad de trabajo por sesión de tutoría razonable y manejable), comportamiento de los tutores PTEC (Ej., dominio de los contenidos trabajados en las sesiones de tutoría, notificación de los derechos, deberes y tareas, ayuda en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo, revisión y mejora de las técnicas de estudio, y preparación de las asignaturas), materiales del PTEC (Ej., facilidad para su uso y utilización como estaba previsto) y comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención (Ej., aprovechamiento de las sesiones de tutoría, cumplimiento de las cláusulas firmadas

en el acuerdo, aumento del trabajo y estudio, e incremento de la asistencia a clase).

Por su parte, las respuestas de los *tutores PTEC* a la *evolución del programa* (cuestionarios de seguimiento administrados en el seguimiento 2 y 3), teniendo en cuenta que su discusión es obligatorio efectuarla también con absoluta cautela por las mismas razones expresadas anteriormente en el caso de sus alumnos PTEC, revelan una tendencia global ligeramente desfavorable con el paso del tiempo en la mayoría de las áreas evaluadas (Figura 3), exceptuando aquella que se refiere a la recomendación de la participación en el programa a otros compañeros, tal y como ocurrió en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003). Una posible interpretación es que esta baja tendencia refleja los escasos resultados que este proceso ofrece a corto plazo y las dificultades que los tutores PTEC han ido encontrando al realizar las distintas funciones que el programa les asignaba como tales, algunas tan complejas como la motivación de sus alumnos PTEC. Por ende, si los tutores PTEC hubiesen completado los cuestionarios de seguimiento tras conocer las mejoras en los distintos indicadores de rendimiento académico inmediato que sus alumnos PTEC han logrado, quizás serían más positivos a la hora de responder a los ítems de las distintas áreas, y la tendencia sería la contraria.

Figura 3. Evolución de las puntuaciones medias globales de los tutores PTEC sobre el desarrollo del programa.



En general, los tutores PTEC han asignado unas calificaciones medias globales inferiores a las que han otorgado sus alumnos PTEC a las áreas de desarrollo de las sesiones de tutoría, comportamiento de los tutores PTEC, comportamiento de los

alumnos PTEC del grupo intervención y valoración global de las sesiones de tutoría, todo lo contrario que en el resto de áreas (Figura 3). No obstante, se observa una relación lineal significativa entre las puntuaciones que éstos han asignado en el seguimiento 2 y 3 a los ítems de los que se componen las 8 áreas evaluadas, salvo al que alude a si el horario de las sesiones de tutoría se ha establecido de mutuo acuerdo. Además, se aprecia cierto incremento en las estimaciones medias que los tutores PTEC han concedido en el seguimiento 3 a algunos ítems de las áreas de desarrollo de las sesiones de tutoría (Ej., desarrollo de las sesiones de tutoría en los horarios determinados y establecimiento de mutuo acuerdo de esos horarios), comportamiento de los tutores PTEC (Ej., dominio de los contenidos trabajados en las sesiones de tutoría, información sobre los servicios universitarios, demostración de cómo se utilizan adecuadamente los materiales, ayuda en la planificación y aprovechamiento del tiempo de trabajo, motivación para analizar críticamente los contenidos a estudiar, supervisión de las tareas encomendadas cada semana y escucha activa), comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención (Ej., cumplimiento de las cláusulas firmadas en el acuerdo, aumento de su participación e implicación en clase, y uso adecuado de las horas de tutoría del profesorado) y recomendación de la participación en el programa a otros compañeros.

1.1.3. Plan de evaluación de resultados

Los resultados revelan que este plan sufrió variaciones en el eje temporal a causa de las modificaciones anteriormente mencionadas que se produjeron en el procedimiento de selección de las muestras y configuración de los grupos, pero lo más importante a destacar en esta sección son las dificultades en la administración y tramitación de algunos de los instrumentos, cuya presencia fue más acentuada en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003), y que provocaron una reducción del tamaño original de ambas muestras (validez interna: mortalidad diferencial) en gran parte de las variables dependientes: (a) hábitos de trabajo y estudio de los alumnos PTEC: se descartaron 8 IHE (Pozar, 1989) de los alumnos PTEC del grupo intervención, y los 8 IHE (Pozar, 1989) de sus respectivos pares asociados asignados al grupo control, en la fase pretest y postest; (b) satisfacción personal y académica de los alumnos PTEC del grupo intervención: se excluyeron 8 cuestionarios de seguimiento de los tutores PTEC en la fase postest; (c) hábitos de trabajo y estudio de los tutores PTEC: se prescindió de 2 IHE (Pozar, 1989), tanto en la fase pretest como postest; (d) aserción y habilidades sociales de los tutores PTEC: se desecharon 2 EHS (Gismero, 2000) en la fase pretest y postest; y (e) satisfacción personal y académica de los tutores PTEC: se excluyeron 8

cuestionarios de seguimiento de los alumnos PTEC en la fase postest.

Posiblemente, estos acontecimientos han influido en los resultados de impacto sobre las variables dependientes expresadas en el párrafo anterior, y por tanto, en la evaluación de impacto, por lo que en próximas ediciones del programa convendría incrementar los esfuerzos para lograr que todos los miembros de ambas muestras completen los instrumentos que se decidan emplear para establecer las medidas pretest y postest de dichas variables (Ej., administración de los instrumentos mediante el acceso de los alumnos PTEC y tutores PTEC a una página web creada *ad hoc* para el programa, donde puedan completarlos directamente, o descargarlos y enviarlos vía e-mail al GPP, siendo los responsables del programa los que se hagan cargo de su administración).

1.2. Evaluación de impacto del programa

1.2.1. Calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento, éxito y abandono de los alumnos PTEC

En términos generales, el PTEC se planteó inicialmente como un conjunto de acciones coordinadas y dirigidas a mejorar la *calidad de la enseñanza* en la Universidad, concretamente, mediante la optimización de ciertos aspectos de su desarrollo (Ej., información y orientación que se facilita al alumnado de nuevo ingreso, actividades complementarias dirigidas a su formación, fomento del aprendizaje independiente y responsabilidad en el trabajo, actividades para compensar dificultades académicas o lagunas formativas, etc.) que a medio-largo plazo ocasionarían un incremento de sus indicadores de resultados (Ej., calificaciones académicas, satisfacción con los estudios y el empleo, tasas de rendimiento, tasas de éxito, nivel de empleo y demanda de titulados, tasas de abandono, duración media de los estudios, opiniones de los propios titulados respecto a las posibilidades que su formación ofrece para encontrar empleo, repetición de cursos, tasas de graduación, opiniones de los empresarios sobre la formación de los titulados que acceden al mundo laboral y tasas de alumnado que se presenta a los exámenes en cada convocatoria), y de oferta universitaria, demanda universitaria y recursos (humanos, financieros y físicos). Estos indicadores son los que se proponen en el modelo de evaluación institucional del PNECU (1995) y su guía de evaluación (Consejo de Universidades, 1999), y que después se emplearon parcialmente en el informe global 1996-2000 del PNECU (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a) hasta finalmente especificarse algunos de ellos en el Borrador del Catálogo de Indicadores

del Sistema Universitario Público Español (Consejo de Coordinación Universitaria, 2003). Ahora bien, los indicadores de resultados de la enseñanza en la educación superior, tal y como se especifica en el primer capítulo de este trabajo de investigación, se pueden valorar a partir de la estimación de los indicadores de rendimiento académico del alumnado universitario (Álvarez et al., 2000; De Miguel y Arias, 1999; Gil, 2002), siendo el rendimiento académico inmediato el que tiene más impacto y permite cuantificar mejor las dimensiones reales del éxito o fracaso académico del alumnado durante su trayectoria en la Universidad (De Miguel y Arias, 1999), por lo que un incremento del éxito o reducción del fracaso académico del alumnado universitario, es decir, un aumento de los indicadores de rendimiento académico inmediato, debe conllevar una optimización de los indicadores de resultados de la enseñanza universitaria, y por tanto, una mejora de la calidad de la misma.

Desde este planteamiento genérico, después de realizar un análisis a nivel nacional, autonómico y local (UGR) sobre las necesidades con posible función causal en el éxito o fracaso académico del alumnado en la educación superior, todo ello a partir de los resultados de evaluación de la calidad de diversos informes (Ej., informe global 1996-2000 del PNECU -Consejo de Coordinación Universitaria, 2002a-) y trabajos empíricos (Ej., Castellano, 1995), la segunda experiencia piloto del PTEC se adecuó a las titulaciones de I. de Caminos, Canales y Puertos, L. de Farmacia, L. en Economía e I. Química de la UGR, principalmente por la escasez de recursos materiales y humanos disponibles, donde se aplicaría sobre el alumnado de nuevo ingreso durante el primer cuatrimestre del curso académico 2004/2005. De ahí, que se tuviera que optar exclusivamente por aquellos indicadores de resultados de la enseñanza, de rendimiento académico inmediato o de éxito o fracaso académico del alumnado universitario que se pudieran calcular en función de la muestra seleccionada (Ej., calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento, éxito y abandono), para más tarde adaptar su definición respecto a la propuesta del Consejo de Coordinación Universitaria (2003), sin que ello haya conllevado alteraciones sustanciales en su significado y utilidad.

En este sentido, el *modelo de impacto* del PTEC, organizado en torno a la hipótesis causal, de intervención y acción especificadas en el método de esta investigación, apostaba por factores de tipo personal, académico y vocacional-profesional como responsables principales del éxito o fracaso académico del alumnado en la educación superior, sin que ello significara ignorar la posible función causal de otros factores externos de carácter político e institucional. Y es que con el

emparejamiento de los alumnos PTEC en torno a una serie de variables relevantes, así como la asignación aleatoria de cada uno de los miembros de esos pares asociados a la condición intervención o control, se pretendía que los posibles efectos no controlados del resto de variables identificadas en la literatura especializada como relevantes, se distribuyeran de igual forma en ambos grupos.

Así pues, los resultados obtenidos por los alumnos PTEC en la *calificación media por crédito matriculado* y las *tasas de rendimiento, éxito y abandono* como consecuencia de su participación en el PTEC, y la posible presencia de algún sesgo producido por las comparaciones de grupo (Ej., interacciones con selección) (Ato, 1995), parecen verificar la validez del modelo de impacto del programa, así como la consecución del objetivo que se planteó inicialmente, pues pese a que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los grupos intervención y control de los alumnos PTEC en los indicadores de impacto intermedios (Ej., número de créditos matriculados, presentados a examen, superados, suspensos y no presentados) y finales (Ej., calificación media por crédito matriculado y tasa de rendimiento, éxito y abandono):

- En el *curso académico 2004/2005*, los alumnos PTEC del grupo intervención se han presentado (66,15 vs. 63,41) y superado (44,94 vs. 40,69) una media de créditos superior, además de conseguir una media más alta en la calificación media por crédito matriculado (1,32 vs. 1,15), la tasa de rendimiento (6%) y éxito (6%), mientras que los alumnos PTEC del grupo control han suspendido (22,72 vs. 21,21) y no se han presentado (45,74 vs. 38,98) a una mayor media de créditos, a la vez que han logrado una media en la tasa de abandono más elevada (6%).
- En la *convocatoria ordinaria de febrero* del curso académico 2004/2005, se observa una media de créditos presentados (21,47 vs. 20,71) y superados (13,94 vs. 12,20) más elevada en los alumnos PTEC del grupo intervención, así como una mayor media en la calificación media por crédito matriculado (0,91 vs. 0,78), tasa de rendimiento (6%) y éxito (8%), destacando los alumnos PTEC del grupo control en media de créditos suspensos (8,51 vs. 7,53) y no presentados (4,35 vs. 3,59).
- En la *convocatoria ordinaria de junio* del curso académico 2004/2005, los alumnos PTEC del grupo intervención han alcanzado una media superior en créditos presentados (29,36 vs. 26,73), superados (21,95 vs. 19,67), suspensos (7,41 vs. 7,06), calificación media por crédito matriculado (0,86 vs. 0,75) y tasa

de rendimiento (5%), en tanto que los alumnos PTEC del grupo control han sobresalido en media de créditos no presentados (16,09 vs. 18,72) y tasa de éxito (1%).

- En la *convocatoria extraordinaria de septiembre* del curso académico 2004/2005, se observa una media de créditos presentados (17,03 vs. 16,64) y superados (10,06 vs. 9,19) más elevada en los alumnos PTEC del grupo intervención, al igual que una mayor media en la calificación media por crédito matriculado (0,44 vs. 0,38), tasa de rendimiento (0,30 vs. 0,26) y éxito (0,55 vs. 0,46), resaltando los alumnos PTEC del grupo control en media de créditos matriculados (40,25 vs. 38,47), suspensos (7,45 vs. 6,97) y no presentados (23,61 vs. 21,44).

Estos resultados revelan un patrón de efectos que se mantiene incluso 7 meses después de finalizar la intervención, en los 3 momentos clave en los cuales el programa debe mostrar su capacidad para potenciar el éxito o prevenir el fracaso académico, incrementar los indicadores de rendimiento académico inmediato o mejorar los indicadores de resultados de la enseñanza en los alumnos PTEC del grupo intervención, es decir, en las convocatorias ordinarias de febrero y junio del curso académico 2004/2005, así como en su convocatoria extraordinaria de septiembre y, globalmente, a lo largo de dicho curso académico. La excepción a esta regla aparece únicamente en 2 de los indicadores de la convocatoria ordinaria de junio del curso académico 2004/2005: (a) la media de créditos suspensos en el grupo intervención de los alumnos PTEC ha sido superior a la del grupo control, pero es que los alumnos PTEC del grupo intervención se han presentado considerablemente a una mayor media de créditos que los del grupo control y ello ha tenido como consecuencia positiva que han superado una media más elevada de créditos, y que por tanto, también han tenido más probabilidades de suspender una mayor media de créditos; y (b) la media de tasa de éxito ha sido inferior en el grupo intervención de los alumnos PTEC, lo que se puede explicar por los resultados especificados en el punto anterior respecto a la relación entre el número de créditos presentados a examen y superados.

Sin embargo, es inevitable mencionar que los cambios que han experimentado los alumnos PTEC del grupo intervención en estos indicadores o variables dependientes han podido estar afectados por la "*dosis de tratamiento*", es decir, el número final de sesiones de tutoría que cada uno de ellos ha llevado a cabo con su respectivo tutor PTEC, pues sólo un 40% de los alumnos PTEC del grupo

intervención, por los motivos señalados anteriormente en la sección de evaluación de proceso, han desarrollado el número de sesiones de tutoría previsto en el diseño y planificación del programa, mientras que un 30% de ellos ha ejecutado 7 o menos sesiones de tutoría a lo largo de la puesta en marcha del programa. Ésta ha podido ser una de las principales razones por las que los alumnos PTEC del grupo intervención no han mejorado significativamente a nivel estadístico su calificación media por crédito matriculado y las tasas de rendimiento, éxito y abandono respecto a los alumnos PTEC del grupo control en las diferentes convocatorias del curso académico 2004/2005, aunque es necesario expresar otras *posibles explicaciones*:

- A la hora de crear los pares asociados de los alumnos PTEC, no haber controlado otras de las variables de tipo personal, académico y vocacional-profesional que, según la literatura especializada, predisponen y/o suelen desembocar generalmente en la aparición de diferentes factores asociados al éxito o fracaso académico del alumnado universitario (Ej., otras variables ligadas a factores demográficos, trayectoria académica, inteligencia y aptitudes mentales, personalidad, motivación y expectativas, relaciones interpersonales con la familia y compañeros, y salud). O bien que la exposición de los grupos intervención y control de los alumnos PTEC a las variables relacionadas con los factores políticos e institucionales que influyen en el éxito o fracaso académico del alumnado en la educación superior haya sido diferente.
- El despliegue de ciertas habilidades (Ej., motivar a sus alumnos PTEC, identificar sus problemas, justificar la utilidad de algunas de las tareas, etc.) y la realización de algunas de las tareas asignadas a los tutores PTEC ha podido no ser adecuado (Ej., revisar y mejorar las técnicas de trabajo intelectual, incrementar la asistencia a clase de sus alumnos PTEC, su participación e implicación en ellas, etc.) debido a la falta de ajuste de algunos contenidos a las titulaciones participantes o al hecho de no asignarles la suficiente importancia y tiempo para trabajarlos tanto en el curso de formación de los tutores PTEC, como en los seguimientos 1 y 2.
- El comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención (Ej., el grado de cumplimiento de las cláusulas firmadas en el acuerdo) y las consecuencias sobre ciertos aspectos de la asistencia “activa” a clase y algunos de los hábitos y técnicas de trabajo intelectual posiblemente no haya sido el apropiado (Ej., asistencia, participación e implicación en clase, el uso adecuado de las horas de tutoría del profesorado, el interés por las asignaturas y su estudio, el incremento del trabajo y estudio, etc.).

- El comienzo de la puesta en marcha de las sesiones de tutoría a finales del mes de octubre de 2004 ha podido perturbar al desarrollo de las mismas, en tanto que a mediados del mes de noviembre de 2004 los alumnos PTEC de ambos grupos realizaron varios exámenes parciales.
- Las dificultades metodológicas a la hora de recoger medidas de los exámenes parciales efectuados por los alumnos PTEC en algunas asignaturas cuatrimestrales y anuales.

Por lo tanto, en posteriores ediciones del programa convendría implantar algunas *medidas* con el propósito de mejorar estos resultados y reducir la posible presencia de amenazas a la validez interna: (a) las medidas preventivas planteadas en la sección del seguimiento 1 para evitar los efectos provocados por la cancelación y no presentación a sesiones de tutoría (Ej., número de sesiones de tutoría desarrolladas por los tutores PTEC y sus alumnos PTEC inferior a lo previsto); (b) crear los pares asociados de los alumnos PTEC sobre la base de un mayor número de variables relevantes, donde se incluyan otras de las variables de carácter personal, académico y vocacional profesional que inciden en el éxito o fracaso académico del alumnado universitario (Ej., nivel económico y educativo de los padres, financiación de los estudios, motivos que llevan a cursar la titulación, habilidades sociales, información previa sobre la titulación y Universidad, estilo atribucional, estilos y enfoques de aprendizaje, autoconcepto); (c) diseñar, planificar y aplicar todas las medidas especificadas en la sección de evaluación de proceso para comenzar el desarrollo de las sesiones de tutoría entre los tutores PTEC y sus alumnos PTEC la segunda semana después de iniciar el curso académico en el que se vaya a poner en marcha el programa (Ej., ejecutar el curso de formación de los tutores PTEC y selección de los mismos en los meses de abril o mayo del curso académico anterior, etc.); (d) establecer algún mecanismo que permita recoger las medidas de los alumnos PTEC en los exámenes parciales; (e) reforzar las habilidades y tareas de los tutores PTEC durante el curso de formación y efectuar un seguimiento más exhaustivo sobre ellas, dotándolas de mayor importancia durante todo el proceso; (f) ajustar en mayor medida algunos de los contenidos a las titulaciones participantes; y (g) complementar la habilidades y tareas a realizar por los tutores PTEC con la acción tutorial procedente del profesorado de las asignaturas, integrando el programa en los PATs, lo que quizás permita un mayor control sobre otras variables relacionadas con los factores políticos e institucionales que influyen en el éxito o fracaso académico del alumnado universitario.

Por último, otro de los aspectos que se debería comprobar como continuación

de este trabajo, y que podría tener una enorme relevancia desde el punto de vista del impacto del programa, es identificar exactamente que tipo de créditos (Ej., troncales, obligatorias, optativas y libre configuración o en función de la dificultad de los mismos) han superado los alumnos PTEC de los grupos intervención y control, puesto que la hipótesis apunta a que hay diferencias entre ambos y que serán favorables a los alumnos PTEC del grupo intervención en cuanto a créditos “*duros*” superados. Por lo demás, los resultados obtenidos en esta segunda edición del PTEC sobre la calificación media por crédito matriculado y las tasas de rendimiento, éxito y abandono de los alumnos PTEC, no se pueden comparar con los conseguidos en la primera experiencia piloto, principalmente por la contaminación de los datos que tuvo lugar como consecuencia de no poder acceder libre y directamente a los expedientes de los alumnos PTEC (Fernández et al., 2003), situación que en la actual replicación del programa, como se ha podido comprobar, se ha solucionado convenientemente.

En definitiva, la solidez de los resultados alcanzados concuerdan con los efectos obtenidos por otras investigaciones evaluadoras de programas fundamentados en la tutoría entre compañeros en pareja de diferente edad y curso académico con rol fijo en el contexto de la educación superior (Benavent y Fossati, 1990; Fresko, 1997; Lake, 1999; Nestel y Kidd, 2003; Quintrell y Westwood, 1994; Schaffer et al., 1990; Xu et al., 2001), mientras que las consecuencias que se derivan de la posible validación del modelo de impacto de esta segunda experiencia piloto del programa son fundamentalmente que: (a) se puede potenciar el éxito o prevenir el fracaso académico, incrementar los indicadores de rendimiento académico inmediato o aumentar los indicadores de resultados de la enseñanza entre el alumnado de nuevo ingreso de las titulaciones participantes, con “*tradición*” en esta condición, contribuyendo así a una mejora de la calidad de su enseñanza; y (b) estos objetivos se pueden conseguir principalmente por medio de determinadas acciones psicopedagógicas dirigidas a optimizar el desarrollo de la enseñanza universitaria, como ha sido el caso, si bien no se pueden olvidar otro tipo de actuaciones encaminadas a mejorar la oferta universitaria, demanda universitaria, planes de estudio y recursos humanos, materiales y físicos. Otra cuestión diferente es identificar las condiciones adecuadas para que, tal y como se refleja en la evaluación de proceso, esta experiencia se integre y forme parte del modelo de acción tutorial del profesorado (Ej., integración del programa en los PATs), aunque las expectativas son muy optimistas, pues la disposición del profesorado de las distintas titulaciones participantes era, por lo menos en ese momento, muy favorable, estando incluso dispuestos muchos de ellos a participar en el programa como tutores PTEC.

1.2.2. Hábitos de trabajo y estudio de los alumnos PTEC, y satisfacción personal y académica de los alumnos PTEC del grupo intervención

El comportamiento de variables como los *hábitos de trabajo y estudio* y la *satisfacción personal y académica* de los alumnos PTEC, que fueron evaluadas respectivamente a través de una prueba estandarizada, para maximizar la fiabilidad y validez de las medidas, concretamente el IHE (Pozar, 1989), y una prueba elaborada *ad hoc*, se monitorearon también con el propósito de corroborar la validez del modelo de impacto del programa. Y es que los resultados obtenidos demuestran que recibir las sesiones de tutoría ha tenido un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre *los hábitos de trabajo y estudio* de los alumnos PTEC del grupo intervención, lo que en cierta medida implica que se han conseguido los objetivos propuestos inicialmente, pese a que se debe tener en cuenta la posible presencia de ciertas amenazas contra la validez interna (Ej., administración de pruebas, mortalidad diferencial e interacciones con la selección) (Ato, 1995):

- Las comparaciones intergrupos revelan que en la fase pretest no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas alcanzadas por los alumnos PTEC del grupo intervención y control en ninguna de las 4 escalas del IHE (Pozar, 1989), todo lo contrario que en la fase postest, donde ambos grupos han logrado mejoras en casi todas las escalas del IHE (Pozar, 1989), excepto el grupo control en la escala de planificación del estudio, siendo en el grupo intervención de los alumnos PTEC en el que mayor aumento se ha producido, principalmente en las escalas de planificación del estudio ($T=3,405$; $p<0,01$) y utilización de materiales ($T=3,317$; $p<0,01$).
- Las comparaciones intragrupos ponen de manifiesto igualmente que para los alumnos PTEC del grupo intervención participar en el programa ha tenido efectos estadísticamente significativos en las puntuaciones directas obtenidas en las escalas de condiciones ambientales del estudio ($T=-2,407$; $p<0,05$), planificación del estudio ($T=-4,726$; $p<0,001$), utilización de materiales ($T=-6,840$; $p<0,001$) y asimilación de contenidos ($T=-4,464$; $p<0,001$), en definitiva, en sus hábitos de trabajo y estudio. En cambio, para los alumnos PTEC del grupo control se puede considerar que la conclusión más evidente después de no observar diferencias estadísticamente significativas al comparar las puntuaciones alcanzadas en las diferentes escalas del IHE (Pozar, 1989) en la fase pretest y postest, es que haber desarrollado el primer curso académico en la Universidad no ha tenido demasiados efectos sobre sus hábitos de trabajo y

estudio, a pesar de que hayan suspendido algunos exámenes y asignaturas. En otras palabras, que los alumnos PTEC del grupo control no parece que hayan establecido relaciones causales entre todo aquello que han realizado a la hora de estudiar o trabajar las asignaturas y los resultados académicos que han logrado, es decir, que no han aplicado las habilidades cognitivas de autoseguimiento, autorreflexión y autocrítica, inherentes al aprendizaje autorregulado que el EEES asume como el modelo de aprendizaje a seguir en la educación superior. Por tanto, parece que para probabilizar estos cambios en el alumnado de nuevo ingreso y en el sistema de aprendizaje, será preciso poner en marcha iniciativas y actuaciones que permitan el desarrollo y reforzamiento de estas habilidades metacognitivas que descansan en la conducta interactiva entre el alumnado y profesorado.

Estos resultados sobre los hábitos de trabajo y estudio de los alumnos PTEC, variable no incluida en la primera experiencia piloto del programa (Fernández et al., 2003), aportan más argumentos a favor del modelo de impacto del PTEC, y son aún más relevantes si se tiene presente que la literatura especializada sobre los diferentes tipos de programas de tutoría entre compañeros en el contexto universitario (Ej., Topping, 1996) no hace referencia explícita a los posibles efectos que la aplicación de dichos programas puede conllevar en variables dependientes como la que aquí se pretende discutir. Sin embargo, es necesario aclarar también que los resultados sobre los hábitos de trabajo y estudio de los alumnos PTEC del grupo intervención se han podido ver modificados por los sucesos acaecidos durante el transcurso de las sesiones de tutoría que a continuación se describen: (a) el desarrollo de las sesiones de tutoría comenzó excesivamente tarde; (b) una vez finalizado el programa no todos los alumnos PTEC del grupo intervención y sus tutores PTEC habían llevado a cabo el mismo número de sesiones de tutoría, lo que pudo implicar que a algunos de ellos no les diera tiempo a trabajar todas las técnicas de trabajo intelectual, sobre todo las relacionadas con la memorización y personalización (asimilación de contenidos); (c) las discrepancias entre los tutores PTEC y sus alumnos PTEC en el seguimiento 2 y 3 sobre la tarea de ayudar a revisar y mejorar las técnicas de estudio puede indicar que los tutores PTEC ejecutaron dicha tarea, pero no en los términos establecidos inicialmente, y es que quizás trabajaron más las técnicas de trabajo intelectual referidas a la utilización de materiales (Ej., prelectura, lectura comprensiva, anotaciones marginales, subrayado, resumen y esquemas) que las de asimilación de contenidos (Ej., memorización y personalización); (d) la inadecuada realización por parte de los tutores PTEC de algunas otras tareas que tenían asignadas (Ej.,

incrementar la asistencia a clase de sus alumnos PTEC, su participación e implicación en ellas, etc.); (e) el desajustado comportamiento por parte de algunos de los alumnos PTEC del grupo intervención durante las sesiones de tutoría, posiblemente por la exposición a otras variables asociadas a factores políticos e institucionales que influyen en el éxito o fracaso académico del alumnado universitario o las habilidades y tareas realizadas por sus tutores PTEC; y (f) la situación inicial de algunos de los alumnos PTEC del grupo intervención, donde algunos hábitos y técnicas de trabajo intelectual parecían ser los apropiados (Ej., la asistencia a clase de mi alumno PTEC no ha aumentado porque era muy alta con anterioridad).

Por tanto, en futuras replicaciones del programa sería recomendable incorporar algunas *medidas* para mejorar estos resultados y prevenir la presencia de ciertas amenazas contra la validez interna:

- Introducir las propuestas especificadas en la sección del seguimiento 1 de la evaluación de proceso del programa para evitar los efectos de la cancelación y no presentación a sesiones de tutoría (Ej., número de sesiones de tutoría desarrolladas inferior a lo previsto).
- Establecer un seguimiento más exhaustivo sobre las habilidades y tareas asignadas a los tutores PTEC y reforzarlas, principalmente aquellas relacionadas con las técnicas de trabajo intelectual.
- Aplicar las medidas detalladas en la sección de evaluación de proceso del programa con el fin de iniciar las sesiones de tutoría la segunda semana del curso académico en el que se desarrolle el programa.
- Ajustar en mayor medida algunos de los contenidos a las titulaciones participantes.
- Completar el trabajo de los tutores PTEC con la acción tutorial procedente del profesorado de las asignaturas, integrando el programa en los PATs, lo que posiblemente aporte un mayor control de otras variables relacionadas con los factores políticos e institucionales que inciden en el éxito o fracaso académico del alumnado universitario.

Por otro lado, los resultados sobre la *satisfacción personal y académica*, si bien su discusión es necesario nuevamente tomarla con prudencia debido a la ausencia de la justificación estadística de los cuestionarios de seguimiento y posible presencia de otras de las amenazas a la validez interna (Ej., historia, maduración, administración de pruebas, mortalidad diferencial y regresión estadística) (Ato, 1995), muestran que

los alumnos PTEC del grupo intervención han otorgado un alto nivel de valoración al comportamiento de sus tutores PTEC (Ej., realización de tareas generales, específicas y previas, demostración de cierto grado de implicación y despliegue de algunas habilidades), en general, a las sesiones de tutoría, e incluso a la recomendación para que participen otros compañeros en el programa. No obstante, parece que consideran necesario mejorar aquellas funciones asignadas a los tutores PTEC que les permitan incrementar sus habilidades para analizar críticamente los contenidos que estudian, participar en clase y usar las tutorías docentes, así como obtener más información en torno al seguimiento del programa realizado por el GPP.

En cuanto a los resultados sobre el comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención, se puede comentar que éstos tasan su adecuación por debajo de lo deseado, sobre todo el cumplimiento de las cláusulas que firmaron en el acuerdo. Y es que, pese a los esfuerzos realizados en las sesiones de tutoría, las expectativas de los alumnos PTEC del grupo intervención de mejorar notablemente su rendimiento académico, y los resultados obtenidos, las estimaciones medias que esta muestra concede a ciertos comportamientos codeterminantes del éxito o fracaso académico del alumnado universitario, como son la asistencia a clase y su participación e implicación en ellas, el uso adecuado de las horas de tutoría del profesorado, el interés por las asignaturas y su estudio, o el incremento del trabajo y estudio, siguen mostrando valores manifiestamente mejorables, aunque algunos de ellos eran inicialmente apropiados. Posiblemente, éstos sean algunos de los componentes o efectos a trabajar y mejorar en futuras ediciones del programa, pero tal vez para ello sería recomendable que las acciones que incluye el PTEC, o al menos algunas de ellas, fueran auspiciadas por la acción tutorial procedente del profesorado de las asignaturas, como se ha comentado anteriormente. Quizás así se podría romper el círculo que se establece entre algunos de los factores con posible función causal en el éxito o fracaso académico del alumnado en la Universidad.

1.2.3. Hábitos de trabajo y estudio, aserción y habilidades sociales, y satisfacción personal y académica de los tutores PTEC

El efecto que sobre el alumnado tutor tiene su participación en los programas de tutoría entre compañeros es uno de los aspectos más interesantes y menos documentados en la investigación evaluadora relacionada con esta temática, máxime en los programas de tutoría entre compañeros en pareja de diferente edad y curso académico con rol fijo implementados en el ámbito universitario (Topping, 1996), donde normalmente sólo se han tomado medidas en la fase postest para la variable

dependiente satisfacción del alumnado tutor con su participación en el programa (Álvarez, 2002; Benavent y Fossati, 1990; Fernández et al., 2003; García et al., 1999; Rodríguez et al., 2003). De ahí el interés de este trabajo de investigación por rastrear algunos de los *resultados potenciales* que sobre los hábitos de trabajo y estudio, y la aserción y habilidades sociales de los tutores PTEC podría tener el programa, variables que ya en cierta medida se habían detectado en la evaluación de la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003) e identificado en algunos de los informes de evaluación de otros tipos de programas de tutoría entre compañeros llevados a cabo en la educación superior (Ej., en pareja de similar edad y mismo curso académico con rol recíproco) (Ej., Riggio et al., 1991) y las etapas educativas obligatorias del sistema educativo y bachillerato (Ej., Rohrbeck et al., 2003).

En este sentido, pese a que el diseño metodológico empleado no admite argumentos válidos de causalidad acerca del efecto del programa sobre los hábitos de trabajo y estudio, y la aserción y habilidades sociales de los tutores PTEC, se puede considerar que los resultados obtenidos son bastante positivos. Y es que, siguiendo las recomendaciones de la literatura especializada, en la que se plantea que la utilización de este tipo de diseño solamente es aconsejable con propósitos puramente exploratorios (Ato, 1995), éste ha sido según la literatura revisada uno de los primeros ensayos a nivel internacional en el que se ha pretendido explorar algunos de los *posibles beneficios* que un programa de tutoría entre compañeros en pareja de diferente edad y curso académico con rol fijo aplicado en la educación superior puede aportar al alumnado tutor.

Por lo tanto, los cambios que los tutores PTEC han experimentado respecto a los hábitos de trabajo y estudio, y la aserción y habilidades sociales como consecuencia de su participación en el PTEC, sin olvidar la más que posible presencia de algunas de las amenazas contra la validez interna del diseño metodológico de intervención (Ej., historia, maduración, administración de pruebas, mortalidad diferencial y regresión estadística) (Ato, 1995), parecen confirmar las previsiones iniciales sobre los beneficios de participar como alumnado tutor en este tipo de programas, pues: (a) las comparaciones intragrupo sobre los *hábitos de trabajo y estudio* de los tutores PTEC en la fase pretest y postest revelan un aumento de la media de puntuación directa obtenida en las 4 escalas del IHE (Pozar, 1989) en la fase postest, apreciándose diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas alcanzadas en las escalas de condiciones ambientales del estudio ($T=-3,019$; $p<0,01$) y planificación del estudio ($T=-2,331$; $p<0,05$); y (b) en los resultados sobre la *aserción y habilidades sociales*, aparte de encontrar diferencias

estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas obtenidas antes y después de la implantación del programa por los tutores PTEC en la subescala de decir no y cortar interacciones ($T=-2,128$; $p<0,05$) y la puntuación directa global ($T=-2,075$; $p<0,05$) de la EHS (Gismero, 2000), la media de la puntuación directa lograda por éstos en el resto de subescalas se ha incrementado también en la fase posttest.

Estos resultados pueden considerarse aún más relevantes si se tiene en cuenta que estas variables dependientes se usaron como criterios para seleccionar al alumnado de doctorado y/o últimos cursos en el primer periodo de selección de la cuarta etapa del muestreo (Ej., selección para cursar la formación de los tutores PTEC), por lo que las puntuaciones directas que ostentaban en la fase pretest eran bastante elevadas en la mayoría de los casos (“*efecto techo*”), tanto en los hábitos de trabajo y estudio como en la aserción y habilidades sociales. Es más, ésta ha podido ser una de las principales razones por las que los tutores PTEC no han mejorado significativamente sus puntuaciones directas a nivel estadístico en algunas de las escalas del IHE (Pozar, 1989) y subescalas de la EHS (Gismero, 2000). Otras de las *explicaciones potenciales* de estos resultados podrían ser:

- Los resultados obtenidos en los *hábitos de trabajo y estudio* por los tutores PTEC se han podido ver afectadas por: (a) centrar la atención excesivamente desde la organización, tanto en el desarrollo del curso de formación de los tutores PTEC como en el seguimiento de las sesiones de tutoría, en que los tutores PTEC se aplicaran los materiales y trabajaran con sus alumnos PTEC las condiciones ambientales del estudio (Ej., personales, físicas, comportamiento académico y rendimiento) y la planificación del mismo (Ej., horarios y organización), puesto que era donde mayores necesidades se habían detectado en ambas muestras; (b) el tipo de técnicas de trabajo intelectual (utilización de materiales y asimilación de contenidos) que se propusieron en la acción formativa e impartieron los tutores PTEC a sus alumnos PTEC en las sesiones de tutoría, ya que los tutores PTEC expresaron en numerosas ocasiones (Ej., curso de formación de los tutores PTEC, seguimiento 2 y seguimiento 3) que la gran mayoría de éstas no eran aplicables a sus titulaciones y los materiales sobre resolución de problemas eran muy complejos; (c) las bajas puntuaciones medias que los tutores PTEC han otorgado en los cuestionarios de los seguimientos 2 y 3 a la tarea de ayudar a revisar y mejorar las técnicas de estudio de sus alumnos PTEC, lo que puede indicar que los tutores PTEC no han llevado a cabo dicha tarea en los términos establecidos inicialmente, quizás por el escaso grado de ajuste a

sus titulaciones que manifestaron en torno a las técnicas de trabajo intelectual; (d) la percepción de los tutores PTEC sobre la no pertinencia de las técnicas de trabajo intelectual para sus titulaciones, pues pudo implicar que no le concedieran demasiada importancia y no las aplicaran a su vida académica; y (e) el número final de sesiones de tutoría llevadas a cabo por los tutores PTEC y sus alumnos PTEC, puesto que no todos al concluir el programa habían realizado el mismo número de sesiones, y pudo no darles tiempo a impartir las técnicas de trabajo intelectual como estaba previsto.

- Los resultados logrados por los tutores PTEC en la *aserción y habilidades sociales* han podido estar mediados por el hecho de no dedicar el tiempo suficiente a entrenar explícitamente la expresión de enfado o disconformidad y hacer peticiones durante el curso de formación de los tutores PTEC, todo lo contrario que sucedió con decir no y cortar interacciones, y la autoexpresión en situaciones sociales, aunque en este último sólo se trabajaron algunos de sus componentes (Ej., escucha activa, expresión de opiniones, hacer cumplidos y críticas constructivas y saber aceptar críticas). No obstante, en esta variable se puede considerar que se ha producido una mejora global, como muestran las diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas conseguidas por los tutores PTEC antes y después de la implantación del programa en la puntuación directa global de la EHS (Gismero, 2000). Posiblemente, esta mejora se deba a la multitud de interacciones con los alumnos PTEC del grupo intervención en las que los tutores PTEC, unos en mayor medida que otros, han tenido que hacer uso de estas habilidades durante el transcurso de las sesiones de tutoría, aunque no todos ellos han llevado a cabo el mismo número de sesiones de tutoría con sus alumnos PTEC.

Así pues, en futuras replicaciones del programa sería necesario introducir algunas *medidas* de cara a mejorar estos resultados y reducir la posible presencia de amenazas contra la validez interna del diseño metodológico de intervención empleado: (a) seleccionar un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control no equivalente para evaluar los efectos de la participación en el programa sobre los hábitos de trabajo y estudio, y aserción y habilidades sociales de los tutores PTEC, salvando las posibles restricciones éticas que esto pueda conllevar (Ej., igual que en el caso de los alumnos PTEC, se pueden establecer pares asociados de alumnado de doctorado y/o últimos cursos, si bien el grupo control implicaría un uso inadecuado de los recursos humanos disponibles para atender a una mayor demanda

del alumnado de nuevo ingreso); (b) ajustar los materiales sobre técnicas de trabajo intelectual a las titulaciones del alumnado participante, especialmente la parte de resolución de problemas, aunque la gran mayoría de las técnicas de trabajo intelectual que se han trabajado en el transcurso del programa (Álvarez y Gómez, 2001; Gargallo, 2000; Polya, 1965) se corresponden con las que aparecen en la literatura especializada asociadas al éxito o fracaso académico del alumnado universitario (Ej., Astin, 1993; Cabrera et al., 2006; Cabrera et al., 1999; Corominas, 2001; Covington, 1993; Entwistle, 1988; González et al., 1998; Hernández y García, 1991; Martín et al., 2004; Martín et al., 1999; Pintrich, 1994, 1995; Pozo, 1996, 2000; Rodríguez, 2004; Tinto, 1993; etc.); (c) conceder más importancia durante las 2 actividades del PTEC a trabajar y aplicar las técnicas de trabajo intelectual con ambas muestras; (d) dedicar más tiempo al entrenamiento explícito de la aserción y habilidades sociales durante el curso de formación de los tutores PTEC (Ej., 2 sesiones de la acción formativa destinadas al entrenamiento de la aserción y habilidades sociales), lo que implicaría un aumento del número de sesiones totales de la acción formativa; y (e) implantar las medidas preventivas planteadas en la sección del seguimiento 1 con la intención de evitar los problemas originados por la cancelación y no presentación a sesiones de tutoría (Ej., diferente número de sesiones de tutoría desarrolladas por los tutores PTEC y sus alumnos PTEC).

Ahora bien, para no relajar el nivel de exigencia, e ir más allá de los resultados expuestos sobre estas variables dependientes, quizás sería también adecuado:

- Comprobar si las mejoras en los hábitos de trabajo y estudio que han informado los tutores PTEC, se ven traducidas en un aumento de su rendimiento académico inmediato, tal y como muestran los resultados de investigaciones evaluadoras de programas basados en otros tipos de tutoría entre compañeros desarrollados en el contexto universitario (Ej., en pareja de similar edad y mismo curso académico con rol fijo, y en pareja de similar edad y mismo curso académico con rol recíproco) (Ej., Higgins, 2004) y las etapas educativas obligatorias del sistema educativo y bachillerato (Ej., Robinson et al., 2005), aunque la dificultad en encontrar para esta cuestión respuestas conceptuales y metodológicas solventes (Ej., cómo recoger medidas del rendimiento académico inmediato de los tutores PTEC que estaban cursando doctorado), ha provocado desistir por el momento de este objetivo.
- Demostrar si los resultados alcanzados por los tutores PTEC en los hábitos de trabajo y estudio, y la aserción y habilidades sociales, tanto en la fase pretest

como postest, así como la calidad del trabajo desarrollado durante las sesiones de tutoría con sus alumnos PTEC (Ej., a partir de los resultados de seguimiento), se relacionan con los resultados de impacto de sus respectivos alumnos PTEC (Ej., calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento, tasa de éxito, tasa de abandono y hábitos de trabajo y estudio), pero una vez más las dificultades conceptuales, metodológicas y de tiempo han impedido desarrollar este objetivo.

Por su parte, los resultados sobre la *satisfacción personal y académica*, pese a que su discusión se debe efectuar también con total reserva a causa de la ausencia de la justificación estadística de los cuestionarios de seguimiento y posible presencia de otras amenazas en torno a la validez interna (Ej., historia, maduración, administración de pruebas, mortalidad diferencial y regresión estadística) (Ato, 1995), reflejan que los tutores PTEC han asignado un alto nivel de valoración, tanto cuantitativa como cualitativamente, a su comportamiento (Ej., realización de tareas generales, específicas y previas, demostración de cierto grado de implicación y despliegue de algunas habilidades), a la adecuación del seguimiento del programa realizado por el GPP, y en general, a las sesiones de tutoría, manifestando que recomendarían la participación en el programa a otros compañeros. Sin embargo, parece que consideran necesario optimizar aquellas conductas relativas a su función como tutores PTEC que aumenten las habilidades de análisis crítico de sus alumnos PTEC y mejoren sus técnicas de estudio, éste último posiblemente influenciado por el hecho de que consideraban que las técnicas de trabajo intelectual no estaban demasiado ajustadas a sus titulaciones.

Acerca del comportamiento de sus alumnos PTEC, las estimaciones medias que los tutores PTEC realizan sobre su adecuación han sido igualmente elevadas (Ej., cumplir las cláusulas firmadas en el acuerdo y suministrar un trato respetuoso y cordial al tutor PTEC), lo que les ha llevado a esperar un incremento del rendimiento académico de sus alumnos PTEC, a pesar de expresar que en algunos casos la implicación de éstos ha dejado mucho que desear y sus progresos en algunos hábitos y técnicas de trabajo intelectual, así como ciertos elementos de la asistencia “activa” a clase se deben mejorar bastante (Ej., participación e implicación en clase, uso de las horas de tutoría de los profesores, asistencia a clase, interés por las asignaturas y su estudio, etc.) o eran inicialmente apropiados (Ej., la asistencia a clase de mi alumno PTEC no ha aumentado porque era muy alta con anterioridad). Estos aspectos que se precisan optimizar en el comportamiento de los alumnos PTEC del grupo intervención son precisamente algunos de los efectos esperados de la acción tutorial

docente, y también de los menos conseguidos por los tutores PTEC desde la perspectiva de ambas muestras, por lo que se podría afirmar que los tutores PTEC no pueden suplantar la acción tutorial del profesorado, pero sí contribuir a ella.

Asimismo, el grado de acuerdo entre ambas muestras a la hora de valorar su satisfacción personal y académica, es decir, sus comportamientos, la adecuación del seguimiento del programa realizado por el GPP, la recomendación a otros compañeros para que participen en el programa y, globalmente, las sesiones de tutoría, es bastante elevado, aunque nuevamente su discusión debe ser tomada con absoluta reserva por la ausencia de la justificación estadística de los cuestionarios de seguimiento y posible presencia de otras amenazas contra la validez interna (Ej., historia, maduración, administración de pruebas, mortalidad diferencial y regresión estadística) (Ato, 1995). En este sentido, sólo se aprecian discrepancias entre las dos muestras al estimar uno de los ítems sobre la tarea general asignada a los tutores PTEC de ayudar a revisar y mejorar las técnicas de estudio, y otro relacionado con la exhibición de un adecuado comportamiento por parte de los alumnos PTEC del grupo intervención, concretamente, el cumplimiento de las cláusulas que firmó en su acuerdo. En el primero de estos ítems, la valoración de los alumnos PTEC del grupo intervención puede indicar que los tutores PTEC han ayudado a revisar y mejorar las técnicas de estudio, pero estos últimos parecen sopesar que dicha tarea se debe mejorar notablemente, todo lo contrario que ocurre con el cumplimiento de las cláusulas firmadas en el acuerdo por los alumnos PTEC del grupo intervención, donde los tutores PTEC estiman en mayor medida que sus alumnos PTEC las han acatado, quizás porque éstos han incumplido algunas de ellas y los tutores PTEC no lo han detectado.

En definitiva, la satisfacción personal y académica de los tutores PTEC y sus alumnos PTEC se puede considerar bastante elevada y la retroalimentación subjetiva proporcionada por ambas muestras muy positiva, en la misma línea que lo acontecido en la primera experiencia piloto (Fernández et al., 2003) y otros programas de tutoría entre compañeros en pareja de diferente edad y curso académico con rol fijo implementados en el ámbito universitario (Álvarez, 2002; Benavent y Fossati, 1990; García et al., 1999; Rodríguez et al., 2003).

2. Conclusiones generales

A la luz de los resultados obtenidos, tanto de proceso como de impacto, y la discusión planteada, a continuación se detallan las conclusiones generales más

relevantes derivadas de este trabajo de investigación:

- El segundo ensayo piloto del PTEC ha contribuido a ampliar la *base de experiencias* sobre la que se construya el futuro modelo de acción tutorial en la UGR, pues aporta soluciones contrastadas a algunas de las exigencias que plantea el EEES en este aspecto. No obstante, para cumplir este objetivo, además se ha de integrar y simplificar el exceso de iniciativas actualmente presentes en algunas titulaciones y que claramente confunden al alumnado y al propio profesorado.
- El aumento del compromiso y *corresponsabilidad* por parte del alumnado en su propio proceso formativo y educativo, se ve potenciado notablemente cuando desde la propia institución, de forma coordinada con ellos, se le ofrecen oportunidades que le permiten participar en el proceso de toma de decisiones sobre aquellas variables que amenazan su ajuste o integración académica y social a la Universidad.
- Los niveles de eficacia, eficiencia y utilidad que proporciona esta versión del PTEC a los responsables institucionales y docentes, que decidan implementarlo en sus distintos centros de trabajo, son el resultado de un proceso de investigación ajustado a los *estándares internacionales* de evaluación de programas.
- La proliferación y desarrollo de intervenciones evaluables, dirigidas a reducir el fracaso académico del alumnado de nuevo ingreso, tal y como ha sido el caso de esta segunda experiencia piloto del PTEC, contribuye sustancialmente a la mejora de la *calidad de la enseñanza* en la Universidad siempre y cuando, por un lado, se eliminen los elementos de la cultura institucional que actúan como barreras en la aplicación del programa (Ej., la presencia de comportamientos institucionales y docentes incompatibles con las exigencias de este tipo de intervenciones, la falta de experiencia y tradición de "*cultura universitaria*" en estos menesteres, etc.). Y, por otro lado, se aporten los recursos humanos, financieros y físicos necesarios para su adecuada aplicación y evaluación.

3. Líneas futuras de investigación

Finalmente, como prospectiva general de este trabajo de investigación cabe señalar la necesidad de investigar qué fórmulas permiten una integración eficaz y eficiente del PTEC en los PATs de las diferentes titulaciones de la UGR, así como comprobar la permanencia de los efectos de esta segunda experiencia piloto del

programa en otros indicadores de eficacia y utilidad más a largo plazo, como son la tasa de abandono, graduación, progreso normalizado o la duración media de los estudios (Consejo de Coordinación Universitaria, 2003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**



**GABINETE PSICOPEDAGÓGICO
UGR**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrami, P., y Chamners, B. (1996). Research on cooperative learning and achievement: Comments on Slavin. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 70-79.
- Adelman, C. (1999). *Answers in the tool box: Academic intensity, attendance patterns, and bachelor's degree attainment*. Jessup, MD: United States Department of Education.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2006a). *Programa de evaluación institucional. Guía de evaluación externa*. Tomado el 21 de agosto, 2006, de http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pdf_ev_ext/Guía%20de%20Evaluación%20Externa.pdf
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2006b). *Programa de evaluación institucional. Guía de autoevaluación*. Tomado el 21 de agosto, 2006, de http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pei_0506_guia%20autoevaluacion.pdf
- Albert, C. (2000). Higher education demand in Spain: The influence of labour market signals and family background. *Higher Education*, 40(2), 147-162.
- Allen, V. L. (1976). *Children as teachers: Theory and research on tutoring*. New York, NY: Academia Press.
- Allen, W. R. (1988). Black students in U.S. higher education: Toward improved

- access, adjustment and achievement. *Urban Review*, 20(3), 165-188.
- Allsopp, D. H. (1997). Using classwide peer tutoring to teach beginning algebra problem-solving skills in heterogeneous classrooms. *Remedial and Special Education*, 18(6), 367-379.
- Alonso, P., y Lobato, H. (2004). Elementos que influyen en el fracaso universitario: Un estudio descriptivo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 63-79.
- Álvarez, A. M., y Gómez, J. M. (2001). Cómo resolver un problema en un examen de física. En C. Oñate (Ed.), *La tutoría en la Universidad* (pp. 52-56). Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Álvarez, P. R. (2002). *La función tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- Álvarez, V. (1999). *Profundizando en la calidad de la enseñanza. Aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Álvarez, V., García, E., Gil, J., Martínez, P., Romero, S., y Rodríguez, J. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS.
- Álvarez, V., García, E., Gil, J., y Romero, S. (2000). Orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje en la Universidad. En H. Salmerón, y V. L. López (Coords.), *Orientación educativa en las Universidades* (pp. 47-78). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Álvarez, V., García, E., Gil, J., Romero, S., y Rodríguez, J. (1999). El rendimiento académico en la Universidad desde la perspectiva del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), 23-42.
- American River Collage. (1993). *A. R. C. Beacon project: Student catalyst program-peer assisted learning. First semester summary report*. Sacramento, CA: American River Collage.
- Amundsen, C. L., y Barnard, R. M. (1989). Institutional support for peer contact in distance education: An empirical investigation. *Distance Education*, 10(1), 7-23.
- Ander, E. (1978). *Introducción a la planificación*. Buenos Aires: Cid.
- Anderson, J. B., y Freiberg, H. J. (1995). Using self-assessment as a reflective tool to enhance the student teaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 22, 77-91.
- Anderson, S., Auquier, A., Hauck, W. W., Oaks, D., Vandaele, W., y Weisberg, H. I.

- (1980). *Statistical methods for comparative studies. Techniques for bias reduction*. New York, NY: John Wiley.
- Anderson, S. B., y Ball, S. (1978). *The profession and practice of program evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Angaran, S., y Beckwith, K. (1999). Peer mediation in elementary schools. *Principal*, 78, 27-29.
- Anguera, M. T. (1990). Programas de Intervención. ¿Hasta qué punto es factible su evaluación?. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 77-93.
- Anguera, M. T. (Ed.) (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica. Fundamentación*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Anguera, M. T. (1995). Tratamiento cualitativo de datos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 549-576). Madrid: Síntesis.
- Annis, L. F. (1983). The processes and effects of peer tutoring. *Human Learning*, 2(1), 39-47.
- Application form*. (n.d.). Tomado el 21 de marzo, 2002, de Clayton State University, Center for Academic Success Página web: <http://adminservices.clayton.edu/caa/tutoring/tutorappl.htm>
- Application to become a peer tutor*. (n.d.). Tomado el 21 de marzo, 2002, de Nipissing University, Peer Tutoring Services Página web: <http://www.nipissingu.ca/studentaffairs/downloads/APPTBPT06.DOC>
- Arco, J. L. (1997). *La evaluación del proceso de intervención en drogodependencias desde la perspectiva de la evaluación de programas*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, Granada.
- Arco, J. L., Buela, G., y Justicia, F. (1997). Evaluación de programas. En G. Buela, y J. C. Sierra (Dirs.), *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones* (pp. 1033-1050). Madrid: Siglo XXI.
- Arco, J. L., Fernández, F. D., Heilborn, V. A., y López, S., (2006). La tutoría entre compañeros de diferentes edades en la Universidad: Beneficios para los alumnos tutores. En M. A. Vigil, et al. (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de intervención del psicopedagogo* (pp. 1-10). Melilla: Universidad de Granada.

- Arco, J. L., Fernández, F. D., Perea, I., y Benítez, J. L. (2003). Diseño de un programa de tutorías entre compañeros en el ámbito universitario. En M. V. Mestre, et al. (Coords.), *Actas del II congreso de enseñanza de la Psicología* (p. 36). Valencia: Universidad de Valencia.
- Arco, J. L. y Fernández, J. M. (2003). Contextual barriers to school reforms in Spain. *International Review of Education*, 49(6), 585-600.
- Arendale, D. R. (1997). Supplemental Instruction (SI): Review of research concerning the effectiveness of SI from University of Missouri-Kansas City and other institutions from across the United States. En S. Mioduski, y E. Gwyn (Eds.), *Proceedings of 17th y 18th annual institutes for learning assistance professional* (pp. 1-25). Tucson, AZ: University Learning Center.
- Arendale, D. R. (2003). *Supplemental Instruction/VSI annotated bibliography*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en psicología* (pp. 23-43). Madrid: Síntesis.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., y Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria. (n.d.). *Guías alimentarias*. Tomado el 26 de Mayo, 2004, de <http://www.aepap.org/familia/guiaaliment.htm>
- Astin, A. W. (1993). *What matters in College? Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ato, M. (1991). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Ato, M. (1995). Tipología de los diseños cuasiexperimentales. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 245-270). Madrid: Síntesis.
- Ballantyne, R., Hughes, K., y Mylonas, A. (2002). Developing procedures for implementing peer assessment in large classes using an action research process. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(5), 427-441.
- Barron, A. M., y Foot, H. (1991). Peer tutoring and tutor training. *Educational Research*, 33(3), 174-185.
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: Procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.

- Bauer, K. W., y Liang, Q. (2003). The effect of personality and precollege characteristics on first-year activities and academic performance. *Journal of College Student Development*, 44(3), 277-290.
- Beach, L. R. (1960). Sociability and academic achievement in various types of learning situations. *Journal of Educational Psychology*, 51(4), 208-212.
- Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Educations*, 6, 129-148.
- Bean, J. P. (1990). Why students leave: Insights from research. En D. Hossler, et al. (Eds.), *The strategic management of college enrollments* (pp. 147-169). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bell, E. (1983). The peer tutor: The writing center's most valuable resource. *Teaching English in the Two-Year College*, 9(2), 141-144.
- Benavent, J. A., y Fossati, R. (1990). Un programa de compañeros tutor para los alumnos de orientación educativa de la Universidad de Valencia. *Revista de Orientación Escolar y Vocacional*, 1, 66-80.
- Benítez, J. L. (2003). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención contra los malos tratos entre iguales en contextos escolares*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, Granada.
- Benítez, J. L., Fernández, F. D., Perea, I., y Arco, J. L. (2003). Formación de alumnos tutores en programas de tutoría entre compañeros. En M. V. Mestre, et al. (Coords.), *Actas del II congreso de enseñanza de la Psicología* (p. 37). Valencia: Universidad de Valencia.
- Benware, C. A., y Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765.
- Bernard, J. A. (1990). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la Universidad*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Bernard, J. A. (1995). *Estrategias de estudio en la Universidad*. Madrid: Síntesis.
- Bidgood, P. (1994). The success of supplemental instruction: The statistical evidence. En C. Rust, y J. Wallace (Eds.), *Helping students to learn from each other: Supplemental instruction* (pp. 71-80). Birmingham, England: Staff and Educational Development Association.
- Black, D. R., Tobler, N., y Sciacca, J. P. (1998a). Peer helping/involvement: An efficacious way of meeting the challenge of reducing illicit drug use?. *Journal of*

School Health, 68, 87-93.

- Black, D. R., Tobler, N., y Sciacca, J. P. (1998b). Peer helping/involvement: An efficacious way of meeting the challenge of reducing illicit drug use?. *Peer Facilitator Quarterly*, 15, 99-107.
- Blake, J. H. (1998). The full circle: TRIO programs, higher education and the American future. *The Journal of Negro Education*, 67(4), 329-454.
- Blowers, S., Ramsey, P., Merriman, C., y Grooms, J. (2003). Patterns of peer tutoring in nursing. *Journal of Nursing Education*, 42(5), 204-211.
- Boud, D., Cohen, R., y Sampson, J. (2001). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Sterling, VA: Stylus Publishing Inc.
- Boulton, M. J. (2005). School peer counselling for bullying services as a source of social support: A study with secondary school pupils. *British Journal of Guidance and Counselling*, 33(4), 485-494.
- Brady, N. C. (1997). The teaching game: A reciprocal peer tutoring program for preschool children. *Education and Treatment of Children*, 20(2), 123-149.
- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Britz, M. W., Dixon, J., y McLaughlin, T. F. (1989). The effects of peer tutoring on mathematics performance: A recent review. *Journal of Special Education*, 13(1), 17-33.
- Brooks, J. H., y DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of College. *Journal of College Student Development*, 36, 347-360.
- Brown, C. C., Topping, K. J., Henington, C., y Skinner, C. H. (1999). Peer monitoring of learning behaviour: The case of "checking chums". *Educational Psychology in Practice*, 15, 174-182.
- Buboltz, W. C., Johnson, P., y Woller, M. P. (2003). Psychological reactance in college students: Familiar of origin predictors. *Journal of Counseling and Development*, 81(3), 311-317.
- Buela, G., y Sánchez, A. I. (2002). *Trastornos del sueño*. Madrid: Síntesis.
- Button, B. L., Sims, R., y White, L. (1990). Experience of proctoring over three years at Nottingham Polytechnic. En S. Goodland, y B. Hirts (Eds.), *Explorations in peer tutoring* (pp. 110-119). Oxford, England: Blackwell.

- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cabrera, A. F., Colbeck, C. L., y Terenzini, P. T. (1999). Desarrollo de indicadores de rendimiento para evaluar las prácticas de enseñanza en el aula: El caso de ingeniería. En J. Vidal (Ed.), *Indicadores para la Universidad: Información y decisiones* (pp. 105-128). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Cabrera, A. F., y Nora, A. (1994). College students' perceptions of prejudice and discrimination and their feelings of alienation: A construct validation approach. *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 16(3-4), 387-409.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M., y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1). Tomado el 24 de Agosto, 2006, de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm
- Cáceres, P., Rodríguez, C., y García, E. (2003). Material a utilizar en el programa "tutorías alumnos-tutores". En P. R. Álvarez, y H. Jiménez (Coords.), *Tutoría universitaria* (pp. 165-175). La Laguna, Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Cameron, K. S., y Whetten, D. A. (1996). Organizational and effectiveness and quality: The second generation. En J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 265-306). New York, NY: Agathon Press.
- Campbell, T. A., y Campbell, D. E. (1997). Faculty/student mentor program: Effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education*, 38(6), 727-742.
- Campoy, T. J., y Pantoja, A. (1999). Necesidades de orientación para la mejora de la calidad de la enseñanza: Un estudio descriptivo en la Universidad de Jaén. En Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (Ed.), *Nuevas realidades educativas. Nuevas necesidades metodológicas* (pp.300-304). Málaga: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- Carr, R. (1992). *Peer counseling: An annotated and indexed bibliography*. Victoria, Canada: University of Victoria.
- Cartwright, N. (1996). Combating bullying in school: The role of peer helpers. En H. Cowie, y S. Sharp (Eds.), *Peer counselling in school: A time to listen* (pp. 97-105). London, England: David Fulton.

- Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad del centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada. Evaluación de las necesidades*. Granada: Universidad de Granada.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: Agentes y ámbitos*. Madrid: Pearson.
- Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education and Comité National d'Evaluation. (1998). *Evaluation of european higher education: A status report*. Tomado el 6 de mayo, 2002, de http://www.srhe.ac.uk/Hern/Docs/HERN_S6_MAT/REFERENCE/Evaluation%20of%20European%20Higher%20Education.pdf
- Chalip, L. (1985). Policy research as social science: Outflanking the value dilemma. *Policy Studies Review*, 5, 287-308.
- Cheng, W., y Warren, M. (1997). Having second thoughts: Student perceptions before and after a peer assessment exercise. *Studies in Higher Education*, 22, 233-239.
- Chun, C., y Winter, S. (1999). Classwide peer tutoring with or without reinforcement: Effects on academic responding, content coverage, achievement, intrinsic interest and reported project experiences. *Educational Psychology*, 19(2), 191-205.
- Cohen, A., y DiVittis, A. (1985). The evaluation of a peer tutoring program: A quantitative approach. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 15-27.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Cohen, J. (1986). Theoretical considerations of peer tutoring. *Psychology in the School*, 23, 175-185.
- Cohen, P. A., y Kulik, J. A. (1981). Synthesis of research on the effects of tutoring. *Educational Leadership*, 39(3), 226-227.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A., y Kulik, C. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-48.
- Cohen, R. (1995). *Peer mediation in school: Students resolving conflict*. Glenview, IL: Goodyear books.

- Colás, M. P. (1993). Concepto, funciones y etapas en la evaluación de programas. En M. P. Colás, y M. A. Rebollo (Eds.), *Evaluación de programas. Una guía práctica* (pp.17-32). Sevilla: Kronos.
- Coll, C., y Colomina, R. (1999). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación* (pp. 335-352). Madrid: Alianza.
- College Reading and Learning Association. (n.d.). *Peer tutoring centers*. Tomado el 21 de marzo, 2002, de <http://www.crla.net/Peer%20Tutoring%20centers.htm>
- Consejo de Coordinación Universitaria. (2002a). *Plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades. Informe global 1996-2000*. Tomado el 24 de abril, 2004, de http://www.aneca.es/actividades/docs/10aniv_docs/10aniv_docs_informe%20global_es.pdf
- Consejo de Coordinación Universitaria. (2002b). *Plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades. La evaluación institucional: Concepto y método*. Tomado el 21 de marzo, 2004, de http://www.aneca.es/actividades/docs/10aniv_docs/10aniv_docs_concepto%20y%20metodo.pdf
- Consejo de Coordinación Universitaria. (2003). *Borrador del catálogo de indicadores del sistema universitario público español*. Tomado el 12 de mayo, 2004, de <http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/indicadores/indicado.pdf>
- Consejo de Universidades. (1993). *Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario*. Madrid: Consejo de Universidades, Ministerio de Educación y Cultura.
- Consejo de Universidades. (1995). *Proyecto piloto europeo para la evaluación de la calidad de la enseñanza superior*. Madrid: Consejo de Universidades, Ministerio de Educación y Cultura.
- Consejo de Universidades. (1999). *Guía de evaluación para el plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades*. Madrid: Consejo de Universidades, Ministerio de Educación y Cultura.
- Cook, T. D., Campbell, D. T., y Peracchio, L. (1990). Quasiexperimentation. En M. D. Dunnette, y L. M. Houhg (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2ª ed., pp. 491-576). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, Inc.
- Cooper, D. L., Healy, M. A., y Simpson, J. (1994). Student development through involvement: Specific changes over time. *Journal of College Student*

Development, 35, 98-102.

- Corominas, E. (1992). *Necessitas d'orientació educativa de la població estudiantil universitària de Girona*. Girona: Universitat de Girona.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.
- Costa, M., y López, E. (1996). *Los secretos de la dirección. Manual práctico para dirigir organizaciones y equipos*. Madrid: Pirámide.
- Covington, M. V. (1993). A motivational analysis of academic life in College. En J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 50-93). New York, NY: Agathon Press.
- Cowie, H., y Wallace, P. (2000). *Peer support in action. From bystanding to standing by*. London: SAGE Publications.
- Crary, D. R. (1992). Community benefits from mediations: A test of the "peace virus" hypothesis. *Mediation Quarterly*, 9(3), 241-252.
- Cronbach, J. L. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cronbach, J. L., et al. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cutler, H., y Price, J. (1995). The development of skills through peer assessment. En A. Edwards, y P. Knight (Eds.), *Assessing competence in higher education* (pp. 150-159). Birmingham, England: Staff and Educational Development Association.
- Cutrona, C., y Guerin, D. (1994). Confronting conflict peacefully: Peer mediation in school. *Educational Horizons*, 72(2), 95-104.
- Damons, W., y Phelps, E. (1999). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 58(2), 9-19.
- Davidson, N. (1994). Cooperative and collaborative learning. En J. S. Thousand, y A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp. 13-30). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Davis, M., McKay, M., y Eshelman, R. (1985). *Técnicas de autocontrol emocional*. Madrid: Martínez Roca.

- Dean, J., y Goodland, R. (1998). *Supporting community participation: The role and impact of befriending*. Brighton, England: Pavilion Publishing Limited.
- Demakis, G. J., y McAdams, D. P. (1994). Personality, social support, and well-being among first-year college students. *College Student Journal*, 28, 235-243.
- Demetriades, A. (1996). Children of the storm: Peer partnership. En H. Cowie, y S. Sharp (Eds.), *Peer counselling in school: A time to listen* (pp. 64-72). London, England: David Fulton Publishers.
- Dennison, S. (2000). A win-win peer mentoring and tutoring program: A collaborative model. *Journal of Primary Prevention*, 20(3), 161-174.
- Devin, J. P., Feldman, R. S., y Allen, V. L. (1976). Research on children tutoring children: A critical review. *Review of Educational Research*, 46, 355-385.
- DeVries, D., y Edwards, K. (1974). Student teams and learning games: Their effects on cross-race and cross-sex interaction. *Journal of Educational Psychology*, 66, 741-749.
- De Lisi, R., y Golbeck, S. L. (1999). Implications of piagetian theory for peer learning. En A. M. O'Donnell, y A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 39-65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- De Miguel, M. (1994). *El acceso a los estudios universitarios*. Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, Ministerio de Educación y Ciencia.
- De Miguel, M., y Arias, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento académico en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-377.
- Díaz, M. T. (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid: Narcea.
- Dochy, F., Segers, M., y Sluijsmans, D. (1999). The use of self, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24, 331-350.
- Downe, A., Altmann, H., y Nysetvold, I. (1986). Peer counseling: More on an emerging strategy. *School Counselors*, 33(5), 355-364.
- DuPaul, G. J., y Henningson, P. N. (1993). Peer tutoring effects on the classroom performance of children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 22(1), 134-143.
- Durán, D. (2000). Tutoría entre iguales. Un recurso para atender a la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 288, 36-39.

- Durán, D. (2002). *Tutoría entre iguales. Procesos cognitivo-relacionales y análisis de la interactividad en tutorías fijas y recíprocas*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Durán, D. (2004). Una experiència de tutoria entre iguals a secundària com a mètode instructiu per a la diversitat. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 8(2), 122-132.
- Durán, D., y Mestres, P. (1998). Enseñar y aprender, una materia optativa de tutoría entre iguales. *Aula de innovación educativa*, 75, 63-68.
- Durán, D., y Monereo, C. (2003). Incidència de la tutoria entre iguals, fixa i recíproca, en alguns factors afectius i relacionals. *Suports. Revista Catalana D'educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 6(2), 114-126.
- Durán, D., y Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15(3), 179-199.
- Durán, D., Serra, P., y Miquel, E. (2004). El aprendizaje entre iguales: Tutoria entre iguales, aprendizaje cooperativo y colaboración docente. *Aula de innovación educativa*, 132, 75-77.
- Durán, D., y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: De la teoría a la práctica. Un método para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Early, J. W. (1998). The impact of peer tutoring on self-esteem and Texas assessment of academic skills mathematics performance of tenth grade students. Unpublished doctoral dissertation, University A&M of Texas, Texas.
- Echeverría, B. (1994). ¿Y, los servicios sirven?. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 41-52.
- Echeverría, B. (1997). Los servicios de orientación universitarios. P. Apodaca, y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp. 112-136). Barcelona: Laertes.
- Ehly, S. W., y Larsen, S. C. (1976). Tutor and tutee characteristics as predictors of tutorial outcomes. *Psychology in the School*, 13, 348-349.
- Eimers, M. T., y Pike, G. R. (1997). Minority and nonminority adjustment to College: Differences or similarities?. *Research in Higher Education*, 38(1), 77-97.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students approaches to learning. En R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles. Perspectives of individual differences* (pp. 21-49). New York, NY: Plenum Press.

- Escandell, O., Marrero, G., y Castro, J. J. (2002). El abandono universitario: La opinión de los estudiantes de la ULPGC. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, 1(8-9), 305-338.
- Escandell, O., Marrero, G., y Rubio, F. (1999). El abandono de los estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 673-680. Tomado el 16 de agosto, 2006, de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- Escudero, T. (1981). *Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos, sociológicos y educacionales*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Escudero, T. (2002). Evaluación institucional: Algunos fundamentos y razones. En V. Álvarez, y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las Universidades y orientación universitaria* (pp. 103-138). Archidona, Málaga: Aljibe.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the european higher education area*. Tomado el 16 de agosto, 2006, de <http://www.enqa.eu/files/BergenReport210205.pdf>
- Falchikov, N. (1990). An experiment in same-age peer tutoring in higher education: A literature review. En S. Goodland, y B. Hirts (Eds.), *Explorations in peer tutoring* (pp. 120-142). Oxford, England: Basil Blackwell.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: Developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 175-187.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together. Peer tutoring in higher education*. London, England: Routledge Falmer.
- Fantuzzo, J. W., Dimeff, L. A., y Fox, S. L. (1989). Reciprocal peer tutoring: A multimodal assessment of effectiveness with college students. *Teaching of Psychology*, 16(3), 133-135.
- Fantuzzo, J. W., King, J. A., y Heller, L. R. (1992). Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 331-339.
- Fantuzzo, J. W., Riggio, R. E., Connely, S., y Dimeff, L. A. (1989). Effects of reciprocal peer tutoring on academic achievement and psychological adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 173-177.
- Fenety, P. A., Putnam, C., y Walker, J. M. (2000). I chair movement: Validity, reliability

- and implications for measuring sitting discomfort. *Applied Ergonomics*, 31, 383-393.
- Fergusson, L. C., y Bonshek, A. J. (1996). Health and postsecondary art achievement: A study of four Universities in Iowa. *College Student Journal*, 30, 105-111.
- Fernández, F. D., Arco, J. L., López, S., y Heilborn, V. A. (2006). Tutoría entre compañeros de diferentes edades en la Universidad: Entrenamiento de tutores. En M. A. Vigil, et al. (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de intervención del psicopedagogo* (pp. 1-11). Melilla: Universidad de Granada.
- Fernández, F. D., Arco, J. L., Perea, I., y Benítez, J. L. (2003). Evaluación de resultados de un programa de tutorías entre compañeros. En M. V. Mestre, et al. (Coords.), *Actas del II congreso de enseñanza de la Psicología* (p. 39). Valencia: Universidad de Valencia.
- Fernández, R. (1987). Ciencia, ideología y política en evaluación de programas. *Revista de Psicología Social*, 2, 159-183.
- Fernández, R. (1995a). Cuestiones conceptuales básicas en evaluación de programas. En R. Fernández (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 21-49). Madrid: Síntesis.
- Fernández, R. (1995b). El ciclo de intervención social y evaluación. En R. Fernández (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 50-74). Madrid: Síntesis.
- Fernández, R. (1995c). El proceso de evaluación de programas. En R. Fernández (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 75-116). Madrid: Síntesis.
- Fineman, S. (1981). Reflections on peer teaching and peer assessment: An undergraduate experience. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 6(1), 82-93.
- Finkelstein, D., y Ducros, P. (1989). Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire: l'enseignement par élèves-tuteurs. *Revue Française de Pédagogie*, 88, 15-26.
- Finn, P. (1981). Institutionalizing peer education in the health education classroom. *The Journal of School Health*, 51(2), 91-105.
- Fisher, S. (1994). *Stress in academic life: The mental assembly line*. Buckingham, England: SRHE and Open University Press.

- Fontana, D. (1990). Where do we go from here? A personal view by an educationalist. En H. C. Foot, M. J. Morgan, y R. H. Shute (Eds.), *Children helping children* (pp. 375-388). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Foster, G., Thomas, A., y Brownell, K. (1985). Peer-led program for the treatment and prevention of obesity in the schools. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 538-540.
- Foster, T. R. (1998). A comparative study of the study skills, self-concept, academic achievement and adjustment to College of freshman intercollegiate athletes and nonathletes (Doctoral dissertation, Purdue University, 1998). *Dissertation Abstracts International, 58*, 4565.
- Fox, A., y Stevenson, L. (2006). Exploring the effectiveness of peer mentoring of accounting and finance students in higher education. *Accounting Education: An International Journal, 15*(2), 189-202.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fremouw, W. J., y Feindler, E. L. (1978). Peer versus professional models for study skills training. *Journal of Counseling Psychology, 25*(6), 576-580.
- Frenza, M. (1985). *Peer Counseling*. Ann Arbor, MI: ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services. (ERIC/CAPS Fact Sheet No. ED266341)
- Fresko, B. (1997). Attitudinal change among university student tutors. *Journal of Applied Social Psychology, 27*(14), 1277-1301.
- Fuchs, D., y Fuchs, L. S. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classroom more responsive to diversity. *Journal of Learning Disabilities, 34*(1), 174-206.
- Garanto, J. (1989). Modelos de evaluación de programas educativos. En M. P. Abarca (Coord.), *La evaluación de programas educativos* (pp. 43-78). Madrid: Escuela Española.
- García, B. F., y Hu, L. (2001). Academic self efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55-64.
- García, J. L. (1986). *El estudio empírico del rendimiento académico en la enseñanza a distancia*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis.
- García, M., Rodríguez, G., y Pajares, E. (1999). Un proyecto de mejora en la orientación universitaria: El programa tutor. *Revista de Investigación Educativa,*

17(2), 401-406.

- Gargallo, B. (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Garreta, N. (2001). Del plan nacional de evaluación al plan de calidad de las Universidades. *Forum Calidad*, 124, 47-51.
- Gartner, A. (1992). *A peer-centered school*. New York, NY: Peer Research Laboratory.
- Gavira, J. L. (2005). La equiparación del expediente de bachillerato en el proceso de selección de alumnos para el acceso a la Universidad. *Revista de Educación*, 337, 351-387.
- Gentry, D. B., y Benenson, J. M. (1993). School to home transfer of conflict management skill among school-age children. *Families in Society*, 72(2), 67-73.
- Gil, J. (2002). La enseñanza universitaria en España: Oferta, demanda y resultados. En V. Álvarez, y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las Universidades y orientación universitaria* (pp. 59-82). Archidona, Málaga: Aljibe.
- Gismero, E. (2000). *Escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA.
- Glass, N., y Walter, R. (2000). An experience of peer mentoring with student nurses: Enhancement of personal and professional growth. *Journal of Nursing Education*, 39(4), 155-160
- Goldschmid, B., y Goldschmid, M. L. (1976). Peer teaching in higher education: A review. *Higher Education*, 5, 9-33.
- González, B., y Dávila, D. (1998). Economic and cultural impediments to university education in Spain. *Economics of Education Review*, 17(1), 93-103.
- González, I. (2003). Del compromiso a la decisión: Características de la evaluación institucional universitaria en España. *Revista de la Educación Superior*, 17(2). Tomado el 16 de agosto, 2006, de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/126/05.html
- González, R., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Suárez, J. M., y Valle, A. (1998). Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: Un modelo de relaciones causales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9(16), 217-229.
- González, R. M. (1989). *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: Centro de Investigación, Documentación y

- Evaluación, Ministerio de Educación y Ciencia.
- González, R. M. (1991). Principales dificultades en el rendimiento académico en primer año de carreras de Ingeniería. En M. Latiesa, M. Muñoz, R. M. González, y A. Blanco (Eds.), *Actas de las jornadas: La investigación educativa sobre la Universidad* (pp. 261-280). Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, Ministerio de Educación y Ciencia.
- González, R. M. (1993). *Rendimiento académico en la Universidad Politécnica de Madrid. Estudio longitudinal en primer ciclo 1989-93*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Good, J. M., Halpin, G., y Halpin, G. (2000). A promising prospect for minority retention: Students becoming peer mentors. *The Journal of Negro Education*, 69(4), 375-383.
- Goodlad, S., y Hirst, B. (1989). *Peer tutoring. A guide to learning by teaching*. New York, NY: Nichols Publishing.
- Grant, E. J., y Ensher, E. A. (2000). Effects of peer mentoring on types of mentor support, program satisfaction and graduates student stress: A dyadic perspective. *Journal of College Student Development*, 41(6), 637-642.
- Grao, J. (Coord.) (1991). *Demanda y rendimiento académico en educación superior. Estudio longitudinal de la inserción de dos cohortes de bachillerato en la Universidad del País Vasco*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Grayson, J. P. (1998). Racial origin and student retention in a canadian University. *Higher Education*, 36, 323-352.
- Greenwood, C. R., Arreaga, C., Utley, C. A., Gavin, K. M., y Terry, B. J. (2001). Classwide peer tutoring learning management system. Applications with elementary-level english language learners. *Remedial and Special Education*, 22(1), 34-47.
- Greenwood, C. R., Carta, J. J., y Kamps, D. (1990). Teacher-mediated versus peer-mediated instruction: A review of educational advantages and disadvantages. En H. C. Foot, M. J. Morgan, y R. H. Shute (Eds.), *Children Helping Children* (pp. 177-205). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., y Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 371-383.
- Griffin, B. W., y Griffin, M. M. (1997). The effects of reciprocal peer tutoring on

- graduate students' achievement, test anxiety, and academic self-efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 69(3), 197-209.
- Griffiths, S., Houston, K., y Lazenblatt, A. (1995). *Enhancing students learning through peer tutoring in higher education*. Coleraine, Ireland: Educational Developmental Unit, University of Ulster.
- Gross, L., y Humphreys, T. (1985). *Evaluating intervention programs*. New York, NY: Teachers College Press.
- Grosset, J. M. (1991). Patterns of integration, commitment, and student characteristics and retention among younger and older students. *Research in Higher Education*, 32(2), 159-178.
- Guardia, J. (2000). La gestión de las acciones de orientación universitaria: Una cuestión de estructura. En H. Salmerón, y V. L. López (Coords.), *Orientación educativa en las Universidades* (pp. 99-106). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Guerra, C., y Rueda, E. M. (Dir.) (2005). *Estudio longitudinal de los jóvenes en el tránsito de la enseñanza secundaria a la Universidad: Orientación, expectativas, toma de decisiones y acogida de los nuevos estudiantes en la Universidad*. Tomado el 14 de marzo, 2006, de <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0266.pdf>
- Guerrero, D. J. (2005). *Diseño de un sistema de información para la evaluación y la acreditación de las titulaciones universitarias*. Granada: Universidad de Granada.
- Gutiérrez, C. (2002). *La deserción de los estudiantes en las titulaciones de la Universidad de Gran Canaria evaluadas en el plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Gran Canaria.
- Hambleton, I. R., Foster, W. H., y Richardson, J. T. E. (1998). Improving student learning using the personalised system of instruction. *Higher Education*, 35(2), 187-203.
- Hart, G. (1990). Peer learning and support via audio-teleconferencing in continuing education for nurses. *Distance Education*, 11(2), 308-319.
- Harvey, L., y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hatcher, S. (1995). *Peer program on college campus: Theory, training and voice of*

- peers*. San Jose, CA: Resource Publications Inc.
- Haviland, M. G., Shaw, D. G., y Haviland, C. P. (1984). Predicting college graduation using selected institutional data. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 21, 1-3.
- Healy, C. E. (1994). Supplemental instruction: A model for supporting students learning. En H. C. Foot, C. J. Howe, A. Anderson, A. K. Tolmie, y D. A. Warden (Eds.), *Group and interactive learning* (pp. 171-182). Boston, MA: Computational Mechanics.
- Hendelmann, W. J., y Boss, M. (1986). Reciprocal peer teaching by medical students in the gross anatomy laboratory. *Journal of Medical Education*, 61(8), 674-680.
- Hernández, J. M. (1996). Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas. En R. Fernández (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 117-147). Madrid: Síntesis.
- Hernández, P., y García, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, S., y Pozo, C. (2004). Técnicas de recogida de información en evaluación de programas. En C. Pozo, E. Alonso, y S. Hernández (Eds.), *Teoría, modelos y métodos en evaluación de programas* (pp. 166-188). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Herrero, S., e Infestas, A. (1980). *El rendimiento académico en la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca.
- Higgins, B. (2004). Relationship between retention and peer tutoring for at-risk students. *Journal of Nursing Education*, 43(7), 319-321.
- Hogan, D. M., y Tudge, J. R. H. (1999). Implications of Vygotsky's theory for peer learning. En A. M. O'Donnell, y A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 3-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Holladay, J. M. (1989). *Monroe county community college writing across the curriculum: Annual report 1988-89*. Michigan, MI: Monroe County Community College.
- Holladay, J. M. (1990). *Writing across the curriculum: Annual report 1989-90*. Michigan, MI: Monroe County Community College.

- Hossler, D., Braxton, J., y Coopersmith, G. (1989). Understanding student college choice. En J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 231-288). New York, NY: Agathon Press.
- House, J. D., y Wohlt, V. (1990). The effect of tutoring program participation on performance of academically underprepared college freshman. *Journal of College Students Development*, 31, 365-370.
- House, J. D., y Wohlt, V. (1991). Effect of tutoring on voluntary school withdrawal of academically underprepared minority students. *Journal of School Psychology*, 29, 135-142.
- Houston, L. N. (1987). The predictive validity of a study habits inventory for first semester undergraduates. *Educational and Psychological Measurements*, 47, 1025-1030.
- Hu, S., y John, E. P. (2001). Student persistence in a public higher education system: Understanding racial and ethnic differences. *Journal of Higher Education*, 72(3), 265-286.
- II plan de la calidad de las Universidades*. (2001). Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II plan de la calidad de las Universidades. (Publicado en BOE nº 96, de 21 de abril de 2001). Tomado el 14 de marzo, 2002, de http://www.aneca.es/actividades/docs/10aniv_docs/10aniv_docs_decreto_2pnecu.pdf
- Isus, S. (1995). *Orientación universitaria: De la enseñanza secundaria a la Universidad*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Jiménez, L. (1990). Análisis y valoración del sistema de evaluación de la UNED desde la perspectiva del alumnado. *Bordón*, 41(3), 459-462.
- Johansen, M. L., Martenson, D. F., y Bircher, J. (1992). Students as tutors in problem-based learning: does it work?. *Medical Education*, 26(2), 163-165.
- John, E. P. (1990). Price response in persistence decisions: An analysis of the high school and beyond senior cohort. *Research in Higher Education*, 31(4), 387-403.
- Johnes, J. (1990). Determinants of student wastage in higher education. *Studies in Higher Education*, 18, 209-225.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1975). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston, MA: Allyn y Bacon.

- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49, 51-70.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1994). An overview of cooperative learning. En J. Thousand, A. Villa, y A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp. 31-44). Baltimore, MD: Brookes Press.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Dudley, B., y Acikgoz, K. (1994). Peer mediation: Effects of conflict resolution training on elementary school students. *Journal of Social Psychology*, 134, 803-817.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Mitchell, J., Cotten, B., Harris, D., y Louison, S. (1996). Conflict managers in an elementary school. *Journal of Research in Education*, 89(5), 280-285.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. (1990). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (3ª ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53, 5-54.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Tomado el 21 de marzo, 2002, de <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>
- Johnson, M., y Ward, P. (2001). Effects of classwide peer tutoring on correct performance if striking in 3rd grade physical educations. *Journal of Teaching Physical Education*, 20, 247-263.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jones, T. S., y Carlin, D. (1994). *Philadelphia peer mediation program: Report for 1992-1994 period*. Philadelphia, PA: Colorado Counseling Association.

- Judd, C. M., y Kenny, D. A. (1981). *Estimating the effects of social interventions*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Justicia, F., y García, J. (1990). *El rendimiento académico en la Universidad de Granada. Análisis de una cohorte (1979-1980) de las Facultades de Letras y Ciencias*. Granada: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Kalkowski, M. (1995). *Peer and cross-age tutoring*. Tomado el 21 de marzo, 2002, de <http://www.crla.net/Peer%20Tutoring%20centers.htm>
- Kamps, D., Kravits, T., Rauch, J., Kamps, J. L., y Cheng, N. (2000). A prevention program for students with or at risk for emotional disturbance: Moderating effects of variation in treatment and classroom structure. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 141-154.
- Kauffman, R. (1982). *Identifying and solving problems: A system approach*. San Diego, CA: University Associates, Inc.
- Kear, K. (2005). Peer learning using asynchronous discussion systems in distance education. *Open Learning*, 19(2), 151-164.
- Kee, D. (2002). A method for analytically generating three-dimensional isocomfort workspace based on perceived discomfort. *Applied Ergonomics*, 33, 51-62.
- Kelly, J. A. (2004). Popular opinion leaders and HIV prevention peer education: Resolving discrepant findings, and implications for the development of effective community programmes. *AIDS CARE*, 16(2), 139-150.
- King, A., Staffieri, A., y Adelgais (1998). Mutual peer tutoring: Effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 134-152.
- King, J. A., Morris, L. L., y Fitz, C. T. (1978). *How to assess program implementation*. Newbury Park, CA: Sage Pub.
- Kohn, A. (1992). *No contest* (2ª ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Kulic, J. A., Kulic, C. C., y Cohen, J. A. (1979). A meta-analysis of outcome studies of Keller's personalised system of instruction. *American Psychologist*, 34(4), 307-318.
- Lafourcade, P. (1985). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Lake, D. A. (1999). Peer tutoring improves student performance in an advanced physiology course. *Advances in Physiology Education*, 21(1), 86-92.

- Lamy, M. N., y Hassan, X. (2003). What influences reflective interaction in distance peer learning?. Evidence from four long-term online learners of French. *Open Learning*, 18(1), 39-59.
- Landry, C. C. (2003). Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty. (Doctoral dissertation, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, 2003). *Dissertation Abstracts International*, 64, 825.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Lee, R. E. (1988). Assessing retention program holding power effectiveness across smaller community colleges. *Journal of College Student Development*, 29(3), 255-262.
- Lenihan, G., y Kirk, W. (1990). Using student paraprofessionals in the treatment of eating disorders. *Journal of Counseling and Development*, 68, 332-335.
- Leppel, K. (2002). Similarities and differences in the college persistence of men and women. *The Review of Higher Education*, 25(4), 433-450.
- Levin, H. M. (1975). Cost-effectiveness analysis in evaluation research. En M. Guttentag, y E. L. Struening (Eds.), *Handbook of evaluation research* (pp.89-122). Beverly Hills, CA: Sage Pub.
- Levine, H. M., Glass, G. V., y Meister, G. R. (1987). A cost-effectiveness analysis of computer-assisted instruction. *Evaluation Review*, 11(1), 50-72.
- Levine, J. R. (1990). Using a peer tutor to improve writing in a psychology class: One instructor's experience. *Teaching of Psychology*, 17(1), 57-58.
- Ley Andaluza de Universidades*. (2003). Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades. (Publicado en BOJA nº 251, de 31 de diciembre de 2003). Tomado el 14 de marzo, 2005, de <http://www.andaluciajunta.es/portal/boletines/2003/12/aj-bojaVerPagina-2003-12/0,22928,bi%253D69941689385,00.html>
- Ley Orgánica de Universidades*. (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (Publicado en BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2001). Tomado el 14 de marzo, 2002, de <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- Lidren, D. M., Meier, S. E., y Brigham, T. A. (1991). The effects of minimal and maximal peer tutoring systems on the academic performance of college students. *Psychological Record*, 41(1), 69-77.

- Lindner, R. W., y Harris, B. (1998). Self-regulated learning in education majors. *Journal of General Education*, 47(1), 63-78.
- Linton, R. (1973). The effects of grade displacement between students tutors and students tutored (Doctoral dissertation, University of Cincinnati, 1973). *Dissertation Abstracts International*, 33, 4091.
- Loacker, G., y Jensen, P. (1988). The power of performance in developing problem solving and self-assessment abilities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 13, 128-150.
- Lobato, C., y Muñoz, M. (1994). Diagnóstico de necesidades de orientación universitaria. En E. Reppeto, y C. Vélaz (Comps.), *Orientación de la carrera, recursos humanos y mercado laboral* (pp. 457-468). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Louth, R., McAllister, C., y McAllister, H. A. (1993). The effects of collaborative writing techniques on freshman writing and attitudes. *Journal of Experimental Education*, 61(3), 215-224.
- Love, B. J. (1993). Issues and problems in the retention of black students in predominantly white institutions of higher education. *Equity and Excellence in Education*, 26, 27-33.
- Lund, L. (1992). *Corporate mentoring in U.S. schools: The outstretched hand*. New York, NY: The Conference Board.
- Madden, N. A., Slavin R. E., y Stevens, R. J. (1986). *Cooperative integrated reading and composition: Teacher's manual*. Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle School of John Hopkins University.
- Magin, D., y Churches, A. (1995). Peer tutoring in engineering design: A case study. *Studies in Higher Education*, 20(1), 73-85.
- Maheady, L., Mallette, B., Levin, H., y Harper, G. F. (1991). Accommodating cultural, linguistic and academic. *Diversity. Preventing School Failure*, 36(1), 28-31.
- Mallatratt, J. (1994). Learning about the learners-the impact of a peer tutoring scheme. En H. C. Foot, C. J. Howe, A. Anderson, A. K. Tolmie, y D. A. Warden (Eds.), *Group and interactive learning* (pp. 189-194). Boston, MA: Computational Mechanics.
- Mamarchev, H. L. (1981). *Peer counseling. Searchlight plus: Relevant resources in high interest areas*. Ann Arbor, MI: ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services. (ERIC/CAPS Fact Sheet No. ED211904)

- Martin, D. C., y Arendale, D. R. (1990). *Supplemental instruction: Improving student performance, increasing student persistence*. Kansas City, MO: University of Missouri.
- Martin, D. C., y Arendale, D. R. (1992). *Supplemental instruction: Improving first-year student success in high-risk courses*. Columbia, SC: The National Resource Center for the Freshman Year Experience, University of South Carolina.
- Martín, E., García, L. A., y Hernández, P. (1999). *Determinantes de éxito y fracaso en la trayectoria del estudiante universitario*. La Laguna, Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.
- Martín, M., Moreno, E., y Padilla, T. (1998). La orientación para el acceso a la Universidad: Análisis de las necesidades expresadas por una muestra de estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9(16), 257-271.
- Martín, M. A., et al. (2004). *Análisis de las causas del fracaso escolar en las ingenierías técnicas y propuestas de mejora*. Tomado el 14 de marzo, 2006, de http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0155/fracaso_escolar.pdf
- Martínez, R. (1995a). El método de encuestas por muestreo: Conceptos básicos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 385-432). Madrid: Síntesis.
- Martínez, R. (1995b). Diseños muestrales probabilísticos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 433-484). Madrid: Síntesis.
- Maxwell, M. (1991). The effects of expectations, sex, and ethnicity on peer tutoring. *Journal of Developmental Education*, 15, 14-18.
- McClelland, D., Atkinson, J. W., Clark, R. W., y Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- McDonnell, J. T. (1994). Peer tutoring: A pilot scheme among computer science undergraduates. *Mentoring and Tutoring*, 2(2), 3-10.
- McKellar, N. A. (1986). Behaviors in used peer tutoring. *Journal of Experimental Education*, 54(3), 163-167.
- McKinstry, J., y Topping, K. J. (2003). Cross-age peer tutoring of thinking skills in the high school. *Educational Psychology in Practice*, 19(3), 199-217.

- McNamara, M. J., y Deane, D. (1995). Self-assessment activities: Toward language autonomy in language learning. *Tesol*, 5, 17-21.
- Medway, F. J., y Baron, R. M. (1977). Locus of control and tutor's instructional style as determinants of cross-age tutoring effectiveness. *Contemporary Educational Psychology*, 2, 298-310.
- Melero, M. A., y Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: El estado de la cuestión en Estados Unidos. En P. Fernández, y M. A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 35-98). Madrid: Siglo XXI.
- Mellanby, A. R., Phelps, F. A., Crichton, N. J., y Tripp, J. H. (1995). School sex education: An experimental programme with educational and medical benefit. *British Medical Journal*, 311, 414-417.
- Meltsner, A. (1972). Politic feasibility and policy analysis. *Public Administration Review*, 32(6), 859-867.
- Michavila, F. (2002). Nuevo marco legislativo: Ajuste y alcance de competencias. En F. Michavila, y S. Zamorano (Eds.), *Acreditación de la enseñanzas universitarias: Un futuro de cambio* (pp. 97-100). Madrid: Copolito.
- Middaugh, M. F., Trusheim, D. W., y Bauer, K. W. (1994). *Strategies for the practice of institutional research: Concepts, resources, and applications*. Tallahassee, FL: Association for Institutional Research.
- Milburn, K. (1995). A critical review of peer education with young people with special reference to sexual health. *Health Education Research*, 19(4), 407-420.
- Miller, B. B. (1992). The effects of a high school peer counseling program on the level of self-esteem, attitude toward school, and personal development of the participating peer counselors (Doctoral dissertation, Seton Hall University, 1992). *Dissertation Abstracts International*, 53, 1059.
- Moody, S., y McRae, J. (1994). Cross year peer tutoring with law undergraduates. En H. C. Foot, C. J. Howe, A. Anderson, A. K. Tolmie, y D. A. Warden (Eds.), *Group and interactive learning* (pp. 195-201). Boston, MA: Computational Mechanics.
- Mora, J. G. (1997). Equity in spanish higher education. *Higher Education*, 33, 233-249.
- Mora, J. G. (1998a). La evaluación institucional de la Universidad. *Revista de Educación*, 315, 29-44.

- Mora, J. G. (1998b). Universidad y trabajo. En J. M. Luxán (Ed.), *Política y reforma universitaria* (pp. 199-214). Barcelona: CEDECS.
- Morey, R. E., Miller, C. D., Fulton, R., y Rosen, L. A. (1993). High school peer counseling: The relationship between student satisfaction and peer counselors' style of helping, *The School Counselor*, 40, 293-300.
- Moroney, R. M. (1977). Needs assessment for human services. En W. F. Anderson, B. J. Frieden, y M. J. Murphy (Eds.), *Managing human services* (pp. 128-144). Washington, DC: International City Management Association.
- Moust, J. H. C., y Schimdt, H. G. (1994a). Facilitating small-group learning: A comparison of student and staff tutors behavior. *Instructional Science*, 22, 287-301.
- Moust, J. H. C., y Schimdt, H. G. (1994b). Effects of staff and students tutors on student achievement. *Higher Education*, 28, 471-482.
- Muñoz, M., et al. (1997). *El sistema de acceso a la Universidad en España: Tres estudios para aclarar el debate*. Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, Ministerio de Educación y Cultura.
- Murray, H. G. (1991). Effective teaching behaviors in the college classroom. En J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 135-172). New York, NY: Agathon Press.
- Murtaugh, P. A., Burns, L. D., y Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students. *Research in Higher Education*, 40(3), 355-371.
- Musgrave, D., Bromley, S. P., y Dalley, M. B. (1997). Personality, academic attribution, and substance use as predictors of academic achievement in collage students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 501-511.
- Mynard, J., y Almarzouqi, M. (2006). Investigating peer tutoring. *ELT Journal*, 60(1), 13-22.
- Myrick, R. D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (2ª ed.). Mineapolis, MN: Educational Media Corporation.
- National Center for Supplemental Instruction. (1992). *Supplemental instruction: Review of research concerning the effectiveness of SI from the University of Missouri-Kansas City and other institutions from across the United States*. Kansas City, MO: University of Missouri.
- National Center for Supplemental Instruction. (1994). *Review of research concerning*

- the effectiveness of supplemental instruction*. Kansas City, MO: University of Missouri.
- National Sleep Foundation. (n.d.). *Guía de dormir*. Tomado el 26 de Mayo, 2004, de <http://www.sleepfoundation.org/enespanol/index.php?secid=&id=20>
- Nazzal, A. (2002). Peer tutoring and at-risk students: An exploratory study. *Action in Teacher Training*, 24, 68-80.
- Nestel, D., y Kidd, J. (2003). Peer tutoring in patient-centred interview skills: Experience of a project for first-year students. *Medical Teacher*, 25(4), 398-403.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation. *Review of Educational Research*, 1, 117-128.
- O'Donnell, A. M., Dansereau, D. F., Rocklin, T., Lambiotte, J. G., Hythecker, V. I., y Larson, C. O. (1985). Co-operative writing: Direct effects and transfer. *Written Communication*, 2(3), 307-315.
- O'Donnell, A. M., y O'Kelly, J. (1994). Learning from peers: Beyond the rhetoric of positive results. *Educational Psychology Review*, 6, 321-350.
- Oley, N. (1992). Extra credit and peer tutoring: Impact on the quality of writing in introductory psychology in an OA College. *Teaching of Psychology*, 19(2), 78-81.
- Orme, J., y Starkey, F. (1999). Peer drug education: The way forward?. *Health Education*, 1, 8-16.
- Oroval, E., y Calero, J. (1991). Becas y motivación en la elección de estudios. En M. Latiesa (Ed.), *La investigación educativa sobre la Universidad* (pp. 481-498). Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Orpinas, P., Kelder, S., Frankowski, R., Murray, N., Zhang, Q., y McAlister, A. (2000). Outcome evaluation of a multi-component violence-prevention program for middle schools: The students for peace project. *Health Education Research*, 15(1), 45-58.
- Orsmond, P., Merry, S., y Reiling, K. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21, 239-249.
- Osguthorpe, R. T., y Scruggs, T. E. (1986). Special education students as tutor: A review and analysis. *Remedial and Special Education*, 7(4), 15-25.
- Ovejero, A. (1991). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza*

- tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Overcoming procrastination*. (n.d.). Tomado el 26 de Mayo, 2004, de University of Illinois, Counseling Center Página web: <http://www.couns.uiuc.edu/brochures/procras.htm>
- Ozer, E. J., et al. (1997). Adolescent AIDS prevention in context: The impact of peer educator qualities and classroom environments on intervention efficacy. *American Journal of Community Psychology*, 25, 289-323.
- Palumbo, D. (Ed.) (1987). *The politics of program evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Pub.
- Parkin, S., y McKeganey, N. (2002). The rise and rise of peer education approaches. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 7(3), 293-310.
- Parson, K. C. (2000). Environment ergonomics: A review of principles, methods and models. *Applied Ergonomics*, 31, 581-594.
- Participants roles*. (n.d.). Tomado el 21 de marzo, 2002, de Nipissing University, Peer Mentoring Services Página web: http://www.nipissingu.ca/mentor/mentor_roles.asp
- Pascarella, E. T., y Terenzini, P. T. (1991). *How College affects students*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Paul, S. (2000). Students with disabilities in higher education: A review of the literature. *College Student Journal*, 34(2), 200-210.
- Pearlman, D., Camberg, L., Wallace, M. A., Symons, P., y Finison, L. (2002). Tapping youth as agents for change evaluation of a peer leadership HIV/AIDS intervention. *Journal of Adolescent Health*, 31(1), 31-39.
- Peer Resources. (n.d.). *Peer program description*. Tomado el 21 de marzo, 2002, de <http://www.peer.ca/peerprograms.html>
- Peled, O. N., y Kim, A. C. (1996). *Evaluation of supplemental instruction at collage level*. Chicago, IL: National-Louis University.
- Perea, I., Fernández, F. D., Arco, J. L., y Benítez, J. L. (2003). Aplicación de un programa de tutorías entre compañeros. En M. V. Mestre, et al. (Coords.), *Actas del II congreso de enseñanza de la Psicología* (p. 38). Valencia: Universidad de Valencia.
- Pérez, A. (1993). Necesidades y motivaciones sentidas por los estudiantes de COU ante la futura elección vocacional. *Revista de Orientación Educativa y*

Vocacional, 4(15), 163-172.

- Pérez, A. (1995). El acceso de los estudiantes a la Universidad: Incidencia de las elecciones en el proceso de preinscripción. En Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (Ed.), *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica* (pp. 388-393). Valencia: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- Pérez, A. (1998). La orientación en la Universidad: Un análisis para la reflexión. En X. De Salvador, y M. L. Rodicio (Coords.), *¿Para onde camiña a orientación?* (pp. 65-102). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Perez, F., y Dabis, F. (2003). HIV prevention in Latin America: Reaching youth in Colombia. *AIDS CARE*, 15(1), 77-87.
- Pérez, M. J., y Torres, C. (1999). *Dinámicas de grupos en formación de formadores: Casos prácticos*. Barcelona: Herder.
- Perfectionism*. (n.d.). Tomado el 26 de Mayo, 2004, de University of Illinois, Counseling Center Página web: <http://www.couns.uiuc.edu/brochures/perfecti.htm>
- Perry, R. P., Hladkyl, S., Pekrun, R. H., y Pelletier, S. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 776-790.
- Peterman, D. S. (2003). Student peer mentoring in community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 27(3), 255-258.
- Phelps, F. A., Mellanby, A. R., Crichton, N. J., y Tripp, J. H. (1994). Sex education: The effect of a peer programme on pupils (aged 13-14 years) and their peer leaders. *Health Education Journal*, 53, 127-139.
- Pintrich, P. R. (1994). Student motivation in college classroom. En K. W. Prichard y R. M. Sawyer (Eds.), *Handbook of college teaching: Theory and applications* (pp. 23-43). Westport, CT: Greenwood Press.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63(3), 3-12.
- Pitts, M. A. (1996). The effectiveness of peer counseling for resolving interpersonal problem distress in college students (Doctoral dissertation, University of Idaho, 1996). *Dissertation Abstracts International*, 57, 4275.
- Plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades*. (1995). Real Decreto

- 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades. (Publicado en BOE nº 294, de 9 de diciembre de 1995). Tomado el 14 de marzo, 2002, de http://www.aneca.es/actividades/docs/10aniv_docs/10aniv_docs_decreto_pnecu.pdf
- Polirstok, S. R., y Greer, R. D. (1986). A replication of collateral effects and a component analysis of a successful tutoring package for inner-city adolescents. *Education and Treatment of Children*, 9, 101-121.
- Polya, G. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.
- Ponzio, R. C., y Peterson, K. D. (1999). Adolescents as effective instructors of child science: Participant perceptions. *Journal of Research and Development in Education*, 33, 36-46.
- Popham, W. J. (1983). *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español.
- Powell, K. E., Muir, L., y Halasyamani, L. (1996). A review of selected school-based conflict resolution and peer mediation projects. *Peer Facilitator Quarterly*, 13, 31-38.
- Powell, M. A. (1997). *Academic tutoring and mentoring: A literature review*. Sacramento, CA: California Research Bureau.
- Pozar, F. F. (1989). *Inventario de hábitos de estudio* (6ª ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Pozo, C. (1996). *El fracaso académico en la Universidad: Evaluación e intervención preventiva*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Pozo, C. (2000). *El fracaso académico en la Universidad: Evaluación e intervención preventiva*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Pozo, C., y Hernández, J. M. (1997). El fracaso académico en la Universidad: Propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva. En P. Apodaca, y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp. 137-152). Barcelona: Laertes.
- Price, S., y Raya, A. J. (2001). Reflections on anti-bullying peer counselling in a comprehensive school. *Educational Psychology in Practice*, 17(1), 35-40.
- Prins, F. J., Sluijsmans, D. M. A., Kirschner, P. A., y Strijbos, J. W. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: A case study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 417-444.
- Pritchard, M. E., y Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict

- student success. *Journal of College Student Development*, 44(1), 18-28.
- Procrastination prevention*. (n.d.). Tomado el 26 de Mayo, 2004, de The University of Texas at Dallas, Student Counseling Center Página web: <http://www.utdallas.edu/counseling/selfhelpprocrastination.html>
- Pujolás, P. (2003). *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic, Barcelona: Eumo.
- Pullen, L. (1994). The relationship among alcohol abuse in college students and selected psychological/demographic variables. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 40, 36-50.
- Quintrell, N., y Westwood, M. (1994). The influence of a peer-pairing program on international students' first year experience and use of student services. *Higher Education Research and Development*, 13(1), 49-57.
- Raich, R. M., y De la Calzada, M. D. (1992). *El sueño y sus trastornos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ramsay, J., y Hoffmann, A. (2004). Smoking cessation and relapse prevention among undergraduate students: A pilot demonstration project. *Journal of American College Health*, 53(1), 11-18.
- Rao, P., y Miller, R. L. (1971). *Applied econometrics*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Real Decreto 1391/2003*. (2003). Real Decreto 1391/2003, de 17 de noviembre, por el que se deroga el Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II plan de la calidad de las Universidades. (Publicado en BOE nº 285, de 28 de noviembre de 2003). Tomado el 21 de noviembre, 2005, de http://gestion.universia.es/biblio-juridica/organizacion/pdf/rd_1391_2003_erogacion_plan_calidad.pdf
- Reardon, M. T. (1990). Effectiveness of peer counseling on high school students who failed two or more classes in a nine week quarter (Doctoral dissertation, Florida International University, 1990). *Dissertation Abstracts International*, 51, 1121.
- Reckrut, M. (1994). Peer and cross-age tutoring: The lessons of research. *Journal of Reading*, 37, 356-362.
- Reddy, S. S., Utley, C. A., Delquadri, J. C., Mortweet, S. L., Greenwood, C. R., y Bowman, V. (1999). Peer tutoring for health and safety. *Teaching Exceptional Children*, 31(3), 44-52.
- Rehulkova, O., Blatny, M., y Osecka, L. (1995). Adolescents' coping styles: A relation

- to the temperament. *Studia Psychologica*, 37(3), 159-161.
- Rey, A. A. (1998). *Cómo gestionar la calidad de las Universidades. El modelo europeo de excelencia universitaria*. Madrid: Club Gestión de Calidad.
- Richie, N. D., et al. (1990). Using peer educators for a classroom-based AIDS program. *Journal of American College Health*, 39, 96-99.
- Riggio, R. E., Fantuzzo, J. W., Connelly, S., y Dimeff, L. A. (1991). Reciprocal peer tutoring: A classroom strategy for promoting academic and social integration in undergraduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(2), 387-396.
- Rittschof, K. A., y Griffin, B. W. (2001). Reciprocal peer tutoring: Re-examining the value of a co-operative learning technique to college students and instructors. *Educational Psychology*, 21(3), 313-331.
- Rizzolo, P. (1982). Peer tutors make good teachers: A successful writing program. *Improving College and University Teaching*, 30(3), 115-119.
- Roberts, D., y Higgins, T. (1992). *Higher education: The student experience*. Leeds: Heist-PCAS.
- Robinson, D. R., Schofield, J. W., y Steers, K. L. (2005). Peer and cross-age tutoring in math: Outcomes and their design implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327-362.
- 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 P. R. Álvarez, y H. Jiménez (Comps.), *Tutoría universitaria* (pp. 285-295). La Laguna, Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Rodríguez, J. (Dir.) (2004). *Tasas de éxito y fracaso académico universitario: Identificación y análisis de variables psicoeducativas*. Tomado el 14 de marzo, 2006, de <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29--96>
- Rodríguez, S. (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad. P. Apodaca, y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp. 23-67). Barcelona: Laertes.
- Rodríguez, S. (1998). El proceso de evaluación institucional. *Revista de Educación*, 315, 45-65.
- Rogers, B. (1996). Mediation has certainly worked for us. *Education and Health*, 14(1),

1-4.

- Rohrbeck, C. A., Ginsburg, M. D., Fantuzzo, J. W., y Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology, 95*, 240-257.
- Rosen, S., Powell, E. R., y Schubot, D. B. (1977). Peer-tutoring outcomes as influenced by the equity and type of role assignment. *Journal of Educational Psychology, 69*(3), 244-252.
- Rosner, R. (1995). *Students teacher students: A handbook for cross-age tutoring*. San Francisco, CA: Americorps Center for School Success.
- Rossi, P. H., y Freeman, H. (1993). *Evaluation. A systematic approach* (5ª ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Ruiz, J. (2002). Modelos y estrategias de evaluación de la calidad en la educación superior. En V. Álvarez, y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las Universidades y orientación universitaria* (pp. 139-168). Archidona, Málaga: Aljibe.
- Ryan, M. P., y Glenn, P. A. (2003). Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. *Journal of College Student Retention, 4*(3), 297-324.
- Salmerón, C., y Dyssarama, R. (2000). Orientación educativa al alumnado extranjero de la Facultad de Ciencias de la Educación. En H. Salmerón, y V. L. López (Coords.), *Orientación educativa en las Universidades* (pp. 293-300). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Salmerón, H., Ortiz, L., y Rodríguez, S. (2005). Evaluación de necesidades de orientación universitaria del alumnado marroquí que pretende acceder a Universidades españolas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 16*(2), 225-256.
- Salvador, L., y García-Varcárcel, A. M. (1989). *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria: Abandono y retraso en los estudios*. Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sambell, K., Mcdowell, L., y Brown, S. (1997). But is it fair?: An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation, 23*, 349-371.
- Sánchez, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Sanders, R. T., (1998). Intellectual and psychosocial predictors of success in the college transition: A multiethnic study of freshman students on a predominantly white campus (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1998). *Dissertation Abstracts International*, 58, 5655.
- Sans, A. (1990). Fiabilidad y consistencia del proceso de selectividad. Un gigante con los pies de barro. En M. Latiesa, M. Muñoz, R. M. González, y A. Blanco (Eds.), *Actas de las jornadas: La investigación educativa sobre la Universidad* (pp. 219-228). Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Santos, M. A. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 185, 53-78.
- Sanz, R. (1990). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sax, L. J. (1997). Health trends among college freshmen. *Journal of American College Health*, 45, 52-62.
- Schaffer, J. L., Wile, M. Z., y Griggs, R. C. (1990). Students teaching students: A medical school peer tutorial programme. *Medical Education*, 24(4), 336-343.
- Schimdt, H., Arend, A. V. D., Kokx, I., y Boon, L. (1994). Peer versus staff tutoring in problem-based learning. *Instructional Science*, 22, 279-285.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. E. Stake, et al. (Eds.), *Perspectives on curriculum evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation: Vol. 1.* (pp. 39-83). Chicago, IN: Rand-McNally.
- Scriven, M. (1971). Prose and cons about goal-free evaluation. *Evaluation Comments*, 3, 1-4.
- Scriven, M. (1972). An introduction to metaevaluation. En P. A. Taylor, y D. M. Cowley (Comps.), *Readings in curriculum evaluation* (pp. 84-96). Dudaque, IA: W. C. Brown.
- Searle, W., y Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 449-464.
- Sebastián, A., Sánchez, M. F., De Codes, M., De Lara, E., Malik, B., y Ballesteros, B. (1999). Necesidades de orientación en la enseñanza universitaria. En Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (Ed.), *Nuevas realidades educativas. Nuevas necesidades metodológicas* (pp. 295-299).

Málaga: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.

- Seidman, E. (1983). Unexamined premises of social problem-solving. En E. Seidman (Ed.), *Handbook of social intervention* (pp. 48-67). Beverly Hills, CA: Sage Pub.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in teams: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 241-272.
- Sharan, S. (ed.) (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. London, England: Praeger.
- Sharan, S., y Sharan, Y. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sharpley, A. M., y Sharpley, C. F. (1981). Peer tutoring: A review of the literature. *Collected Original Resources in Education*, 5(3), 7-C11.
- Sheehan, K., DiCara, J. A., LeBailly, S., y Kaufer, K. (1999). Adapting the gang model: Peer mentoring for violence prevention. *Pediatrics*, 104(1), 50-54.
- Sheldon, D. A. (2001). Peer and cross-age tutoring in music. *Music Educators Journal*, 87(6), 33-38.
- Sherman, J. G. (1992). Reflections on PSI: Good news and bad. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 59-64.
- Shiner, M. (1999). Defining peer education. *Journal of Adolescence*, 22, 555-566.
- Shiner, M., y Newburn, T. (1996). *Young people, drugs and peer education: An evaluation of the youth awareness programme (YAP)*. London: Home Office.
- Slater, P., y McKeown, M. (2004). The role of peer counselling and support in helping to reduce anxieties around transition from primary to secondary school. *Counselling and Psychotherapy Research*, 4(1), 72-79.
- Slavin, R. E. (1978). Student teams and achievement divisions. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 39-49.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning*. Massachusetts, MA: Allyn y Bacon.
- Slavin, R. E. (1996). Research for the future. Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.

- Slavin, R. E., Madden, N. A., y Leavey, M. (1984). Effects of team assisted individualization on the mathematics achievement of academically handicapped and nonhandicapped students. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 813-819.
- Smith, M. F. (1994). *Evaluability assessment: A practical approach*. Boston, MA: Kluwer Academic Pub.
- Sociedad Española de Nutrición Básica y Aplicada. (n.d.). *Recursos didácticos de la SENBA*. Tomado el 26 de Mayo, 2004, de <http://www.senba.es>
- Stacey, H. (1996). Mediation into schools does go: An outline of the mediation process and how it can be used to promote positive relationships and effective conflict resolutions in schools. *Journal for Pastoral Education and Personal and Social Education*, 14(2), 7-10.
- Stahl, R. J. (1996). *Cooperative learning in science. A handbook for teachers*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Pub.
- Stark, J. S., y Latucca, L. R. (1997). Shaping the college curriculum: Academic plans in action. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Green, K., y Laginski, A. M. (1997). Effects on high school students of conflict resolution training integrated into english literature. *Journal of Social Psychology*, 137(3), 302-315.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Laginski, A. M., y O'Coin, I. (1996). Effects on high school students of integrating conflict resolution and peer mediation training into an academic unit. *Mediation Quarterly*, 14(1), 21-36.
- Strange, V., Forrest, S., y Oakley, A. (2002). Peer-led sex education characteristics of peer educators and their perceptions of the impact on them of participation in a peer education programme. *Health Education Research*, 17(3), 327-337.
- Study skills self-help information*. (n.d.). Tomado el 26 de Mayo, 2004, de Virginia Polytechnic Institute and State University, Cook Counseling Center Página web: <http://www.ucc.vt.edu/stdyhlp.html>
- Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.
- Sturkie, J., y Gibson, V. (1992). *The peer helper's pocketbook*. San Jose, CA: Resource Publications.
- Supplemental instruction leader employment application*. (n.d.). Tomado el 21 de

- marzo, 2002, de University of North Texas, Learning Center Página web: <http://www.unt.edu/lc/application%20process/application.pdf>
- Svenson, G. R., et al. (1998). *European guidelines for youth AIDS peer education*. Lund, Sweden: Department of Community Medicine, Lund University.
- Szeto, G. P. Y., Straker, L., y Rainer, S. (2002). A field comparison of neck and shoulder postures in symptomatic and asymptomatic office workers. *Applied Ergonomics*, 33, 75-84.
- Taylor, N. (n.d.). *Procrastination and time management*. Tomado el 26 de Mayo, 2004, de University of Oregon, Counseling Center Página web: <http://counseling.uoregon.edu/procrastination.htm>
- Taylor, P., y Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school behaviour: The perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-79.
- Tejedor, F. J., y Montero, L. (1990). Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 48(186), 259-279.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal Education Policy*, 17(4), 423-442.
- Thompson, S. (1996). Peer mediation: A peaceful solution. *School Counselor*, 44(2), 151-154.
- Time management*. (n.d.). Tomado el 26 de Mayo, 2004, de The University of Texas at Dallas, Student Counseling Center Página web: <http://www.utdallas.edu/counseling/selfhelp/time-management.html>
- Tindall, J. A. (1995). *Peer programs: An in-depth look at peer helping. Planning, implementation and administration*. Muncie, IN: Accelerated Development.
- Ting, S. R., y Robinson, T. L. (1998). First-year academia success: A prediction combining cognitive and psychosocial variables for caucasian and african american students. *Journal of College Student Development*, 39, 599-610.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2ª ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence

- seriously. *Review of Higher Education*, 21(2), 167-177.
- Tobey, P. E. (1997). Cognitive and noncognitive factors as predictors of retention among academically at-risk collage students: A structural equation modeling approach (Doctoral dissertation, University of Southern California, 1997). *Dissertation Abstracts International*, 57, 2907.
- Tobler, N. S., y Stratton, H. H. (1997). Effectiveness of school-based drug prevention programs: A meta-analysis of the research. *Peer Facilitator Quarterly*, 14, 107-131.
- Tójar, J. L. (2006). Procesos de análisis e interpretación. En J. L. Tójar (Ed.), *Investigación cualitativa. Comprender y actuar* (pp. 283-321). Madrid: La Muralla.
- Topping, K. J. (1992). Co-operative learning and peer tutoring: An overview. *The Psychologist*, 5, 151-161.
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in College and University. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.
- Topping, K. J. (2001). *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Topping, K. J. (2003). Self and peer assessment in school and University: Reliability, validity y utility. En M. S. R. Segers, F. J. R. C. Dochy, y E. C. Castellar (Eds.), *Optimizing new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 55-87). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Topping, K. J., Campbell, J., Douglas, W., y Smith, A. (2003). Cross-age peer tutoring in mathematics with seven- and 11 -year- olds: Influence on mathematical vocabulary, strategic dialogue and self-concept. *Educational Research*, 45(3), 287-308.
- Topping, K. J., y Ehly, S. W. (Eds.) (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Topping, K. J., y Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for

- consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12, 113-132.
- Topping, K. J., Hill, S., McKaig, A., Rogers, C., Rushi, N., y Young, D. (1997). Paired reciprocal peer tutoring in undergraduate economics. *Innovations in Education and Training Internacional*, 34(2), 96-113.
- Topping, K. J., Peter, C., Stephen, P., y Whale, M. (2004). Cross-age peer tutoring of science in the primary school: Influence on scientific language and thinking. *Educational Psychology*, 24(1), 57-75.
- Topping, K. J., Simpson, G., Thompson, L., y Hill, S. (1997). Faculty-wide accredited cross-year student supported learning. *Higher Education Review*, 29(3), 41-64.
- Topping, K. J., Watson, G. A., Jarvis, R. J., y Hill, S. (1996). Same-year paired peer tutoring with first year undergraduates. *Teaching in Higher Education*, 1(3), 341-356.
- Topping, K. J., y Whiteley, M. (1993). Sex differences in the effectiveness of peer tutoring. *School Psychology International*, 14, 57-67.
- Tourón, F. J. (1988). *Métodos de estudio y rendimiento académico en la Universidad*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Navarra, Pamplona.
- Trechera, J. L. (2003). *Trabajar en equipo: Talento y talante*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trinidad, A., Ayuso, L., Gallego, D., y García, J. M. (2003). La evaluación del plan nacional de evaluación y calidad universitaria desde la grounded theory. *Papers*, 70, 83-103.
- Tross, S. A., Harper, J. P., Osher, L. W., y Kneidinger, L. M. (2000). Not just the usual cast of characteristics: Using personality to predict college performance and retention. *Journal of College Student Development*, 41(3), 323-334.
- Tudge, J. R. H., y Rogoff, B. (1995). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: Perspectivas piagetana y vygotskiana. En P. Fernández, y M. A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 99-133). Madrid: Siglo XXI.
- Tutor contract*. (2000). Tomado el 21 de marzo, 2002, de Clayton State University, Center for Academic Success Página web: http://adminsivices.clayton.edu/caa/tutoring/tutor_contract.htm
- Tutoring policies*. (n.d.). Tomado el 21 de marzo, 2002, de Duke University, Academic

Resource Center Página web: <http://aaswebsv.aas.duke.edu/skills/PTPwebsite/policies.html>

Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IN: University of Chicago Press.

Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas. (2000). *Informe final Andalucía de la segunda convocatoria (1998) del plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades*. Tomado el 14 de mayo, 2003, de <http://www.ucua.es/ucua/Documentos/Calidad/InformesFinalesAndalucia/InformeFinal1998.pdf>

Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas. (2001). *Informe final Andalucía de la tercera convocatoria (1999) del plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades*. Tomado el 14 de mayo, 2003, de <http://www.ucua.es/ucua/Documentos/Calidad/InformesFinalesAndalucia/InformeFinal1999.pdf>

Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas. (2002). *Informe final Andalucía de la cuarta convocatoria (2000) del plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades*. Tomado el 14 de mayo, 2003, de <http://www.ucua.es/ucua/Documentos/Calidad/InformesFinalesAndalucia/InformeFinal1999.pdf>

Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas. (2003). *Plan andaluz de calidad de las Universidades*. Tomado el 18 de mayo, 2004, de http://www.ucua.es/ucua/cal_andal.html

Universidad de Granada, Granada, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente. (n.d.). *Informes finales*. Tomado el 26 de mayo, 2002, de http://www.ugr.es/%7Evic_plan/evaluacion/ListadoInformes

Universidad de Granada, Granada, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente. (2000a). *Informe final de evaluación de la calidad de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos*. Tomado el 26 de mayo, 2002, de http://www.ugr.es/~vic_plan/evaluacion/informes/caminos.pdf

Universidad de Granada, Granada, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente. (2000b). *Informe final de evaluación de la Licenciatura de Farmacia*. Tomado el 26 de mayo, 2002, de http://www.ugr.es/~vic_plan/evaluacion/informes/farmacia_CyTA_CCA

A.pdf

- Universidad de Granada, Granada, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente. (2000c). *Informe final de evaluación de la titulación de Ingeniería Química*. Tomado el 12 de mayo, 2004, de http://www.ugr.es/~vic_plan/evaluacion/informes/quimico.pdf
- Universidad de Granada, Granada, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente. (2001). *Plan de calidad docente 2001-2004*. Tomado el 21 de marzo, 2002, de http://www.ugr.es/%7Evic_plan/plancalidaddocente.html
- Universidad de Granada, Granada, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente. (2002). *Informe final de evaluación de la Licenciatura en Economía*. Tomado el 12 de mayo, 2004, de http://www.ugr.es/%7Evic_plan/evaluacion/informes/Final%20CORREGIDO%20LADE%20y%20CC.%20Empresariales.doc
- Universidad de Granada, Granada, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente. (2005). *Plan de calidad docente 2005-2008*. Tomado el 21 de noviembre, 2005, de http://www.ugr.es/%7Evic_plan/plancalidaddocente0508.html
- Universidad de Granada, Granada, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente. (2006). *Plan de calidad docente 2001-2004. Balance de actuaciones*. Tomado el 21 de agosto, 2006, de http://www.ugr.es/%7Evic_plan/Balance%20de%20Actuaciones%20del%20Plan%20de%20Calidad%20Docente%202001-2004.pdf
- Valero, L., Ferro, R., y Vives, M. C. (1986). Variables que afectan al sistema de enseñanza por tutoría sobre conductas académicas. *Encuentros en Psicología*, 10, 20-40.
- Valle, A. (1996). *Determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral no publicada, Universidade da Coruña, A Coruña.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(4), 499-519.
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Suárez, J. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-546.

- Valles, M. S. (2000). Introducción a la metodología del análisis cualitativo: Panorámica de procedimientos y técnicas. En M. S. Valles (Ed.), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* (pp. 339-401). Madrid: Síntesis.
- Valverde, A., García, E., y Romero, S. (2003). La función tutorial en la Universidad de Sevilla. La mentoría como respuesta: El proyecto SIMUS. En P. R. Álvarez, y H. Jiménez (Coords.), *Tutoría universitaria* (pp. 269-284). La Laguna, Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Van den Berg, B. A. M., Admiraal, W. F., y Pilot, A. (2006a). Peer assessment in university teaching: Evaluating seven course designs. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31, 19-36.
- Van den Berg, B. A. M., Admiraal, W. F., y Pilot, A. (2006b). Designing student peer assessment in higher education: Analysis of written and oral peer feedback. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 135-147.
- Van Heyningen, J. J. (1997). Academic achievement in college students: What factors predict success? (Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania, 1997). *Dissertation Abstracts International*, 58, 2076.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 37-70.
- Van Ours, J. C., y Ridder, G. (2003). Fast track or failure: A study of the graduation and dropout rates of Ph. D. students in Economics. *Economics of Education Review*, 22(2), 157-166.
- Vedung, E. (1995). Utilización de la evaluación de programas. En R. Fernández (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 321-338). Madrid: Síntesis.
- Vedung, E. (1997). *Evaluación de políticas públicas y programas*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ventosa, V. J. (2001). *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales*. Madrid: CCS.
- Verba, M., y Winnykamen, F. (1992). Expert-novice interactions: Influence of partner status. *European Journal of Psychology of Education*, 7(1), 61-71.
- Vergara, M., y Page, A. (2002). Relationship between comfort and back posture and mobility in sitting posture. *Applied Ergonomics*, 33, 1-8.

- Vidal, J., Diez, G., y Vieira, M. J. (2002). Oferta de los servicios de orientación en las Universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 431-448.
- Vidal, J., Diez, G., y Vieira, M. J. (2003). Guidance services in spanish Universities. *Tertiary Education and Management*, 9, 267-280.
- Vieira, J. T. (1997). Evaluación institucional: Objetivos y criterios. *Revista Española de Pedagogía*, 208, 445-458.
- Villareal, E. (1998). La financiación del sistema universitario. En J. M. Luxán (Ed.), *Política y reforma universitaria* (pp. 159-174). Barcelona: CEDECS.
- Vives, C., y Ferro, R. (1986). Una introducción a los programas de tutorías impartidas por compañeros. *Magisterio Avemariano*, 651-653, 23-26.
- Volkwein, J. F., y Lorang, W. (1996). Characteristics of extenders: Full-time students who take light credit loads and graduate in more than four years. *Research in Higher Education*, 37(1), 43-68.
- Vroeijenstijn, A. I. (1993). *Improvement and accountability: Navigating between Scylla and Charybdis*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wagner, L. (1990). Social and historical perspectives on peer teaching in education. En H. C. Foot, M. J. Morgan, y R. H. Shute (Eds.), *Children helping children* (pp. 21-42). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Warwick, J. F., y Holton, D. (2001). Peer tutoring in first-year undergraduate Mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32(2), 161-173.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago, IL: Markham.
- Where does time go?*. (n.d.). Tomado el 26 de Mayo, 2004, de Virginia Polytechnic Institute and State University, Cook Counseling Center Página web: <http://www.ucc.vt.edu/stdysk/TMIInteractive.html>
- Wholey, J. S. (1979). *Evaluation: Promise and performance*. Washington, DC: Urban Institute.
- Wilson, R. J. (n.d.a). *You're desperate and need to save your semester?*. Tomado el 26 de Mayo, 2004, de The George Washington University, Academic Success Center Página web: <http://gwired.gwu.edu/counsel/asc/SaveYourSemester/>
- Wilson, R. J. (n.d.b). *You've decided to improve your study habits?*. Tomado el 26 de Mayo, 2004, de The George Washington University, Academic Success Center

Página web: <http://gwired.gwu.edu/counsel/asc/Youvedecidedtoimproveyourstudyhabits/>

- Wilson, T. (1997). *Manual de empowerment*. Barcelona: Gestión 2000.
- Witkin, B. R. (1984). *Assessing needs in educational and social programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wolfe, R. N., y Johnson, S. D. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 177-185.
- Wood, M. D., Sher, K. J., y McGowan, A. K. (2000). Collegiate alcohol involvement and role attainment in early adulthood: Findings from a prospective high risk study. *Journal of Studies on Alcohol*, 61, 278-289.
- Woodd, M. (1997). Mentoring in further and higher education: Learning from the literature. *Education and Training*, 39(8), 333-343.
- Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología educativa* (7ª ed.). México: Prentice Hall.
- Worthen, B. R., y Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. White Plains, NY: Longman.
- Xu, Y., Hartman, S., Uribe, G., y Mencke, R. (2001). The effects of peer tutoring on undergraduate students' final examination scores in mathematics. *Journal of College Reading and Learning*, 32(1), 22-31.
- Yorke, M. (1998a). Non-completion of full-time and sandwich students in english higher education: Costs to the public purse, and some implications. *Higher Education*, 36, 181-194.
- Yorke, M. (1998b). Undergraduate non-completion in England: Some implications for the higher education system and its institutions. *Tertiary Education and Management*, 4(1), 59-70.
- Yorke, M. (1998c). Non-completion of undergraduate study: Some implications for policy in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20(2), 189-201.
- Yorke, M. (1999). *Leaving early: Undergraduate non-completion in higher educations*. London: Falmer.
- Younger, C. R. (1992). Team partners in safe schools: Peer counseling and student violence (Doctoral dissertation, University of La Verne, 1992). *Dissertation Abstracts International*, 53, 3079.
- Zamorano, P., y Oliveros, L. (1994). Análisis de necesidades orientadoras en los

alumnos de primer curso de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado. En E. Reppeto, y C. Vélaz (Comp.), *Orientación de la carrera, recursos humanos y mercado laboral* (pp. 469-481). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Zarcone, V. P. (2000). Sleep hygiene. En M. H. Kryger, T. Roth, y W. C. Dement (Eds.), *Principles and practice of sleep medicine* (3ª ed.) (pp. 657-661). Philadelphia, OH: W. B. Saunders.

Zielasko, J., Paulson, P., Nwankwo, R., Stewart, G., y Hoppe, K. (1995). Peer education at university health services. En S. Hatcher (Ed.), *Peer program on college campus* (pp. 66-85). San Jose, CA: Resource Publications Inc.



UNIVERSIDAD DE GRANADA
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL

LA TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS EN LA
UNIVERSIDAD

ANEXOS

Doctorando: Francisco D. Fernández Martín

Directores: José Luis Arco Tirado
Fernando Justicia Justicia
María del Carmen Pichardo Martínez

Granada, 2007

INDICE

Anexo 1. Momento de la investigación en el que los distintos instrumentos se han utilizado	7
Anexo 2. Acuerdo para los tutores PTEC	9
Anexo 3. Acuerdo para los alumnos PTEC.....	11
Anexo 4. Protocolo para los tutores PTEC.....	13
Anexo 5. Protocolo para los alumnos PTEC	17
Anexo 6. Inventario de hábitos de estudio (IHE) de Pozar (1989).....	19
Anexo 7. Escala de habilidades sociales (EHS) de Gismero (2000)	23
Anexo 8. Copia de expediente académico.....	27
Anexo 9. Cuestionario de evaluación de la formación de los tutores PTEC.....	29
Anexo 10. Registro de observación	31
Anexo 11. Ejemplo de cuaderno de los tutores PTEC (I. de Caminos, Canales y Puertos).....	33
Anexo 12. Protocolo de seguimiento 1.....	139
Anexo 13. Protocolo de seguimiento 2.....	141
Anexo 14. Cuestionario de seguimiento de los alumnos PTEC.....	143
Anexo 15. Cuestionario de seguimiento de los tutores PTEC	145
Anexo 16. Hoja de grupos de discusión.....	147
Anexo 17. Diagrama del proceso general seguido en el diseño, aplicación y evaluación del PTEC.....	149
Anexo 18. Díptico del PTEC.....	151
Anexo 19. Programación del curso de formación de los tutores PTEC.....	153
Anexo 20. Cronograma detallado del PTEC	165

ANEXO 1. MOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL QUE LOS DISTINTOS INSTRUMENTOS SE HAN UTILIZADO

Tabla 1

Momento de la Investigación en el que los Distintos Instrumentos se han Utilizado

Instrumento	Fase					Objetivo de evaluación
	Pre	Intervención			Post	
		Formación	S1	S2		
Investigadores						
Registro observación	-	x	-	-	-	Vigilar desviaciones curso formación tutores PTEC
Protocolo seguimiento 1	-	-	x	-	-	Vigilar desviaciones sesiones tutoría
Protocolo seguimiento 2	-	-	-	x	-	Vigilar desviaciones sesiones tutoría
Diario	x	x	x	x	x	Recogida información // desviaciones programa // impacto intervención
Bases datos Access y SPSS	x	x	x	x	x	Tabulación información
Tutores PTEC						
Acuerdo tutores PTEC	x	-	-	-	-	Establecimiento compromiso
Protocolo tutores PTEC	x	-	-	-	-	Recogida información
IHE (Pozar,1989)	x	-	-	-	x	Hábitos trabajo y estudio
EHS (Gismero, 2000)	x	-	-	-	x	Aserción y habilidades sociales
Copia expediente académico	x	-	-	-	-	Información académica selección
Cuestionario evaluación formación tutores PTEC	-	x	-	-	-	Curso formación tutores PTEC
Cuaderno tutores PTEC	-	x	x	x	x	Vigilar desviaciones sesiones tutoría
Cuestionario seguimiento alumnos PTEC	-	-	-	x	x	Vigilar desviaciones sesiones tutoría // satisfacción personal y académica
Hoja grupos discusión	-	-	-	-	x	Vigilar desviaciones sesiones tutoría
Alumnos PTEC grupo intervención						
Acuerdo alumnos PTEC	x	-	-	-	-	Establecimiento compromiso
Protocolo alumnos PTEC	x	-	-	-	-	Recogida información
IHE (Pozar,1989)	x	-	-	-	x	Hábitos trabajo y estudio
Copia expediente académico	x	-	-	-	-	Información académica selección // calificación media por crédito matriculado // información tasas rendimiento, éxito y abandono
Cuaderno alumnos PTEC	-	x	x	x	x	Posibles desviaciones sesiones tutoría
Cuestionario seguimiento tutores PTEC	-	-	-	x	x	Posibles desviaciones sesiones tutoría // satisfacción personal y académica
Alumnos PTEC grupo control						
Acuerdo alumnos PTEC	x	-	-	-	-	Establecimiento compromiso
Protocolo alumnos PTEC	x	-	-	-	-	Recogida información
IHE (Pozar,1989)	x	-	-	-	x	Hábitos trabajo y estudio
Copia expediente académico	x	-	-	-	-	Información académica selección // calificación media por crédito matriculado // información tasas rendimiento, éxito y abandono

**ANEXO 2. ACUERDO PARA LOS TUTORES PTEC
PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS (PTEC)
Acuerdo para los tutores PTEC**

1. Las sesiones de tutoría consistirán en facilitar ayuda y apoyo *académica y curricular* al número de alumnos PTEC que el GPP le asigne (máximo dos). En ningún caso consistirán en clases particulares. Para ello participará activamente en todas las sesiones de formación previstas en el programa.
2. Las sesiones de tutoría no excederán *una* sesión (90 minutos) por semana y por alumno PTEC, y no podrán ser realizadas por *otra* persona bajo ninguna circunstancia.
3. El *GPP* le facilitará los espacios, información y materiales necesarios para realizar las sesiones de tutoría.
4. Con la finalidad de ir mejorando en su trabajo como tutor PTEC, *preparará* al máximo de sus posibilidades cada sesión de tutoría, además de escuchar y tener en cuenta las opiniones del alumno PTEC.
5. En el caso excepcional de no poder asistir o llegar tarde a una sesión de tutoría, lo comunicará al alumno PTEC con una *antelación* de al menos 24 horas.
6. Todos los temas tratados en las sesiones de tutoría serán *confidenciales*.
7. Informará sobre el progreso del alumno PTEC cuando lo demande el coordinador del programa, aportando la *documentación* que le sea requerida.
8. Como tutor PTEC, sus *objetivos* prioritarios serán fomentar en el alumno PTEC independencia y autonomía con respecto al aprendizaje, y contribuir a que éste desarrolle hábitos de trabajo y estudio efectivos.
9. En ningún caso hará *comentarios negativos* acerca de los profesores, sus métodos de enseñanza, personalidad, habilidades, etc.
10. No utilizará el *tiempo de tutoría* para imponer, explícita o implícitamente, sus valores, creencias o estilos de vida, ni realizará juicios de valor sobre la dignidad personal del alumno PTEC u otras personas.
11. Si el alumno PTEC requiere una información, asesoramiento o intervención específica que *sobrepase* sus funciones o posibilidades como tutor PTEC, lo comunicará al coordinador del programa.
12. Como tutor PTEC, será honesto, franco y realista a la hora de crear expectativas en el alumno PTEC, limitando su relación con él al ámbito exclusivamente *profesional*.
13. El cumplimiento por su parte, en tiempo y forma, de sus obligaciones como tutor PTEC le dará derecho a acceder a los *incentivos* y prestaciones previstos en el programa.
14. *Autoriza* al coordinador del PTEC, para emplear los datos de su expediente académico correspondientes al curso 2004/2005 que obran en la secretaria del centro, con la finalidad de evaluar el PTEC, sin que pueda ser revelada en ningún caso su identidad.

D....., con DNI nº....., acepta las condiciones propuestas en este acuerdo, para participar como tutor PTEC en el programa coordinado por el GPP de la UGR. En caso de incumplimiento por su parte de alguna de las condiciones aquí expuestas, el equipo responsable del programa, tras valorar la situación, podrá rescindir este acuerdo, incluyendo los incentivos a los que tenía derecho.

Firma y sello del GPP

Firma del tutor PTEC

Firma del Vicedecano

Granada, a..... de..... de 2004

ANEXO 3. ACUERDO PARA LOS ALUMNOS PTEC
PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS (PTEC)
Acuerdo para los alumnos PTEC

1. La ayuda y apoyo a la que tendrá derecho es de tipo *académico y curricular*, y en ningún caso las sesiones de tutoría se podrán convertir en clases particulares.
2. Las *sesiones* de tutoría serán semanales y de 90 minutos de duración.
3. Concertar la primera sesión de tutoría será responsabilidad del tutor PTEC que le asigne el GPP, y las siguientes sesiones de tutoría las establecerán de mutuo acuerdo.
4. Las sesiones de tutoría serán *personales e intransferibles*.
5. Será *puntual* a sus sesiones de tutoría. Si su retraso supera los 15 minutos, el tutor PTEC podrá marcharse, y la sesión de tutoría será considerada como no presentada. La acumulación de dos sesiones de tutoría sin presentarse, ni avisar, automáticamente significará su salida del programa.
6. Para *cambiar* o *cancelar* alguna sesión con el tutor PTEC o responsable del PTEC, deberá notificarlo con 24 horas de antelación. En caso contrario, habrá perdido la sesión de tutoría de esa semana y no tendrá derecho a recuperarla.
7. Entienda que la *utilidad* de las sesiones de tutoría, dependerá en gran parte, tanto del uso adecuado de los materiales que le faciliten, como de la atención, esfuerzo y constancia con la que realice las tareas acordadas con el tutor PTEC. De manera que si no ha preparado su sesión de tutoría, el tutor PTEC podrá cancelarla y posponerla para cuando esté preparado.
8. Todos los temas tratados en las sesiones de tutoría serán *confidenciales*.
9. En ningún caso hará *comentarios* negativos acerca de los profesores, sus métodos de enseñanza, personalidad, habilidades, etc.
10. Como alumno PTEC, será honesto y franco, por lo que no realizará juicios de valor sobre la dignidad personal de su tutor PTEC u otras personas, y limitará su relación con su tutor PTEC al ámbito exclusivamente *profesional*.
11. Participar en este programa implicará atender los *requerimientos* que su tutor PTEC o el GPP pueda hacerle sobre aspectos relevantes para el desarrollo de las sesiones de tutoría.
12. *Autoriza* al coordinador del PTEC, para emplear los datos de su expediente académico correspondientes al curso 2004/2005 que obran en la secretaría del centro, con la finalidad de evaluar el PTEC, sin que pueda ser revelada en ningún caso su identidad.

D....., con DNI nº....., acepta las condiciones propuestas en este acuerdo, para participar como alumno PTEC en el programa coordinado por el GPP de la UGR. En caso de incumplimiento por su parte de alguna de las condiciones aquí expuestas, el equipo responsable del programa, tras valorar la situación, podrá rescindir este acuerdo, incluyendo su derecho a las sesiones de tutoría.

Firma y sello del GPP

Firma del alumno PTEC

Firma del Vicedecano

Granada, a..... de..... de 2004

ANEXO 4. PROTOCOLO PARA LOS TUTORES PTEC
PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS (PTEC)
Protocolo para los tutores PTEC

Fecha: ___/___/___

Por favor, complete la siguiente información para facilitar su participación en el programa.

Información demográfica	
	P
Nombre:	2. Edad:
Apellidos:	
Fecha de nacimiento:	3. Estado civil:
Género: o Masculino o Femenino	
Domicilio durante el curso:	4. Nacionalidad:
1. Con quién vive durante el curso:	
Teléfono durante el curso:	
Teléfono de urgencia:	
Domicilio familiar:	
E-mail:	
Total	Total

Información académica										
	P									
Información relativa a la Titulación y Especialidad	Información relativa a Doctorado									
6. Facultad:	14. Está cursando doctorado: o No o Si Denominación del programa de doctorado: Tutor:									
7. Titulación y especialidad:										
8. Curso: o 4º o 5º o 4º y 5º Grupo: o Mañana o Tarde	15. Actualmente realiza: o Periodo de docencia Nº créditos realizados:..... o Proyecto de investigación tutelada Suficiencia investigadora o No o Si									
9. Año de inicio:										
10. Año de finalización:	16. ¿Ha cambiado alguna vez de Titulación o Especialidad? o No o Si. ¿Cuándo y por qué?:									
11. Calificación media por crédito matriculado o en los estudios:										
12. Nº de créditos en los que se encuentra matriculado por curso: <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>1º</td> <td>2º</td> <td>3º</td> <td>4º</td> <td>5º</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </table>	1º	2º	3º	4º	5º					
1º	2º	3º	4º	5º						
13. Posee otra titulación o especialidad: o No o Si. ¿Cuál?:	17. ¿Ha dejado los estudios alguna vez? o No o Si. ¿Cuándo y por qué?:									
Total	Total									

¿Cómo ha conocido este programa?:

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Amigo/a | <input type="checkbox"/> Posters del PTEC | <input type="checkbox"/> Otro participante PTEC |
| <input type="checkbox"/> Familiar/es | <input type="checkbox"/> Dípticos del PTEC | <input type="checkbox"/> Otros servicios de UGR |
| <input type="checkbox"/> Profesor/es | <input type="checkbox"/> Página web UGR | (Especificar):..... |
| <input type="checkbox"/> Residencia universitaria | <input type="checkbox"/> Publicaciones UGR | o Otros:..... |

18. Motivos o razones por los/as que solicita participar en el programa:

.....

.....

.....

19. Especifique qué objetivo/s pretende conseguir con su participación en el programa:

1.....

2.....

3.....

20. Especifique el nivel de esfuerzo/compromiso que está dispuesto a realizar y justifíquelo:

Nivel: Mínimo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Máximo

Justificación.....

.....

.....

21. Incentivos del programa en los que está interesado (por orden de preferencia):

1.....

2.....

3.....

22. Experiencia previa como tutor o docente (tiempo, tareas, funciones, lugar, etc.):

.....

.....

.....

23. ¿Por qué cree que sería un buen tutor? Justifíquelo:

.....

.....

.....

24. Asignaturas que ha cursado en su titulación y especialidad en las que cree que está más capacitado para desarrollar las funciones de tutor:

.....

.....

.....

25. Experiencia profesional: o No o Si

Experiencia profesional	Lugar	Duración

26. Formación complementaria: o No o Si

Cursos, jornadas, seminarios, etc.	Duración

27. Conocimientos informáticos: o No o Si. Especifique el nombre del programa y nivel de dominio con su código correspondiente (a: experto; b: usuario avanzado; c: usuario; d: inicial)

Programas		Nivel
Sistemas operativos		a b c d
Tratamiento de texto		a b c d
Bases de datos		a b c d
Hojas de cálculo		a b c d
Programas específicos		a b c d
Internet	Búsqueda	a b c d
	Diseño web	a b c d
Otros		a b c d

28. Idiomas: o No o Si. Rellene con los siguientes códigos: a: bilingüe; b: fluido; c: intermedio; d: inicial

Idioma	Habla	Lee	Escribe
	a b c d	a b c d	a b c d
	a b c d	a b c d	a b c d
	a b c d	a b c d	a b c d

29. Disponibilidad horaria:

o Indiferente o Mañana o Tarde

Observaciones.....

30. Otros méritos:.....

D....., con DNI nº....., **declara bajo su responsabilidad** que los datos consignados en el presente protocolo son veraces.

Y para que conste y surta los efectos oportunos en el GPP de la UGR, firma la presente en Granada, a..... de..... de 2004.

Firma

Fdo:.....

Atención

**Compruebe que no ha dejado ninguna casilla sin completar
 ¡Gracias por su inestimable colaboración!**

ANEXO 5. PROTOCOLO PARA LOS ALUMNOS PTEC
PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS (PTEC)
Protocolo para los alumnos PTEC

Fecha: ___/___/___

Por favor, complete la siguiente información para facilitar su participación en el programa.

Información demográfica	
P	P
Nombre:	2. Edad:
Apellidos:	
Fecha de nacimiento:	3. Estado civil:
Género: o Masculino o Femenino	4. Nacionalidad:
Domicilio durante el curso:	5. Situación laboral: o No trabajo o Estoy en paro o Trabajo a tiempo parcial o Trabajo a tiempo completo o Contrato en prácticas o Beca de investigación o Beca de prácticas/colaboración/ iniciación
1. Con quién vive durante el curso:	
Teléfono durante el curso:	
Teléfono de urgencia:	
Domicilio familiar:	
E-mail:	
Total	Total

Información académica							
P	P						
Información relativa al Bachillerato o FP	Información relativa a la Universidad						
6. Rama de bachillerato o FP realizada: o Humanidades y ciencias o Ciencias de la naturaleza y de la salud o Tecnología o Artes o FP.....	14. Facultad:						
7. Nota media bachillerato o FP:	15. Titulación y especialidad:						
8. ¿Ha repetido algún curso de ESO o bachillerato/FP?: o No o Si. ¿Cuántos y cuáles?:.....	16. Año de inicio:						
9. Nº de convocatorias de selectividad: o 1 o 2 o 3	17. Curso: o 1º o 2º o 1º y 2º Grupo: o Mañana o Tarde						
10. Nota media de selectividad:	18. Número de créditos en los que se encuentra matriculado por curso:						
11. Nota media de acceso a la Universidad:	<table border="1"> <tr> <td>1º</td> <td>2º</td> <td>3º</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	1º	2º	3º			
1º	2º	3º					
12. En que posición eligió en la preinscripción la titulación y especialidad que cursa: o 1ª o 2ª o 3ª o 4ª	19. Posee otra titulación o especialidad: o No o Si. ¿Cuál?:.....						
13. ¿Ha dejado los estudios alguna vez?: o No o Si. ¿Cuándo y por qué?:.....	20. ¿Ha cambiado alguna vez de titulación o especialidad?: o No o Si. ¿Cuándo y por qué?:.....						
Total	Total						

¿Cómo ha conocido este programa?:

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Amigo/a | <input type="checkbox"/> Posters del PTEC | <input type="checkbox"/> Otro participante PTEC |
| <input type="checkbox"/> Familiar/es | <input type="checkbox"/> Dípticos del PTEC | <input type="checkbox"/> Otros servicios de UGR |
| <input type="checkbox"/> Profesor/es | <input type="checkbox"/> Página web UGR | (Especificar):..... |
| <input type="checkbox"/> Residencia universitaria | <input type="checkbox"/> Publicaciones UGR | <input type="checkbox"/> Otros:..... |

21. Motivos o razones por los/as que solicita participar en el programa:

.....
.....
.....

22. Especifique qué objetivo/s pretende conseguir con la participación en el programa:

1.....
2.....
3.....

23. Especifique el nivel de esfuerzo/compromiso que está dispuesto a realizar y justifíquelo:

Nivel: Mínimo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Máximo

Justificación:.....
.....
.....

D....., con DNI nº.....,
declara bajo su responsabilidad que los datos consignados en el presente protocolo son veraces.

Y para que conste y surta los efectos oportunos en el GPP de la UGR, firma la presente en Granada, a..... de.....de 2004.

Firma

Fdo:.....

Atención
Compruebe que no ha dejado ninguna casilla sin completar
¡Gracias por su inestimable colaboración!

**ANEXO 6. INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO (IHE) DE POZAR (1989)
PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS (PTEC)**

INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO

Apellidos y nombre Edad..... Sexo.....
Centro..... Curso..... Nº..... Ciudad.....

PERFÍL

Escala	P.D.	Mal	No satisfactorio			Normal			Bien		Excelente
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
I		o	o	o	o	o	o	o	o	o	
II		o	o	o	o	o	o	o	o	o	
III		o	o	o	o	o	o	o	o	o	
IV		o	o	o	o	o	o	o	o	o	
S		o	o	o	o	o	o	o	o	o	

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará una serie de preguntas que se refieren a su FORMA DE ESTUDIAR, y en el margen de la derecha podrá contestar: SI ? NO.

Lea cada una de las preguntas y decida si, aplicada a Vd. mismo, indica su modo habitual de actuar.

- Si lo que se dice en la pregunta, normalmente le ocurre SIEMPRE o CASI SIEMPRE, ponga un aspa (X) sobre el SI.
- Si lo que se dice en la pregunta NO le ocurre NUNCA o CASI NUNCA, ponga un aspa (X) sobre el NO.
- Si lo que se dice en la pregunta SOLO le ocurre A VECES o NO SABE CONTESTAR, ponga un aspa (X) sobre el signo ?.

Procure contestar a todas las preguntas CON SINCERIDAD ABSOLUTA, pues no son difíciles ni hay nada malo en ellas. Una vez corregido este Inventario, le diremos en qué aspectos puede MEJORAR su estudio. Esto es muy importante.

Si no ha comprendido algo, puede preguntarlo ahora.

NO VUELVA LA HOJA HASTA QUE SE LO INDIQUEN

La tutoría entre compañeros en la Universidad

1. ¿Le agradaría disponer de un lugar totalmente a su gusto para estudiar?..... SI ? NO 1
2. ¿Procura dejar a un lado sus problemas personales cuando tiene que estudiar?.....SI ? NO 2
3. ¿Acostumbra a hacer resúmenes o esquemas de las lecciones que estudia?.....SI ? NO 3
4. ¿Estudia con agrado las asignaturas que le son antipáticas?..... SI ? NO 4
5. ¿Estudia con verdadera intención de aprender y de memorizar lo que está estudiando?..... SI ? NO 5
6. ¿Deja para última hora la preparación de la mayor parte de las asignaturas?..... SI ? NO 6
7. ¿Le resulta difícil prestar atención a ciertos profesores?..... SI ? NO 7
8. ¿Pregunta al profesor cuando no comprende algo?..... SI ? NO 8
9. ¿Sabe encontrar con rapidez cualquier tema en su libro acudiendo al índice?..... SI ? NO 9
10. ¿Ha dejado alguna vez sin concluir la tarea de trabajo y estudio que se había propuesto?..... SI ? NO 10
11. ¿Le gustaría poseer otra forma personal de estudio más eficaz?..... SI ? NO 11
12. ¿Ha logrado hacer de su trabajo de estudio un verdadero hábito?..... SI ? NO 12
13. ¿Tiene algunos días más ganas de estudiar que otros?.....SI ? NO 13
14. ¿Obtendría mejores calificaciones si se lo propusiese?..... SI ? NO 14
15. ¿Acude a leer y comprobar las "llamadas" que encuentra a través de sus lecturas?.....SI ? NO 15
16. ¿Le han enseñado cómo hacer resúmenes y esquemas estudiada?..... SI ? NO 16
17. ¿Tiene confianza en su propia memoria?..... SI ? NO 17
18. El tiempo que le dedica a cada asignatura, ¿es proporcional a su importancia?..... SI ? NO 18
19. ¿Cree que leería mejor si diariamente hiciese prácticas de lectura?.....SI ? NO 19
20. ¿Estudia en un lugar cómodo, con mesa, ventilación, temperatura e iluminación adecuadas?..... SI ? NO 20
21. ¿Emplea el diccionario cuando encuentra alguna palabra que no comprende o sobre la que tiene dudas?..... SI ? NO 21
22. ¿Sabe desenvolverse bien en una biblioteca, buscando sin ayuda los textos y autores que desea?.....SI ? NO 22
23. ¿Estudia y realiza a veces trabajos escolares formando parte de un equipo de compañeros de clase?..... SI ? NO 23
24. ¿Ha confeccionado Vd. su propio horario de estudios?..... SI ? NO 24
25. ¿Recuerda mejor aquello que aprendió con interés?.....SI ? NO 25
26. ¿Tiene un motivo fuerte capaz de hacerle estudiar con ilusión?..... SI ? NO 26
27. ¿Acostumbra a subrayar en sus libros y apuntes aquellas partes que considera más importantes?..... SI ? NO 27
28. ¿Tiene auténtica voluntad firme para ponerse a estudiar?..... SI ? NO 28
29. ¿Procura poner en práctica y emplear lo que aprendió de memoria para así dejarlo mejor aprendido?..... SI ? NO 29
30. ¿Le gustaría que sus profesores le trataran mejor?..... SI ? NO 30

P.D.

I=	II=	III=	IV=	S=
----	-----	------	-----	----

NO SE DETENGA, CONTINUE
EN LA PÁGINA SIGUIENTE

31. ¿Cree que, en general, tienen mejores calificaciones los que más trabajan y estudian?..... SI ? NO 31
32. ¿Piensa, antes de escribir en los exámenes, los puntos sobre los que va a tratar?.. SI ? NO 32
33. ¿Lee abarcando párrafos, y no palabra a palabra?..... SI ? NO 33
34. ¿Le agrada que otras personas le revuelvan y descoloquen su objeto de estudio?.. SI ? NO 34
35. ¿Le tratan sus profesores con justicia, exigiéndole según la medida de sus esfuerzos?..... SI ? NO 35
36. ¿Pierde tiempo cuando estudia por no haber preparado de antemano lo que necesitaba?..... SI ? NO 36
37. ¿Ha pensado alguna vez que los que estudian mucho son unos "empollones"?..... SI ? NO 37
38. ¿Estudia en buenas condiciones físicas, estando "en forma"?..... SI ? NO 38
39. Cuando va a estudiar una lección, ¿empieza leyéndola rápidamente para darse una idea general de ella?..... SI ? NO 39
40. ¿Cree que sus actuales horarios de estudio podrían mejorarse bastante?..... SI ? NO 40
41. ¿Repite mecánicamente, sin pensar, palabras y frases que intenta aprender de memoria?..... SI ? NO 41
42. ¿Sacará con éxito su curso, dado el número de horas que le dedica al estudio?..... SI ? NO 42
43. ¿Le agradaría estar organizado en sus estudios, de forma tal que obtuviera buen rendimiento de todo el tiempo de trabajo?..... SI ? NO 43
44. ¿Son sus calificaciones inferiores a su inteligencia?..... SI ? NO 44
45. ¿Emplea sus esquemas y resúmenes para preparar los exámenes?..... SI ? NO 45
46. ¿Ha alcanzado la máxima perfección en su lectura?..... SI ? NO 46
47. ¿Deja espacios de descanso, si está cansado, antes de seguir insistiendo en aprender algo de memoria?..... SI ? NO 47
48. ¿Tiene una especie de "archivo" donde están colocados sus apuntes, fichas, libros, etc.?..... SI ? NO 48
49. ¿Le resulta más fácil estudiar una lección con ayuda de un esquema o resumen realizado por Vd.?..... SI ? NO 49
50. ¿Sabe tomar apuntes durante las explicaciones de clase?..... SI ? NO 50
51. ¿Acude a alguna fuente de ayuda (biblioteca, amigos, etc.) cuando ha de estudiar algo para lo que no dispone de material?..... SI ? NO 51
52. ¿Emplea el diccionario siempre que duda sobre el significado de una palabra?..... SI ? NO 52
53. ¿Colabora Vd. verdaderamente con su trabajo, opiniones, etc., cuando trabaja con un equipo de compañeros?..... SI ? NO 53
54. ¿Termina la tarea de trabajo y estudio que se asigna?..... SI ? NO 54
55. ¿Le gustaría aprender de memoria sólo aquello que comprendiese perfectamente?..... SI ? NO 55
56. ¿Repasa sus exámenes escritos antes de entregarlos?..... SI ? NO 56
57. ¿Varía alguna vez su forma de lectura, cambiando de tono, ritmo, etc., para no aburrirse mientras estudia?..... SI ? NO 57
58. ¿Está convencido de que el estudio es una labor muy importante para su vida?..... SI ? NO 58
59. ¿Discute en equipo, junto a otros compañeros, sobre diversos trabajos y tareas escolares?..... SI ? NO 59
60. ¿Piensa que sus padres podrían ser más comprensivos respecto a sus estudios?... SI ? NO 60

P.D.

I=	II=	III=	IV=	S=
----	-----	------	-----	----

NO SE DETENGA, CONTINUE
EN LA PÁGINA SIGUIENTE

La tutoría entre compañeros en la Universidad

61. ¿Atiende alguna vez en clase porque teme a un profesor?..... SI ? NO 61
62. ¿Presta atención durante las explicaciones de los profesores?..... SI ? NO 62
63. ¿Vuelve atrás a releer, aunque le cueste, si no ha comprendido lo anterior?..... SI ? NO 63
64. ¿Le resulta fácil estudiar cuando está seriamente preocupado por algún problema?..... SI ? NO 64
65. ¿Se siente capaz de seguir el curso, aprobando al final?..... SI ? NO 65
66. ¿Rendiría más si adoptase otro modo de organizarse?..... SI ? NO 66
67. ¿Rendiría más si sus profesores le trataran de una forma más justa?..... SI ? NO 67
68. ¿Estudia en un lugar apropiado, sin ruidos y sin que le molesten?..... SI ? NO 68
69. ¿Lee los índices de sus libros para darse una idea conjunto de toda la asignatura?..... SI ? NO 69
70. ¿Le agradaría estudiar solamente en aquellas horas que le pareciesen mejor?..... SI ? NO 70
71. ¿Aprende de memoria las cosas que no comprende?..... SI ? NO 71
72. ¿Tiene distribuido su tiempo de estudio de forma tal que TODAS las asignaturas están en él?..... SI ? NO 72
73. ¿Piensa alguna vez que sus profesores no son comprensivos?..... SI ? NO 73
74. ¿Se desanima y deja lo que está estudiando si encuentra alguna dificultad que no comprende?..... SI ? NO 74
75. ¿Hace sus esquemas y resúmenes ayudándose de los puntos que subrayó como más importantes?..... SI ? NO 75
76. ¿Lee con agrado las asignaturas que le son antipáticas?..... SI ? NO 76
77. ¿Repasa a menudo lo que ha aprendido, para así "refrescarlo" y no olvidarlo totalmente?..... SI ? NO 77
78. ¿Estudia bien a diario y descansa totalmente los fines de semana?..... SI ? NO 78
79. ¿Le agradaría poseer una memoria más eficaz?..... SI ? NO 79
80. ¿Procura estar informado de su marcha en cada una de las asignaturas?..... SI ? NO 80
81. ¿Sabe distinguir las partes importantes cuando lee?..... SI ? NO 81
82. ¿Le agrada aprender de memoria lo que no comprende?..... SI ? NO 82
83. ¿Cree que estudiando en equipo se resuelven cuestiones que uno solo no puede resolver?..... SI ? NO 83
84. ¿Estudia dejando pausas de descanso, aproximadamente cada hora?..... SI ? NO 84
85. ¿Le gustaría que le enseñasen bien como se debe estudiar y trabajar en equipo?..... SI ? NO 85
86. ¿Le animan en su casa, de forma que ello le ayuda a estudiar?..... SI ? NO 86
87. ¿Se preocupa Vd. por mejorar su calidad y velocidad de lectura?..... SI ? NO 87
88. ¿Le ayudan y animan sus profesores en materia de estudio?..... SI ? NO 88
89. ¿Procura relacionar, enlazar y pensar lo que ya sabe con lo que intenta aprender de memoria?..... SI ? NO 89
90. ¿Piensa que sus compañeros podrían ayudarle más?..... SI ? NO 90

P.D.

I=	II=	III=	IV=	S=
----	-----	------	-----	----

HA TERMINADO, COMPRUEBE SI HA
DEJADO
ALGUNA PREGUNTA SIN RESPONDER

**ANEXO 7. ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES (EHS) DE GISMERO (2000)
PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS (PTEC)**



EJEMPLAR

INSTRUCCIONES

Al dorso aparecen frases que describen diversas situaciones; se trata de que las lea muy atentamente y responda en qué medida se identifica con cada una de ellas o no; si le describen bien o no. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que responda con la máxima sinceridad.

Para responder utilice la siguiente clave:

- | | |
|----------|---|
| A | No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría. |
| B | Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra. |
| C | Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así. |
| D | Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos. |

Rodee la letra correspondiente a la opción elegida a la derecha, en la misma línea donde está la frase que está contestando.

**ESPERE. NO DÉ LA VUELTA A ESTE IMPRESO
HASTA QUE SE LE INDIQUE**

EHS		Nombre y apellidos	Edad	Sexo
		Centro	Fecha	

ANOTE SUS RESPUESTAS RODEANDO LA LETRA DE LA ALTERNATIVA QUE MEJOR SE AJUSTE A SU MODO DE SER O DE ACTUAR. COMPRUEBE QUE RODEA LA LETRA EN LA MISMA LÍNEA DE LA FRASE QUE HA LEIDO

EHS		Nombre y apellidos	Edad	Sexo
		Centro	Fecha	

- A** No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.
B Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.
C Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así.
D Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.
- 1 A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido. ABCD
 - 2 Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc. ABCD
 - 3 Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo. ABCD
 - 4 Cuando en una tienda atienden a alguien que entró después que yo, me callo. ABCD
 - 5 Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle "No". ABCD
 - 6 A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado. ABCD
 - 7 Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo. ABCD
 - 8 A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto. ABCD
 - 9 Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé qué decir. ABCD
 - 10 Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo. ABCD
 - 11 A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería. ABCD
 - 12 Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro, pedirle que se calle. ABCD
 - 13 Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso. ABCD
 - 14 Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla. ABCD
 - 15 Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme. ABCD
 - 16 Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal la vuelta, regreso allí a pedir el cambio correcto. ABCD
 - 17 No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta. ABCD
 - 18 Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, como la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella. ABCD
 - 19 Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás. ABCD
 - 20 Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales. ABCD
 - 21 Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo. ABCD
 - 22 Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado. ABCD
 - 23 Nunca sé cómo "cortar" a un amigo que habla mucho. ABCD
 - 24 Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión. ABCD
 - 25 Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo. ABCD
 - 26 Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor. ABCD
 - 27 Soy incapaz de pedir a alguien una cita. ABCD
 - 28 Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mí físico. ABCD
 - 29 Me cuesta expresar mi opinión en grupos (en clase, en reuniones, etc.). ABCD
 - 30 Cuando alguien se me "cuele" en una fila, hago como si no me diera cuenta. ABCD
 - 31 Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados. ABCD
 - 32 Muchas veces prefiero ceder, callarme o "quitarle de en medio" para evitar problemas con otras personas. ABCD
 - 33 Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces. ABCD

**COMPRUEBE QUE HA DADO UNA CONTESTACIÓN
A CADA UNA DE LAS FRASES**

ANEXO 8. COPIA DE EXPEDIENTE ACADÉMICO

COPIA DE EXPEDIENTE ACADÉMICO

CURSO : 2004/05

Según los datos que constan en esta secretaría, D^a _____ con D. N.I. _____ ha cursado en el Plan de Estudios conducente a la obtención del Título de **LICENCIADO EN FARMACIA** (B.O.E. 29/04/02) los estudios que a continuación se detallan, con las siguientes calificaciones:

PRIMER CICLO

Carga lectiva (créditos): Troncal: 140.5 Obligatoria: 9 Optativa: 0 Libre Configuración: 15
Carga superada (créditos): Troncal: 5.5 Obligatoria: 0 Optativa: 0 Libre Configuración: 0

<u>Materia/Asignatura</u>	<u>Cred.T</u>	<u>Cred.P</u>	<u>Calificación</u>	<u>Convo</u>	<u>CursoAc</u>	<u>Agot</u>	<u>Observac</u>
Materias Troncales							
BIOLOGÍA VEGETAL Y FARMACOGNOSIA	16.5	6					
1041111 BOTÁNICA FARMACÉUTICA	4.5	2	matriculado	---	2004/05	-	grupo C
BIOQUÍMICA	8.5	4					
1041112 BIOQUÍMICA	8.5	4	matriculado	---	2004/05	-	grupo C
FÍSICA APLICADA Y FÍSICOQUÍMICA	8.5	3					
1041113 FÍSICA APLICADA Y FÍSICOQUÍMICA	8.5	3	matriculado	---	2004/05	-	grupo C
MATEMÁTICA APLICADA	5.5	1					
1041114 MATEMÁTICA APLICADA	5.5	1	matriculado	---	2004/05	-	grupo C
MORFOLOGÍA Y FUNCIÓN DEL CUERPO HUMANO	11.5	5.5					
1041115 ANATOMÍA E HISTOLOGÍA HUMANAS	3	2.5	APROBADO: 6.0	FEB	2004/05	-	-----
QUÍMICA INORGÁNICA	7.5	2					
1041116 QUÍMICA INORGÁNICA	7.5	2	matriculado	---	2004/05	-	grupo C
Asignaturas Obligatorias							
1041117 GEOLOGÍA APLICADA A LA FARMACIA	3	1.5	SUSPENSO: 2.5	FEB	2004/05	1	-----
1041118 HISTORIA DE LA FARMACIA	3	1.5	matriculado	---	2004/05	-	grupo C

Esta alumna NO HA SUPERADO el primer ciclo de este Plan de Estudios. Calificación Media por crédito: 0.55

Esta alumna NO REUNE LOS REQUISITOS exigidos para la obtención del correspondiente Título.
Calificación Media por crédito de los Estudios: 0.55

NOTA: Pesos para la calificación media: (0 Susp,NoPresen) (1 Aprob,Convalidado) (2 Notable) (3 Sobres) (4 MHonor,CumLau)
Calculada conforme a los Acuerdos de la Comisión de Distrito Único Universitario de Andalucía.

Granada a VEINTIUNO de ABRIL de DOS MIL CINCO.

ANEXO 9. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DE LOS TUTORES PTEC

PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS (PTEC)

Cuestionario de evaluación de la formación de los tutores PTEC

Formadores: José Luís Arco Tirado/Francisco D. Fernández Martín/Sagrario López Ortega
 Fecha de realización: viernes 8, viernes 15, lunes 18 y miércoles 20 de Octubre de 2004

Por favor, complete la siguiente información para mejorar el desarrollo del curso de formación en próximas ediciones:

1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo

Contenidos

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Los contenidos de formación han sido adecuados a sus expectativas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Los contenidos de formación han sido adecuados su nivel..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Los contenidos son aplicables a la vida académica del alumnado universitario..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Los contenidos han sido presentados con claridad, precisión y correcta secuenciación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. El equilibrio entre teoría y práctica de los contenidos ha sido el adecuado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. La cantidad de contenidos ha sido la adecuada..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Los contenidos le han motivado para desarrollar sus funciones en el PTEC | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Otros aspectos que quiera destacar

.....

.....

Formadores

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 8. Los formadores han demostrado un alto dominio de los contenidos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Los formadores le han ayudado a integrar lo que ha aprendido para desarrollar las sesiones de tutoría | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Los formadores le han ayudado a analizar y pensar sobre los contenidos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Los formadores han sido comprensivos y han sabido adaptarse a las necesidades de cada uno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Los formadores han sabido mantener el interés y atención | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. El contacto visual, movimientos, expresión facial y gestos manuales de los formadores han sido adecuados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. El volumen, entonación, velocidad, pronunciación y fluidez empleados por los formadores han sido los adecuados..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Siempre han estado a disposición de los requerimientos de los asistentes..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Otros aspectos que desee resaltar

.....

.....

Participantes

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 16. Su grado de implicación ha sido máximo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Está satisfecho con los resultados que ha obtenido..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Se ha dado cuenta de algunos aspectos que ha de mejorar en su vida académica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

La tutoría entre compañeros en la Universidad

19. Su vida académica mejorará si se aplica los contenidos impartidos..... 1 2 3 4 5
20. Aplicará los contenidos de formación a su vida académica 1 2 3 4 5
21. Se siente formado para desarrollar las sesiones de tutoría con sus alumnos 1 2 3 4 5
22. Han sabido adaptarse a sus necesidades..... 1 2 3 4 5
23. Está satisfecho con el servicio que ha recibido..... 1 2 3 4 5
Otros aspectos que quiera mencionar
.....
.....

Materiales

24. Los materiales aportados han sido de alta calidad 1 2 3 4 5
25. Los materiales aportados han facilitado su trabajo en el curso de formación..... 1 2 3 4 5
26. Los materiales han sido fáciles de comprender 1 2 3 4 5
27. Los materiales aportados le ayudarán a desarrollar las sesiones de tutoría 1 2 3 4 5
28. El aula donde se ha desarrollado el curso ha sido la adecuada 1 2 3 4 5
Otros aspectos que desee hacer constar.....
.....
.....

Organización

29. Se ha sido puntual y se ha incumplido el horario 1 2 3 4 5
30. La comunicación del inicio del curso ha sido la adecuada (personal, teléfono, e-mail)..... 1 2 3 4 5
31. Las fechas y horarios han sido adaptados a los asistentes 1 2 3 4 5
32. La duración del curso ha sido la adecuada 1 2 3 4 5
33. El trato recibido ha sido excelente 1 2 3 4 5
Otros aspectos que quiera subrayar
.....
.....

Metodología y desarrollo de las sesiones

34. La metodología ha sido adaptada a los participantes 1 2 3 4 5
35. El lenguaje utilizado ha sido adaptado al nivel de los participantes 1 2 3 4 5
36. El trabajo realizado, debates, aportaciones, intervenciones ha sido excelente 1 2 3 4 5
Otros aspectos que desee señalar.....
.....
.....

Evaluación

- La evaluación ha sido correcta 1 2 3 4 5
Si es "1 ó 2" ¿Por qué?
Recomendaría a algún amigo participar en el programa y en el curso 1 2 3 4 5
Si es "1 ó 2" ¿Por qué?
En general, sus expectativas han sido cubiertas 1 2 3 4 5
Si es "1 ó 2" ¿Por qué?

Valoración global de la formación..... 1 2 3 4 5

Anote en este espacio las sugerencias, críticas, valoraciones, etc., que crea oportunas:

ANEXO 10. REGISTRO DE OBSERVACIÓN
PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS (PTEC)

Registro de observación			
Nº de sesión de formación:	Grupo:	Nº de participantes:	Aula:
Observador:			
Observaciones:			

ANEXO 11. EJEMPLO DE CUADERNO DE LOS TUTORES PTEC (I. DE CAMINOS, CANALES Y PUERTOS)

CUADERNO DE LOS TUTORES PTEC



© 2004 Los autores

Depósito Legal: GR-1511/03

Diseño de cubierta: Verónica Heilborn

La publicación de estos materiales está financiada por el Proyecto de Innovación Docente 13/01/04. Queda prohibida la reproducción total o parcial de estos materiales sin el permiso expreso de los autores.

ÍNDICE

Introducción	37
Justificación del PTEC	37
Presentación del PTEC	39
Referencias bibliográficas	39
Calendario de actividades PTEC	43
Primera sesión de tutoría	49
Hojas de la primera sesión de tutoría	49
Servicios e información académica del centro y de la UGR	51
Segunda sesión de tutoría	56
Tareas de sesión de tutoría anterior	56
Hoja de la segunda sesión de tutoría	57
Tercera sesión de tutoría	58
Tareas de sesión de tutoría anterior	58
Hoja de la tercera sesión de tutoría	59
Cuarta sesión de tutoría	60
Tareas de sesión de tutoría anterior	60
Hoja de la cuarta sesión de tutoría	61
Quinta sesión de tutoría	62
Tareas de sesión de tutoría anterior	62
Hoja de la quinta sesión de tutoría	63
Sexta sesión de tutoría	64
Tareas de sesión de tutoría anterior	64
Hoja de la sexta sesión de tutoría	65
Séptima sesión de tutoría	66
Tareas de sesión de tutoría anterior	66
Hoja de la séptima sesión de tutoría	67
Octava sesión de tutoría	68
Tareas de sesión de tutoría anterior	68
Hoja de la octava sesión de tutoría	69
Novena sesión de tutoría	70
Tareas de sesión de tutoría anterior	70
Hoja de la novena sesión de tutoría	71
Décima sesión de tutoría	72
Tareas de sesión de tutoría anterior	72
Hoja de la décima sesión de tutoría	73
ANEXO I. Presentación del tutor PTEC y alumno PTEC	75
ANEXO II. Implicaciones de la vida universitaria	76
ANEXO III. Análisis funcional del ajuste a la vida universitaria	77

La tutoría entre compañeros en la Universidad

ANEXO IV. Derechos y deberes del tutor PTEC y alumno PTEC	78
ANEXO V. Servicios e información académica del centro y UGR	82
ANEXO VI. Actividad denominada “¿A dónde va el tiempo?”	83
ANEXO VII. Condiciones de estudio	85
ANEXO VIII. Hábitos saludables	88
ANEXO IX. Asistencia “activa” a clase	104
ANEXO X. Técnicas de trabajo intelectual	111
ANEXO XI. Entrenamiento en aserción y habilidades sociales	127
ANEXO XII. Horario de atención personal en el GPP para los tutores PTEC y alumnos PTEC.....	137

Introducción

1. Justificación del PTEC

Los resultados de la evaluación institucional de la calidad de la educación superior especificados en el informe global 1996-2000 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002), revelan una *baja productividad de la enseñanza universitaria*, ya que mientras el número de alumnado que ingresa en el sistema universitario es elevado, las tasas de abandono (26%) y retraso (48%) son también considerables, siendo el 26% el número de alumnado que finaliza los estudios en la duración oficial de los mismos prevista por el plan de estudios. Este bajo rendimiento académico hace que se aumente el tiempo efectivo de los estudiantes en la Universidad y la duración media de las titulaciones sea casi la mitad más que su duración teórica. A su vez, se insiste en la baja participación en clase, el escaso fomento del trabajo personal del alumnado, consecuencia del uso mayoritario de la clase magistral como método docente, y se constata la denominada cultura de la ineficacia de la docencia, al no ser necesario asistir a clases para superar la mayoría de las asignaturas. Este mismo organismo, cuando hace alusión a los resultados de la enseñanza universitaria, informa que el 21% del alumnado de ciclo largo cumple con éxito la trayectoria, el 50% acumula retraso y el 29% abandona, siendo en ciclo corto el 33%, 44% y 23%, respectivamente (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002). Las titulaciones de ciencias de la salud de ciclo largo (Ej. Licenciatura de Farmacia) poseen una tasa de graduación del 35%, una tasa de retraso del 48% y una tasa de abandono del 17%, mientras que las titulaciones técnicas de ciclo largo (Ej. Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos e Ingeniería Química) ostentan una tasa de graduación, retraso y abandono del 6%, 61% y 33%, respectivamente (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002). Por su parte, las titulaciones de ciencias sociales y jurídicas de ciclo largo (Ej. Licenciatura en Economía) presentan una tasa de graduación del 24%, una tasa de abandono del 25% y una tasa de retraso del 51% (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002).

Al mismo tiempo, la mayor variabilidad en los *perfiles de acceso* que presenta el alumnado LOGSE que accede a los primeros ciclos de la Universidad, convierte en problema la secuencia formativa que se les ofrece desde ésta, especialmente en el primer ciclo y curso académico (Guardia, 2000). Es más, los datos recogidos en diversos informes de evaluación de los resultados de la enseñanza universitaria (Ej., Consejo de Coordinación Universitaria, 2002; Salvador y García-Valcarcel, 1989; etc.) parecen confirmar esta hipótesis, pues: (a) el 60% de los abandonos se producen en el primer curso académico; (b) en las titulaciones técnicas repite curso académico hasta un 30% del alumnado; y (c) el porcentaje de alumnado presentado a las convocatorias ordinarias es inferior al 30%. Este alto nivel de fracaso académico, además de originar un elevado coste económico y social, así como altos niveles de frustración en muchos jóvenes, influye a su vez significativamente en la calidad de la enseñanza al elevar el índice de masificación (Valle, 1996). Otros autores (Ej., Álvarez, García, Gil y Romero, 2000; Consejo de Coordinación Universitaria, 2002; etc.) recogen datos adicionales de evaluaciones realizadas respecto a la acción tutorial, y advierten sobre la reducción de ésta exclusivamente a la revisión de exámenes.

En el ámbito local, los informes de evaluación realizados en la Universidad de Granada (UGR) al amparo del PNECU y el II Plan de la Calidad de las Universidades (II PCU) o el Plan de Calidad Docente (PCD) 2001-2004 de la UGR (UGR, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente, n.d.) recogen la necesidad de introducir en alguna medida, cambios y mejoras tanto en la *estructura* como en la *planificación docente y curricular* de las distintas titulaciones. Y es que los altos niveles de fracaso académico que presentan especialmente algunas de las titulaciones evaluadas, recomiendan la difusión y adopción de diversas iniciativas dirigidas a mejorar dichas situaciones (Arco y Fernández, 2003). En esta línea, se vienen desarrollando básicamente dos tipos de *respuestas institucionales* orientadas a la mejora de la calidad de la educación superior: (a) programas de acogida, ayuda y apoyo al alumnado, que faciliten su adaptación al nuevo entorno académico y social, fundamentalmente de aquellos en riesgo personal y académico; y (b) programas dirigidos a incrementar y mejorar la formación y habilidades psicopedagógicas del profesorado.

Así pues, dentro de los programas de acogida, ayuda y apoyo al alumnado, se puede ubicar el *Programa de Tutoría Entre Compañeros (PTEC)*, un tipo de aprendizaje entre compañeros que comparte muchos de los componentes y características del aprendizaje cooperativo, y en el que compañeros de diferente edad y curso académico con más conocimiento y/o habilidad, tras un proceso de entrenamiento o formación y a través de un marco de relación asimétrico exteriormente planificado por un profesional, facilitan ayuda y apoyo con un rol fijo a otro alumnado con menos conocimiento y/o habilidad para aprender en trabajo cooperativo de pareja ("*dyadic cross-year fixed-role peer tutoring*") (Damon y Phelps, 1989; Durán y Vidal, 2004; Topping, 1996).

Este tipo de programas posee una larga tradición en las etapas educativas obligatorias del sistema educativo y bachillerato (Ej., Britz, Dixon y McLaughlin, 1989; Cohen y Kulik, 1981; Cohen, Kulik y Kulik, 1982; Durán y Vidal, 2004; Goodlad y Hirst, 1989; Greenwood, Delquadri y Hall, 1989; Kalkowski, 1995; Powell, 1997; Robinson, Schofield y Steers, 2005; Rohrbeck, Ginsburg, Fantuzzo y Miller, 2003; Sharpley y Sharpley, 1981; Tindall, 1995; Topping, 1992; Topping y Ehly, 1998; Valero, Ferro y Vives, 1986; etc.), aunque en el *ámbito universitario*, internacional (Ej., American River Collage, 1993; Arendale, 1997, 2003; Fantuzzo, Riggio, Connelly y Dimeff, 1989; Fresko, 1997; Higgins, 2004; Riggio, Fantuzzo, Connelly y Dimeff, 1991; Topping, 1996; Warwick y Holton, 2001; etc.), y nacional (Álvarez, 2002; Arco, Fernández, Heilborn y López, 2006; Arco, Fernández, Perea y Benítez, 2003; Benavent y Fossati, 1990; Benítez, Fernández, Perea y Arco, 2003; Fernández, Arco, López y Heilborn, 2006; Fernández, Arco, Perea y Benítez, 2003; García, Rodríguez y Pajares, 1999; Perea, Fernández, Arco y Benítez, 2003; Rodríguez, Cáceres y García, 2003), también se han desarrollado diversas experiencias con propósitos preventivos y/o instructivos debido a su alto nivel de eficacia, eficiencia y utilidad para resolver problemas de diversa índole y trabajar contenidos, habilidades, etc., de carácter curricular, hasta tal punto, que algunos autores señalan que son los programas más eficaces a la hora de influir en el comportamiento de los demás (Valero et al., 1986).

2. Presentación del PTEC

El PTEC es un recurso gratuito que el GPP, junto con otros organismos e instituciones de la UGR, pone a disposición del alumnado de nuevo ingreso con el objetivo de prevenir los problemas de fracaso académico. Consiste en que alumnado de doctorado y/o últimos cursos de la misma titulación, con mayor experiencia personal y académica en el contexto universitario, y tras un proceso de formación específico, tutora académica y curricularmente al alumnado de nuevo ingreso que lo solicite, proporcionándole las herramientas psicopedagógicas necesarias para abordar con éxito sus tareas y objetivos académicos hasta alcanzar progresivamente mayor autonomía e independencia en el estudio y aprendizaje.

3. Referencias bibliográficas

- Álvarez, P. R. (2002). *La función tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- Álvarez, V., García, E., Gil, J., y Romero, S. (2000). Orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje en la Universidad. En H. Salmerón, y V. L. López (Coords.), *Orientación educativa en las Universidades* (pp. 47-78). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- American River Collage. (1993). *A. R. C. Beacon project: Student catalyst program-peer assisted learning. First semester summary report*. Sacramento, CA: American River Collage.
- Arco, J. L., Fernández, F. D., Heilborn, V. A., y López, S., (2006). La tutoría entre compañeros de diferentes edades en la Universidad: Beneficios para los alumnos tutores. En M. A. Vigil, et al. (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de intervención del psicopedagogo* (pp. 1-10). Melilla: Universidad de Granada.
- Arco, J. L., Fernández, F. D., Perea, I., y Benítez, J. L. (2003). Diseño de un programa de tutorías entre compañeros en el ámbito universitario. En M. V. Mestre, et al. (Coords.), *Actas del II congreso de enseñanza de la Psicología* (p. 36). Valencia: Universidad de Valencia.
- Arco, J. L. y Fernández, J. M. (2003). Contextual barriers to school reforms in Spain. *International Review of Education*, 49(6), 585-600.
- Arendale, D. R. (1997). Supplemental Instruction (SI): Review of research concerning the effectiveness of SI from University of Missouri-Kansas City and other institutions from across the United States. En S. Mioduski, y E. Gwyn (Eds.), *Proceedings of 17th y 18th annual institutes for learning assistance professional* (pp. 1-25). Tucson, AZ: University Learning Center.
- Arendale, D. R. (2003). *Supplemental Instruction/VSI annotated bibliography*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Benavent, J. A., y Fossati, R. (1990). Un programa de compañeros tutor para los alumnos de orientación educativa de la Universidad de Valencia. *Revista de Orientación Escolar y Vocacional*, 1, 66-80.
- Benítez, J. L., Fernández, F. D., Perea, I., y Arco, J. L. (2003). Formación de alumnos tutores en programas de tutoría entre compañeros. En M. V. Mestre, et al. (Coords.), *Actas del II congreso de enseñanza de la Psicología* (p. 37). Valencia: Universidad de Valencia.

- Britz, M. W., Dixon, J., y McLaughlin, T. F. (1989). The effects of peer tutoring on mathematics performance: A recent review. *Journal of Special Education*, 13(1), 17-33.
- Cohen, P. A., y Kulik, J. A. (1981). Synthesis of research on the effects of tutoring. *Educational Leadership*, 39(3), 226-227.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A., y Kulik, C. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-48.
- Consejo de Coordinación Universitaria. (2002). *Plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades. Informe global 1996-2000*. Tomado el 24 de abril, 2004, de http://www.aneca.es/actividades/docs/10aniv_docs/10aniv_docs_informe%20global_es.pdf
- Damons, W., y Phelps, E. (1999). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 58(2), 9-19.
- Durán, D., y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: De la teoría a la práctica. Un método para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Fantuzzo, J. W., Riggio, R. E., Connely, S., y Dimeff, L. A. (1989). Effects of reciprocal peer tutoring on academic achievement and psychological adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 173-177.
- Fernández, F. D., Arco, J. L., López, S., y Heilborn, V. A. (2006). Tutoría entre compañeros de diferentes edades en la Universidad: Entrenamiento de tutores. En M. A. Vigil, et al. (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de intervención del psicopedagogo* (pp. 1-11). Melilla: Universidad de Granada.
- Fernández, F. D., Arco, J. L., Perea, I., y Benítez, J. L. (2003). Evaluación de resultados de un programa de tutorías entre compañeros. En M. V. Mestre, et al. (Coords.), *Actas del II congreso de enseñanza de la Psicología* (p. 39). Valencia: Universidad de Valencia.
- Fresko, B. (1997). Attitudinal change among university student tutors. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(14), 1277-1301.
- García, M., Rodríguez, G., y Pajares, E. (1999). Un proyecto de mejora en la orientación universitaria: El programa tutor. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 401-406.
- Goodlad, S., y Hirst, B. (1989). *Peer tutoring. A guide to learning by teaching*. New York, NY: Nichols Publishing.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., y Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 371-383.
- Guardia, J. (2000). La gestión de las acciones de orientación universitaria: Una cuestión de estructura. En H. Salmerón, y V. L. López (Coords.), *Orientación educativa en las Universidades* (pp. 99-106). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Higgins, B. (2004). Relationship between retention and peer tutoring for at-risk students. *Journal of Nursing Education*, 43(7), 319-321.
- Kalkowski, M. (1995). *Peer and cross-age tutoring*. Tomado el 21 de marzo, 2002, de <http://www.crla.net/Peer%20Tutoring%20centers.htm>
- Perea, I., Fernández, F. D., Arco, J. L., y Benítez, J. L. (2003). Aplicación de un programa de tutorías entre compañeros. En M. V. Mestre, et al. (Coords.), *Actas del II congreso de*

- enseñanza de la Psicología* (p. 38). Valencia: Universidad de Valencia.
- Powell, M. A. (1997). *Academic tutoring and mentoring: A literature review*. Sacramento, CA: California Research Bureau.
- Riggio, R. E., Fantuzzo, J. W., Connelly, S., y Dimeff, L. A. (1991). Reciprocal peer tutoring: A classroom strategy for promoting academic and social integration in undergraduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(2), 387-396.
- Robinson, D. R., Schofield, J. W., y Steers, K. L. (2005). Peer and cross-age tutoring in math: Outcomes and their design implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327-362.
- 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 P. R. Álvarez, y H. Jiménez (Comps.), *Tutoría universitaria* (pp. 285-295). La Laguna, Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg, M. D., Fantuzzo, J. W., y Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95, 240-257.
- Salvador, L., y García-Varcárcel, A. M. (1989). *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria: Abandono y retraso en los estudios*. Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sharpley, A. M., y Sharpley, C. F. (1981). Peer tutoring: A review of the literature. *Collected Original Resources in Education*, 5(3), 7-C11.
- Tindall, J. A. (1995). *Peer programs: An in-depth look at peer helping. Planning, implementation and administration*. Muncie, IN: Accelerated Development.
- Topping, K. J. (1992). Co-operative learning and peer tutoring: An overview. *The Psychologist*, 5, 151-161.
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- Topping, K. J., y Ehly, S. W. (Eds.) (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Universidad de Granada, Granada, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Secretariado de Evaluación Docente. (n.d.). *Informes finales*. Tomado el 26 de mayo, 2002, de http://www.ugr.es/%7Evic_plan/evaluacion/ListadoInformes.
- Valero, L., Ferro, R., y Vives, M. C. (1986). Variables que afectan al sistema de enseñanza por tutoría sobre conductas académicas. *Encuentros en Psicología*, 10, 20-40.
- Valle, A. (1996). *Determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral no publicada, Universidade da Coruña, A Coruña.
- Warwick, J. F., y Holton, D. (2001). Peer tutoring in first-year undergraduate Mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32(2), 161-173.

**Calendario de actividades PTEC
Octubre 2004**

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5	6	7	8 Formación tutores PTEC 11:00-14:00 16:00-19:00	9	10
11	12	13	14	15 Formación tutores PTEC 11:00-14:00 16:00-19:00	16	17
18 Formación tutores PTEC 11:00-14:00 16:00-19:00	19	20 Formación tutores PTEC 11:00-14:00 16:00-19:00	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Noviembre 2004

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Diciembre 2004

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Enero 2005

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Febrero 2005

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28						

Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos

Complete fecha, hora y lugar de realización

Nº de sesión	Fecha	Hora	Lugar de realización
1			

1. Presentación del tutor PTEC y alumno PTEC (ver Anexo I).

2. Anote los datos de contacto en la siguiente tabla.

Datos del tutor PTEC	Datos del alumno PTEC
Nombre y apellidos:	Nombre y apellidos:
Teléfono de contacto:	Teléfono de contacto:
Teléfono de urgencia:	Teléfono de urgencia:
E-mail:	E-mail:
¿Asiste el alumno PTEC a academia privada para superar alguna asignatura? o No o Si	
¿Qué asignatura/s?.....	
.....	
Nº de créditos en los que se encuentra matriculado este año el alumno PTEC por curso:	
	1º
	2º
	3º

3. Establezca los horarios y lugares de las sesiones de tutoría (establezca las 10 sesiones de tutoría y procure mantener día y hora sin cambios).

Planificación de sesiones de tutoría										
	Octubre	Noviembre				Diciembre		Enero		
Sesiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fecha										
Hora										
Lugar										
Asistencia	o NO o SI	o NO o SI	o NO o SI	o NO o SI	o NO o SI	o NO o SI	o NO o SI	o NO o SI	o NO o SI	o NO o SI
Modificación de lugar, fecha u hora										

4. Elabore el planning académico del alumno PTEC (asignaturas, créditos, profesores, tutorías y exámenes).

Cuatr.	Asignaturas	Créditos		Profesor/a-Tfno.- E-mail	Horario de tutorías	Fechas de exámenes	
		T	P				
1º	Técnicas de Representación						
	Física						
	Matemáticas 1						
	Matemáticas 2						
	Fundamentos de Informática para la Ingeniería						
	Geología General						
2º	Ciencia y Tecnología de Materiales						
	Mecánica						
	Geomorfología y Geología Aplicada a la Ingeniería						
	Estética de la Ingeniería Civil						
	Estadística						
	Ecuaciones Diferenciales Ordinarias						

5. Explicación y dialogo sobre las implicaciones de la vida universitaria (*ver Anexo II*) y análisis funcional del ajuste a la vida universitaria (*ver Anexo III*).

6. Lectura y comentarios sobre los derechos y deberes del tutor PTEC y alumno PTEC (*ver Anexo IV*).

7. Descripción de los servicios e información académica del centro y UGR (ver Anexo V).

Marque con una "x" la tarea realizada

Servicios de la Escuela		Páginas guía docente 2004/2005	Páginas web	Tarea realizada
Servicios académicos y administrativos	Secretaría	13-14	www.ugr.es/%7Eecaminos/ www.ugr.es/~ecaminos/Guia2004-2005.pdf	
	Administración delegada	14		
	Ordenación académica	14		
	Relaciones internacionales	14		
	Secretario	15		
Servicios de información	Secretaría de dirección	15		
	Conserjería	15		
	Puntos de información	15		
	Sala de lectura	15		
	Aulas informáticas	15		
Reprografía		16		
Servicio de prácticas en empresa		16		
Biblioteca		16-19	www.ugr.es/%7Ebiblio/	
Relaciones internacionales		19-20	www.ugr.es/~ecaminos/Guia2004-2005.pdf	
Actividades		20		
Delegación de alumnos		20-22	www.ugr.es/%7Eve/asoc.html	

Marque con una "x" la tarea realizada

Información académica		Páginas guía docente 2004/2005	Páginas web	Tarea realizada
Plan de estudios (nuevo)		22-25 // 37-40	www.ugr.es/csirc/servlet/AutenticadorServlet	
Exámenes		209-211	www.ugr.es/%7Eecaminos/	
Calendario académico		232-233	www.ugr.es/%7Eecaminos/	
Asignaturas 1º cuatrimestre	Técnicas de Representación	47-48	www.ugr.es/~ecaminos/Guia2004-2005.pdf	
	Física	49-50		
	Matemáticas 1	53-54	www.ugr.es/~dpto_am	
	Matemáticas 2	55-56	www.ugr.es/~ecaminos/Guia2004-2005.pdf	
	Fundamentos de Informática para la Ingeniería	61-62	decsai.ugr.es/docencia/ccp/ProFIPI03.html	
	Geología General	65-66	www.ugr.es/%7Egeodina/departamento/docencia_caminos_1.htm	
Asignaturas 2º cuatrimestre	Ciencia y Tecnología de Materiales	45-46	www.ugr.es/~ecaminos/Guia2004-2005.pdf	
	Mecánica	51-52	http://www.ugr.es/~estruct/docencia/docencia.htm	
	Geomorfología y Geología Aplicada a la Ingeniería	57-58	www.ugr.es/%7Egeodina/departamento/docencia_caminos_1.htm	
	Estética de la Ingeniería civil	59-60	www.ugr.es/~ecaminos/Guia2004-2005.pdf	
	Estadística	63-64		
	Ecuaciones Diferenciales Ordinarias	67-68		
Horarios		245-267		
Profesorado y tutorías		212-227	www.ugr.es/%7Eecaminos/	

Marque con una "x" la tarea realizada

Denominación del servicio	Servicios que presta a la comunidad universitaria	Tarea realizada
Servicio de Alojamiento	- Información sobre alojamiento: colegios mayores, residencias universitarias, residencias de invitados, etc. 958 244 072 http://www.ugr.es/alojamiento.htm	
Servicio de Deportes	- Formación (cursos, master, expertos, etc.). - Formación deportiva, sexológica, laboral, voluntariado, apoyo a discapacitados, etc. 958 243 143 http://www.ugr.es/%7Esdugr/	
Sección de Becas	- Becas (información, becas propias, externas). 958 243 136 http://www.ugr.es/%7Eve/propias.htm http://www.ugr.es/%7Eve/cartel.pdf	
Centro Juvenil de Orientación para la Salud	- Formación (cursos, master, expertos, etc.), formación deportiva, sexológica, laboral, voluntariado. - Información, asesoramiento, orientación y atención sexológica. - Atención médica. - Atención psicológica. 958 282 064 http://www.ugr.es/%7Eve/salud.htm	
Centro de Formación Continua	- Formación (cursos, master, expertos, etc.), formación deportiva, sexológica, laboral, voluntariado, etc. 958 248 900 http://continua.ugr.es/	
Servicio de Asistencia al Estudiante	- Becas y otras ayudas. - Información y documentación. - Asesoramiento jurídico. - Atención social. - Asuntos generales. - Gestión de estudiantes y asuntos económicos. - Gabinete psicopedagógico. - Gabinete de orientación para la salud. - Área de asociacionismo. - Asociación "solidarios para el desarrollo". http://www.ugr.es/~ve/sbs.html	
Centro de Lenguas Modernas	- Formación (cursos, master, expertos, etc.). - Formación deportiva, sexológica, laboral, voluntariado. - Información sobre alojamiento. - Información sobre cultura. - Actividades culturales. 958 215 660 http://www.ugr.es/%7Eclm/indexesp.htm	
Centro Mediterráneo	- Formación (cursos, master, expertos, etc.), formación deportiva, sexológica, laboral, voluntariado. 958 242 922 http://www.ugr.es/%7Ecm/	

Marque con una "x" la tarea realizada

Denominación del servicio	Servicios que presta a la comunidad universitaria	Tarea realizada
Gabinete de Acción Social	<ul style="list-style-type: none"> - Formación (cursos, master, expertos, etc.). - Formación deportiva, sexológica, laboral, voluntariado. - Programas de ayudas: vivienda, tratamientos, vacaciones, visitas, etc. - Atención médica. - Atención psicológica. - Actividades deportivas. <p style="text-align: center;">958 244 311 http://www.ugr.es/%7egas/</p>	
CIDU (Centro de Información y Documentación Universitario)	<ul style="list-style-type: none"> - Formación (cursos, master, expertos, etc.). - Formación deportiva, sexológica, laboral, voluntariado. - Becas (información, becas propias, externas). - Información sobre alojamiento. - Información académica. - Información sobre asociaciones. - Información sobre ofertas empleo. - Información laboral. - Información juvenil. <p style="text-align: center;">958 243 137 http://www.ugr.es/%7eve/cidu.html</p>	
Centro de Promoción de Empleo y Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación laboral. 958 248 384 - Autoempleo. 958 248 040 - Oficina de prácticas. 958 243 135 - Intermediación laboral. - Formación (cursos). - Información ofertas de empleo. - Colocación en puestos de trabajo. 958 249 938 <p style="text-align: center;">http://empleo.ugr.es/</p>	
Oficina de Información General	<ul style="list-style-type: none"> - Información sobre autoridades, centros, departamentos, institutos, bibliotecas, etc. - Información sobre becas, premios, congresos, cursos, seminarios, exposiciones, etc. - Información sobre acceso a la universidad. - Impresos de solicitud: solicitud de título, equivalencia, certificaciones, peticiones varias, etc. - Información sobre ubicación de centros de la UGR. - Información académica: titulaciones, becas, convalidaciones, calendario académico, seguro escolar, etc. - Información sobre el CAP. <p style="text-align: center;">958 243 137 http://www.ugr.es/~ofiinfo/</p>	
Aula Permanente de Formación Abierta	<ul style="list-style-type: none"> - Formación (cursos, master, expertos, etc.), formación deportiva, sexológica, laboral, voluntariado. - Atención psicológica. - Actividades deportivas. - Información sobre cultura-actividad cultural. <p style="text-align: center;">958 248 917 http://www.ugr.es/~aulaperm/</p>	

Marque con una "x" la tarea realizada

Denominación del servicio	Servicios que presta a la comunidad universitaria	Tarea realizada
Gabinete de Prevención y Calidad Ambiental	- Servicio de protección radiológica. - Prevención riesgos laborales. - Formación: cursos, talleres, etc. 958 243 069 http://www.ugr.es/%7Egabpca/	
Cicode	- Formación (cursos, master, expertos, etc.) formación deportiva, sexológica, laboral, etc. - Voluntariado. - Cooperación local, internacional, etc. 958 240 949 http://www.ugr.es/%7eveu/general2.htm	
Servicio de Atención Social al Estudiante	- Información sobre alojamiento. - Apoyo a discapacitados. - Actividades deportivas. 958 244 026 http://www.ugr.es/%7eve/gabinete.htm	
Servicio de Atención Psicológica	- Atención psicológica. 958 240 940 http://www.ugr.es/~psicolo/otras_serviciosatencion_psicologica.htm	
Fundación Empresa Universidad	- Formación: cursos, talleres, etc. - Orientación laboral. - Información sobre ofertas de empleo y autoempleo. 958 246 177 http://feugr.ugr.es	
Centro Internacional del Estudiante	- Coordinación de proyectos de asociaciones. - Información movilidad y extranjeros. 958 242 835 http://www.ugr.es/~riletras/ext/centro.htm	
Asesoramiento Legal	- Asesoramiento legal a estudiantes: exámenes, convalidaciones, alquileres, etc. 958 246 105 http://www.ugr.es/%7eve/satm/satm.html	
Gabinete Psicopedagógico	- Talleres académicos. - Asesoramiento psicológico y académico. - Practicum. - Investigaciones. - Programas para la mejora académica. 958 246 388 http://www.ugr.es/%7eve/gpp.html	
Biblioteca	- Consultas libros, revistas, folletos, bases de datos, revistas electrónicas, etc. - Acceso a otros recursos: otras bibliotecas, boletines, medios de comunicación, buscadores, etc. 958 243 053 http://www.ugr.es/%7Ebiblio/	
Comedores Universitarios	- Comidas, información nutricional, recetas, etc. 958 243 141 http://www.ugr.es/%7Escu/	

Marque con una "x" la tarea realizada

Denominación del servicio	Servicios que presta a la comunidad universitaria	Tarea realizada
Asociaciones de Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Formación. - Actividades culturales. - Actividades informativas. - Defensa de derechos. - etc. <p style="text-align: center;">958 244 308 http://www.ugr.es/%7eve/asociaciones.html</p>	
Servicios de Informática y Redes de Comunicaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Servicio de video. - Descargas de software. - Correo electrónico. - Formación. <p style="text-align: center;">http://www.ugr.es/informatica/</p>	
Relaciones Internacionales	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes extranjeros - Intercambios, becas, lectorados, etc. <p style="text-align: center;">958 249 030 http://www.ugr.es/~ofirint/index.htm</p>	
Centro Cultural Casa de Porras	<ul style="list-style-type: none"> - Formación: talleres, módulos, etc. - Exposiciones, conferencias, conciertos, etc. - Actividades culturales. <p style="text-align: center;">958 244 425 http://www.ugr.es/~ccucp/</p>	
Servicio de Información sobre Evaluación y Calidad	<ul style="list-style-type: none"> - Información congresos, jornadas, etc., sobre calidad y evaluación docentes, acceso a bases de datos en línea. <p style="text-align: center;">958 248 491 http://serin.ugr.es/</p>	
Centro de Documentación Europea	<ul style="list-style-type: none"> - Legislación y jurisprudencia. - Actualidad europea. - Base de datos. - Empleo. - Políticas comunitarias. - Instituciones europeas. - Cursos. <p style="text-align: center;">958 248 351 http://cde.ugr.es/</p>	
CEVUG (Centro de Enseñanzas Virtuales de la UGR)	<ul style="list-style-type: none"> - Formación y asistencia al profesorado. - Cursos on-line. - Relaciones internacionales. <p style="text-align: center;">958 240 973 http://cevug.ugr.es/web-cevug/index.html</p>	

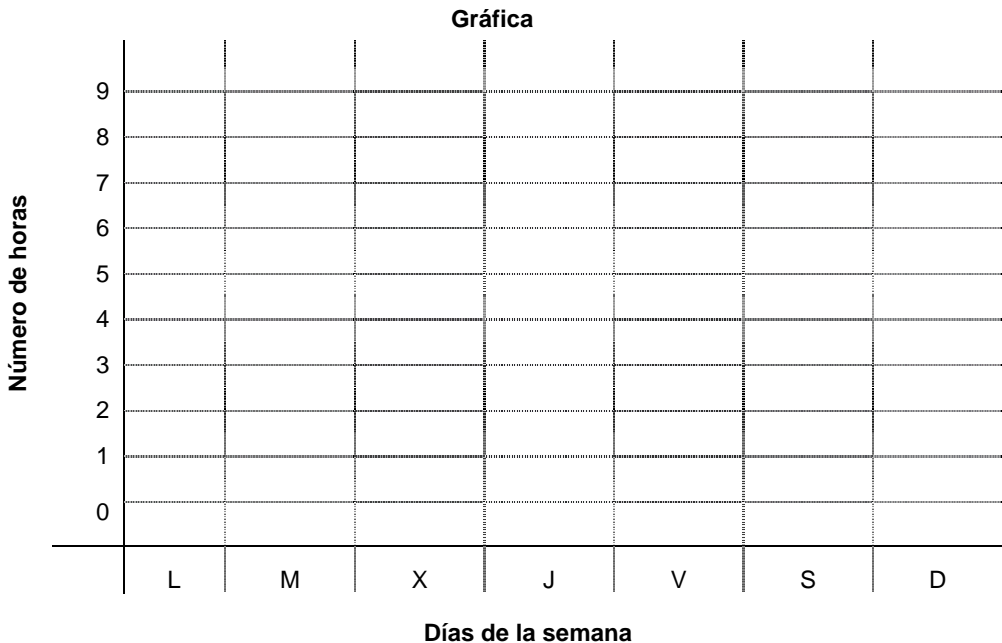
Nº de sesión
2

Tareas de la primera sesión de tutoría
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno PTEC ha de confeccionar un autorregistro semanal de sus actividades y presentárselo en la segunda sesión de tutoría; también ha de realizar la actividad denominada “¿a dónde va el tiempo?” (<i>ver Anexo VI</i>) - El alumno PTEC debe revisar el material de condiciones de estudio y anotar en una hoja de aquellas condiciones propias de estudio que no sean compatibles con el aprendizaje (<i>ver Anexo VII</i>) - El alumno PTEC ha de cumplir los deberes relacionados con los servicios (Ej., hacerse el carné de biblioteca y/o abrirse una cuenta de correo electrónico)

Visualización del autorregistro semanal de actividades del alumno PTEC

<p>Variables a registrar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - - - - -
--

Utilice un color diferente en la gráfica para registrar cada una de las variables



Complete fecha, hora y lugar de realización

Nº de sesión	Fecha	Hora	Lugar de realización
2			

Evaluación de necesidades del alumno PTEC

Marque con una "x" la casilla que proceda

Hábitos saludables		Asistencia "activa" a clase		Técnicas de trabajo intelectual	
Higiene del sueño	<input type="radio"/>	Asistencia a clase	<input type="radio"/>	Lectura inicial	<input type="radio"/>
Ocio/amigos	<input type="radio"/>	Puntualidad	<input type="radio"/>	Lectura comprensiva	<input type="radio"/>
Alimentación	<input type="radio"/>	Prácticas y trabajos	<input type="radio"/>	Subrayado	<input type="radio"/>
Trabajo (acomodación)	<input type="radio"/>	Asistencia a tutorías	<input type="radio"/>	Anotaciones marginales	<input type="radio"/>
Hábitos de trabajo intelectual	<input type="radio"/>	Grupos de trabajo	<input type="radio"/>	Resumen	<input type="radio"/>
		Toma y elaboración de apuntes	<input type="radio"/>	Esquema	<input type="radio"/>
				Mapas conceptuales	<input type="radio"/>
				Recursos mnemotécnicos	<input type="radio"/>
				Memorización y recuerdo	<input type="radio"/>
				Preparación de exámenes	<input type="radio"/>
				Resolución de problemas	<input type="radio"/>

Hs

Objetivos	Tareas
1.	→
2.	→
3.	→
4.	→



Estrategias/pautas

Nº de sesión
3

Tareas de la segunda sesión de tutoría

- El alumno PTEC debe leer el material de hábitos saludables (*ver Anexo VIII*) y presentarle una planificación semanal de su tiempo, que debe intentar cumplir durante la semana transcurrida entre la segunda y tercera sesión de tutoría, junto al autorregistro semanal de sus actividades
- Ha de revisar el grado de cumplimiento de los aspectos trabajados hasta ahora por el alumno PTEC

Autorregistro semanal de actividades del alumno PTEC

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo

Dificultades encontradas

Utilice un color diferente en la gráfica para registrar cada una de las variables

VARIABLES A REGISTRAR

-
-
-
-



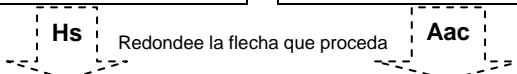
Complete fecha, hora y lugar de realización

Nº de sesión	Fecha	Hora	Lugar de realización
3			

Hábitos saludables-asistencia “activa a clase”

Marque con una “x” la casilla que proceda

Hábitos saludables		Asistencia “activa” a clase		Técnicas de trabajo intelectual	
Higiene del sueño	<input type="radio"/>	Asistencia a clase	<input type="radio"/>	Lectura inicial	<input type="radio"/>
Ocio/amigos	<input type="radio"/>	Puntualidad	<input type="radio"/>	Lectura comprensiva	<input type="radio"/>
Alimentación	<input type="radio"/>	Prácticas y trabajos	<input type="radio"/>	Subrayado	<input type="radio"/>
Trabajo (acomodación)	<input type="radio"/>	Asistencia a tutorías	<input type="radio"/>	Anotaciones marginales	<input type="radio"/>
Hábitos de trabajo intelectual	<input type="radio"/>	Grupos de trabajo	<input type="radio"/>	Resumen	<input type="radio"/>
		Toma y elaboración de apuntes	<input type="radio"/>	Esquema	<input type="radio"/>
				Mapas conceptuales	<input type="radio"/>
				Recursos mnemotécnicos	<input type="radio"/>
				Memorización y recuerdo	<input type="radio"/>
				Preparación de exámenes	<input type="radio"/>
				Resolución de problemas	<input type="radio"/>



Objetivos	Tareas
1.	→
2.	→
3.	→
4.	→



Estrategias/pautas

Nº de sesión
4

Tareas de la tercera sesión de tutoría

- El alumno PTEC ha de presentar una nueva planificación semanal de su tiempo (planificación de la semana anterior con los ajustes oportunos), leer el material de asistencia “activa” a clase (*ver Anexo IX*), y elaborar el autorregistro semanal de sus actividades
- Ha de revisar el grado de cumplimiento de los aspectos trabajados hasta ahora por el alumno PTEC: dos bloques tratados hasta ahora

Autorregistro semanal de actividades del alumno PTEC

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo

Dificultades encontradas

Utilice un color diferente en la gráfica para registrar cada una de las variables

Variables a registrar

-

-

-

-



Complete fecha, hora y lugar de realización

Nº de sesión	Fecha	Hora	Lugar de realización
4			

Hábitos saludables-asistencia “activa a clase”-técnica de trabajo intelectual

Marque con una “x” la casilla que proceda

Hábitos saludables		Asistencia “activa” a clase		Técnicas de trabajo intelectual	
Higiene del sueño	<input type="radio"/>	Asistencia a clase	<input type="radio"/>	Lectura inicial	<input type="radio"/>
Ocio/amigos	<input type="radio"/>	Puntualidad	<input type="radio"/>	Lectura comprensiva	<input type="radio"/>
Alimentación	<input type="radio"/>	Prácticas y trabajos	<input type="radio"/>	Subrayado	<input type="radio"/>
Trabajo (acomodación)	<input type="radio"/>	Asistencia a tutorías	<input type="radio"/>	Anotaciones marginales	<input type="radio"/>
Hábitos de trabajo intelectual	<input type="radio"/>	Grupos de trabajo	<input type="radio"/>	Resumen	<input type="radio"/>
		Toma y elaboración de apuntes	<input type="radio"/>	Esquema	<input type="radio"/>
				Mapas conceptuales	<input type="radio"/>
				Recursos mnemotécnicos	<input type="radio"/>
				Memorización y recuerdo	<input type="radio"/>
				Preparación de exámenes	<input type="radio"/>
				Resolución de problemas	<input type="radio"/>

Hs Redondee la flecha que proceda
 Aac Redondee la flecha que proceda
 Tti

Objetivos	Tareas
1.	→
2.	→
3.	→
4.	→



Estrategias/pautas

Nº de sesión
5

Tareas de la cuarta sesión de tutoría
- El alumno PTEC ha de presentar una nueva planificación semanal de su tiempo y/o revisar la planificación de la semana anterior, y leer el material de técnicas de trabajo intelectual (<i>ver Anexo X</i>)
- Ha de revisar el grado de cumplimiento de los aspectos trabajados hasta ahora por el alumno PTEC: tres bloques tratados hasta ahora

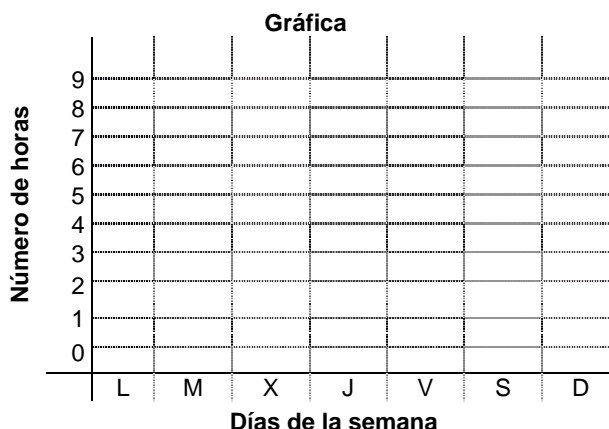
Autorregistro semanal de actividades del alumno PTEC

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo

Dificultades encontradas

Utilice un color diferente en la gráfica para registrar cada una de las variables

VARIABLES A REGISTRAR
-
-
-
-



Complete fecha, hora y lugar de realización

Nº de sesión	Fecha	Hora	Lugar de realización
5			

Repaso-revisión

Marque con una "x" la casilla que proceda

Hábitos saludables		Asistencia "activa" a clase		Técnicas de trabajo intelectual	
Higiene del sueño	<input type="radio"/>	Asistencia a clase	<input type="radio"/>	Lectura inicial	<input type="radio"/>
Ocio/amigos	<input type="radio"/>	Puntualidad	<input type="radio"/>	Lectura comprensiva	<input type="radio"/>
Alimentación	<input type="radio"/>	Prácticas y trabajos	<input type="radio"/>	Subrayado	<input type="radio"/>
Trabajo (acomodación)	<input type="radio"/>	Asistencia a tutorías	<input type="radio"/>	Anotaciones marginales	<input type="radio"/>
Hábitos de trabajo intelectual	<input type="radio"/>	Grupos de trabajo	<input type="radio"/>	Resumen	<input type="radio"/>
		Toma y elaboración de apuntes	<input type="radio"/>	Esquema	<input type="radio"/>
				Mapas conceptuales	<input type="radio"/>
				Recursos mnemotécnicos	<input type="radio"/>
				Memorización y recuerdo	<input type="radio"/>
				Preparación de exámenes	<input type="radio"/>
				Resolución de problemas	<input type="radio"/>

Hs

Redondee la flecha que proceda

Aac

Redondee la flecha que proceda

Tti

Objetivos	Tareas
1.	→
2.	→
3.	→
4.	→



Estrategias/pautas

Nº de sesión
6

Tareas de la quinta sesión de tutoría
- Ha de revisar el grado de cumplimiento de los aspectos tratados hasta ahora por el alumno PTEC y volver a retomar los que se deban mejorar

Autorregistro semanal de actividades del alumno PTEC

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo

Dificultades encontradas

Utilice un color diferente en la gráfica para registrar cada una de las variables

VARIABLES A REGISTRAR
-
-
-
-



Complete fecha, hora y lugar de realización

Nº de sesión	Fecha	Hora	Lugar de realización
6			

Sexta sesión de tutoría

Marque con una "x" la casilla que proceda

Hábitos saludables		Asistencia "activa" a clase		Técnicas de trabajo intelectual	
Higiene del sueño	<input type="radio"/>	Asistencia a clase	<input type="radio"/>	Lectura inicial	<input type="radio"/>
Ocio/amigos	<input type="radio"/>	Puntualidad	<input type="radio"/>	Lectura comprensiva	<input type="radio"/>
Alimentación	<input type="radio"/>	Prácticas y trabajos	<input type="radio"/>	Subrayado	<input type="radio"/>
Trabajo (acomodación)	<input type="radio"/>	Asistencia a tutorías	<input type="radio"/>	Anotaciones marginales	<input type="radio"/>
Hábitos de trabajo intelectual	<input type="radio"/>	Grupos de trabajo	<input type="radio"/>	Resumen	<input type="radio"/>
		Toma y elaboración de apuntes	<input type="radio"/>	Esquema	<input type="radio"/>
				Mapas conceptuales	<input type="radio"/>
				Recursos mnemotécnicos	<input type="radio"/>
				Memorización y recuerdo	<input type="radio"/>
				Preparación de exámenes	<input type="radio"/>
				Resolución de problemas	<input type="radio"/>

Hs Redondee la flecha que proceda
 Aac Redondee la flecha que proceda
 Tti

Objetivos	Tareas
1.	→
2.	→
3.	→
4.	→



Estrategias/pautas

Nº de sesión
7

Tareas de la sexta sesión de tutoría
- Ha de revisar el grado de cumplimiento de los aspectos tratados hasta ahora por el alumno PTEC y volver a retomar los que se deba mejorar

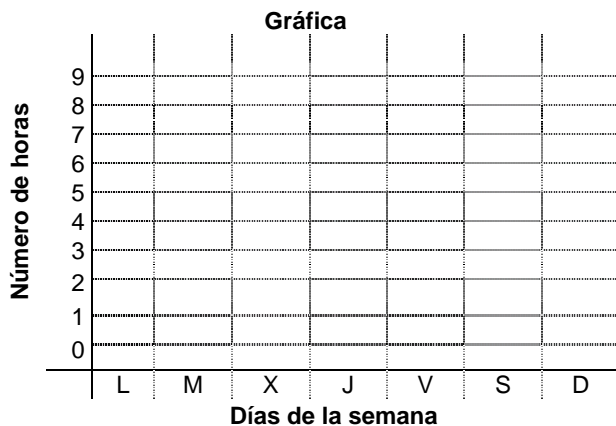
Autorregistro semanal de actividades del alumno PTEC

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo

Dificultades encontradas

Utilice un color diferente en la gráfica para registrar cada una de las variables

VARIABLES A REGISTRAR
-
-
-
-



Complete fecha, hora y lugar de realización

Nº de sesión	Fecha	Hora	Lugar de realización
7			

Séptima sesión de tutoría

Marque con una "x" la casilla que proceda

Hábitos saludables		Asistencia "activa" a clase		Técnicas de trabajo intelectual	
Higiene del sueño	<input type="radio"/>	Asistencia a clase	<input type="radio"/>	Lectura inicial	<input type="radio"/>
Ocio/amigos	<input type="radio"/>	Puntualidad	<input type="radio"/>	Lectura comprensiva	<input type="radio"/>
Alimentación	<input type="radio"/>	Prácticas y trabajos	<input type="radio"/>	Subrayado	<input type="radio"/>
Trabajo (acomodación)	<input type="radio"/>	Asistencia a tutorías	<input type="radio"/>	Anotaciones marginales	<input type="radio"/>
Hábitos de trabajo intelectual	<input type="radio"/>	Grupos de trabajo	<input type="radio"/>	Resumen	<input type="radio"/>
		Toma y elaboración de apuntes	<input type="radio"/>	Esquema	<input type="radio"/>
				Mapas conceptuales	<input type="radio"/>
				Recursos mnemotécnicos	<input type="radio"/>
				Memorización y recuerdo	<input type="radio"/>
				Preparación de exámenes	<input type="radio"/>
				Resolución de problemas	<input type="radio"/>

Hs Redondee la flecha que proceda
 Aac Redondee la flecha que proceda
 Tti

Objetivos	Tareas
1.	→
2.	→
3.	→
4.	→



Estrategias/pautas

Nº de sesión
8

Tareas de la séptima sesión de tutoría
- Ha de revisar el grado de cumplimiento de los aspectos tratados hasta ahora por el alumno PTEC y volver a retomar los que se deba mejorar

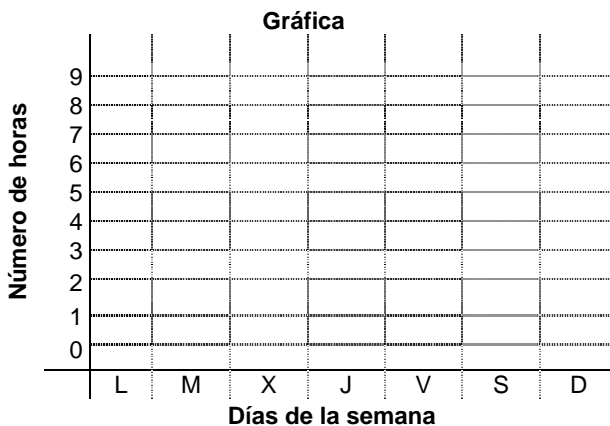
Autorregistro semanal de actividades del alumno PTEC

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo

Dificultades encontradas

Utilice un color diferente en la gráfica para registrar cada una de las variables

VARIABLES A REGISTRAR
-
-
-
-



Complete fecha, hora y lugar de realización

Nº de sesión	Fecha	Hora	Lugar de realización
8			

Octava sesión de tutoría

Marque con una "x" la casilla que proceda

Hábitos saludables		Asistencia "activa" a clase		Técnicas de trabajo intelectual	
Higiene del sueño	<input type="radio"/>	Asistencia a clase	<input type="radio"/>	Lectura inicial	<input type="radio"/>
Ocio/amigos	<input type="radio"/>	Puntualidad	<input type="radio"/>	Lectura comprensiva	<input type="radio"/>
Alimentación	<input type="radio"/>	Prácticas y trabajos	<input type="radio"/>	Subrayado	<input type="radio"/>
Trabajo (acomodación)	<input type="radio"/>	Asistencia a tutorías	<input type="radio"/>	Anotaciones marginales	<input type="radio"/>
Hábitos de trabajo intelectual	<input type="radio"/>	Grupos de trabajo	<input type="radio"/>	Resumen	<input type="radio"/>
		Toma y elaboración de apuntes	<input type="radio"/>	Esquema	<input type="radio"/>
				Mapas conceptuales	<input type="radio"/>
				Recursos mnemotécnicos	<input type="radio"/>
				Memorización y recuerdo	<input type="radio"/>
				Preparación de exámenes	<input type="radio"/>
				Resolución de problemas	<input type="radio"/>

Hs Redondee la flecha que proceda
 Aac Redondee la flecha que proceda
 Tti

Objetivos	Tareas
1.	→
2.	→
3.	→
4.	→



Estrategias/pautas

Nº de sesión
9

Tareas de la octava sesión de tutoría
- Ha de revisar el grado de cumplimiento de los aspectos tratados hasta ahora por el alumno PTEC y volver a retomar los que se deba mejorar

Autorregistro semanal de actividades del alumno PTEC

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo

Dificultades encontradas

Utilice un color diferente en la gráfica para registrar cada una de las variables

VARIABLES A REGISTRAR
-
-
-
-



Complete fecha, hora y lugar de realización

Nº de sesión	Fecha	Hora	Lugar de realización
9			

Novena sesión de tutoría

Marque con una "x" la casilla que proceda

Hábitos saludables		Asistencia "activa" a clase		Técnicas de trabajo intelectual	
Higiene del sueño	<input type="radio"/>	Asistencia a clase	<input type="radio"/>	Lectura inicial	<input type="radio"/>
Ocio/amigos	<input type="radio"/>	Puntualidad	<input type="radio"/>	Lectura comprensiva	<input type="radio"/>
Alimentación	<input type="radio"/>	Prácticas y trabajos	<input type="radio"/>	Subrayado	<input type="radio"/>
Trabajo (acomodación)	<input type="radio"/>	Asistencia a tutorías	<input type="radio"/>	Anotaciones marginales	<input type="radio"/>
Hábitos de trabajo intelectual	<input type="radio"/>	Grupos de trabajo	<input type="radio"/>	Resumen	<input type="radio"/>
		Toma y elaboración de apuntes	<input type="radio"/>	Esquema	<input type="radio"/>
				Mapas conceptuales	<input type="radio"/>
				Recursos mnemotécnicos	<input type="radio"/>
				Memorización y recuerdo	<input type="radio"/>
				Preparación de exámenes	<input type="radio"/>
				Resolución de problemas	<input type="radio"/>

Hs Redondee la flecha que proceda
 Aac Redondee la flecha que proceda
 Tti

Objetivos	Tareas
1.	→
2.	→
3.	→
4.	→



Estrategias/pautas

Nº de sesión
10

Tareas de la novena sesión de tutoría
- Ha de revisar el grado de cumplimiento de los aspectos tratados hasta ahora por el alumno PTEC y volver a retomar los que se deba mejorar

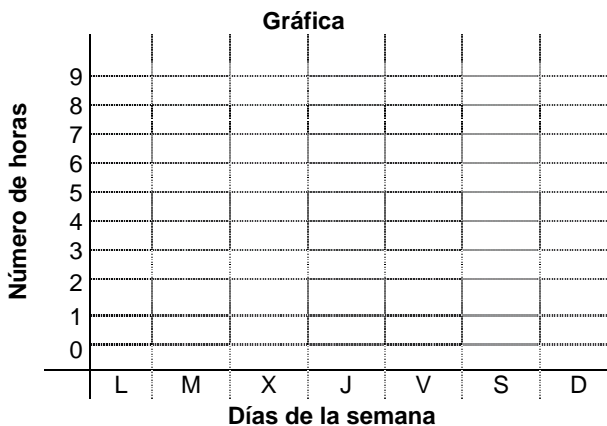
Autorregistro semanal de actividades del alumno PTEC

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo

Dificultades encontradas

Utilice un color diferente en la gráfica para registrar cada una de las variables

VARIABLES A REGISTRAR
-
-
-
-



Complete fecha, hora y lugar de realización

Nº de sesión	Fecha	Hora	Lugar de realización
10			

Décima sesión de tutoría

Marque con una "x" la casilla que proceda

Hábitos saludables		Asistencia "activa" a clase		Técnicas de trabajo intelectual	
Higiene del sueño	<input type="radio"/>	Asistencia a clase	<input type="radio"/>	Lectura inicial	<input type="radio"/>
Ocio/amigos	<input type="radio"/>	Puntualidad	<input type="radio"/>	Lectura comprensiva	<input type="radio"/>
Alimentación	<input type="radio"/>	Prácticas y trabajos	<input type="radio"/>	Subrayado	<input type="radio"/>
Trabajo (acomodación)	<input type="radio"/>	Asistencia a tutorías	<input type="radio"/>	Anotaciones marginales	<input type="radio"/>
Hábitos de trabajo intelectual	<input type="radio"/>	Grupos de trabajo	<input type="radio"/>	Resumen	<input type="radio"/>
		Toma y elaboración de apuntes	<input type="radio"/>	Esquema	<input type="radio"/>
				Mapas conceptuales	<input type="radio"/>
				Recursos mnemotécnicos	<input type="radio"/>
				Memorización y recuerdo	<input type="radio"/>
				Preparación de exámenes	<input type="radio"/>
				Resolución de problemas	<input type="radio"/>

Hs Redondee la flecha que proceda
 Aac Redondee la flecha que proceda
 Tti

Objetivos	Tareas
1.	→
2.	→
3.	→
4.	→



Estrategias/pautas

ANEXO I: Presentación del tutor PTEC y alumno PTEC

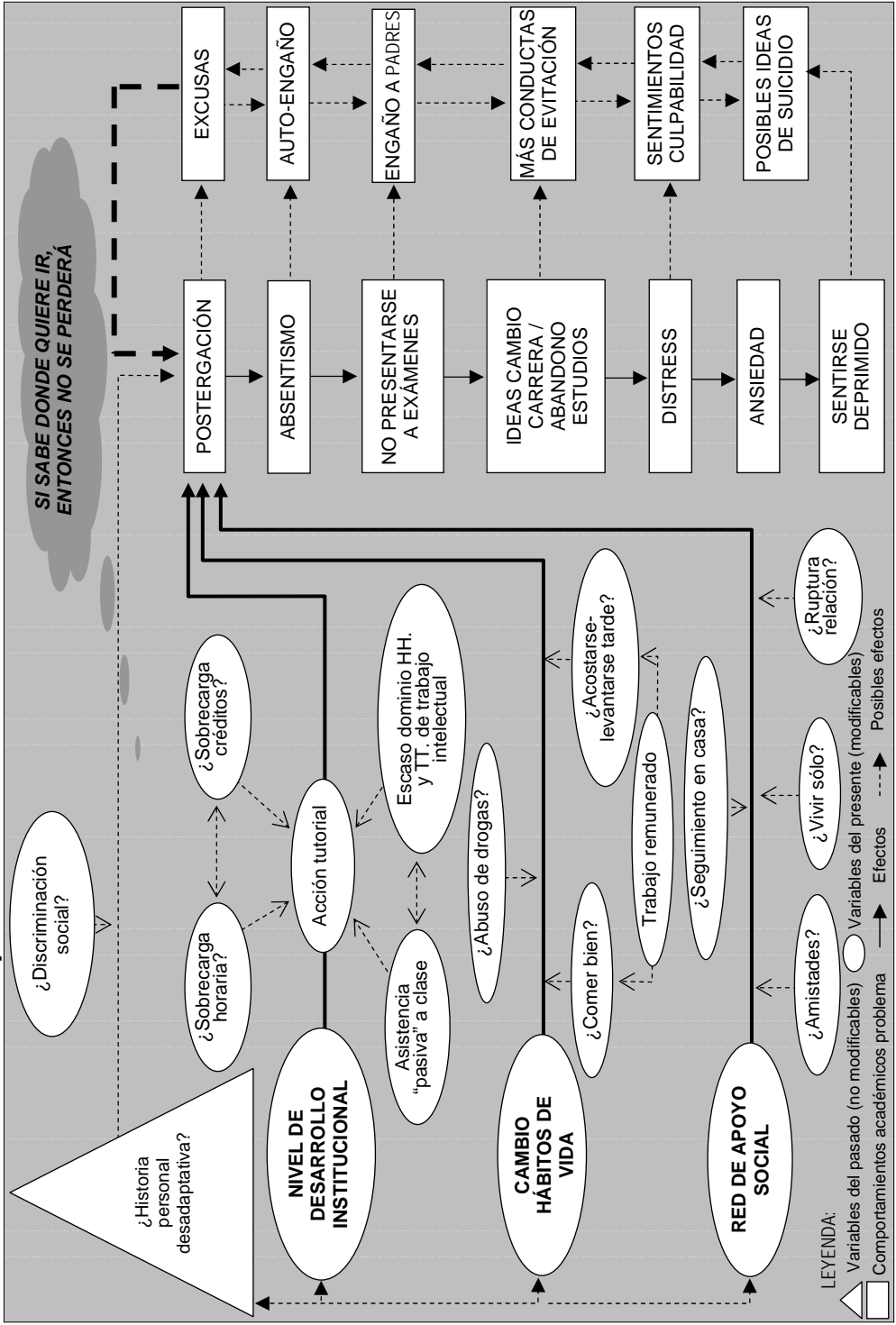
Propuesta de contenidos para presentarse al alumno PTEC

1. Comuníquese su nombre completo.
2. Realice una breve reseña académica (Ej., curso o estudios que realiza en ese momento, tiempo en la Titulación, asignaturas o áreas curriculares de interés, proyectos académicos o profesionales, etc.).
3. Haga una breve reseña personal (Ej., edad, procedencia, intereses, hobbies, etc.).
4. Coméntele las expectativas respecto al desarrollo de las sesiones de tutoría (Ej., respeto, cordialidad, confianza mutua, apoyo, sinceridad, cumplimiento de tareas, etc.).

ANEXO II: Implicaciones de la vida universitaria

Implicaciones de la vida universitaria del alumno PTEC	
¿Por qué ha decidido ser estudiante universitario? Desarrollo personal, seguir otros estudios, conocer y convivir con otras personas, obligación, independencia, autonomía, libertad, salidas laborales, prestigio, etc.	
¿Tiene claros los motivos por los que ha elegido los estudios que cursa actualmente?	
¿Qué visión inicial tiene de la Universidad? Aspectos positivos y negativos que ha observado.	
¿Qué problemas ha detectado?	
¿Qué diferencias ha observado respecto a anteriores etapas educativas? Trabajo y exámenes diferentes, menos asesoramiento en el proceso de aprendizaje, más trabajo personal, muchas fotocopias, otra organización de los cursos, mayor exigencia, etc.	
¿Conoce las instalaciones de la Universidad y su centro y los servicios de los que puede hacer uso?	
¿Qué expectativas de futuro académico y profesional tiene?	
¿Tiene claros los objetivos que pretende conseguir en este curso? ¿Cuáles son?	
Expectativas del alumno PTEC	
¿Por qué ha decidido participar en el PTEC?	
¿Qué expectativas tiene sobre el PTEC?	
¿Conoce cuáles son los factores que inciden en el éxito en los estudios universitarios? ¿Cuáles cree que son los que más influyen?	

ANEXO III: Analisis funcional del ajuste a la vida universitaria



ANEXO IV: Derechos y deberes del tutor PTEC y alumno PTEC

La filosofía del PTEC es establecer una acción tutorial efectiva entre los participantes. Su objetivo primordial es *fomentar en el alumno PTEC mayor independencia y autonomía con respecto al estudio y aprendizaje*. En este sentido, el PTEC cumplirá sus objetivos en función del compromiso que se establezca entre usted, como tutor PTEC, el alumno PTEC y demás personal implicado.

Sus derechos como tutor PTEC

- A recibir una formación de calidad que garantice el correcto desarrollo de las sesiones de tutoría, de acuerdo con los objetivos del PTEC.
- A participar activa y críticamente en las sesiones de formación de los tutores PTEC.
- A que el *GPP* le facilite los espacios, información y materiales necesarios para realizar las sesiones de tutoría.
- A acceder a los *incentivos* y prestaciones previstos en el PTEC una vez cumplidas por su parte, en tiempo y forma, sus obligaciones como tutor PTEC.
- A permanecer asesorado por el *GPP* durante todo el desarrollo de las sesiones de tutoría, ante cualquier dificultad o duda que surja.
- A participar activamente en la evaluación del PTEC, así como conocer los criterios a seguir.
- A que no sea revelada su identidad, en caso de emplear los datos de evaluación con fines de investigación.
- A elegir el número de alumnos PTEC a tuturar.
- A que sus creencias, actitudes, etc., sean siempre respetadas, sin que nadie pueda hacer juicios de valor sobre su dignidad personal.
- A pedir lo que quiere.
- A protestar cuando le traten injustamente.
- A no conocer siempre la respuesta a todas las preguntas que le formulen, ya que su papel es de apoyo y acompañamiento y en ningún caso, reemplazará a un terapeuta, un amigo o un profesor.
- A equivocarse y ser responsable de sus errores.
- A cambiar de opinión, idea o línea de actuación.
- A detenerse y pensar antes de actuar.
- A rechazar peticiones sin sentirse culpable o egoísta.
- A no anticiparse a las necesidades y deseos del alumno PTEC.
- A hablar sobre el problema con el alumno PTEC, “en casos límite” en que los derechos de cada uno no estén del todo claros.

Sus deberes como tutor PTEC

- Facilitar la ayuda y apoyo *académica* y *curricular* estipulada en las sesiones de formación al alumno PTEC que el GPP le asigne (máximo dos). En ningún caso consistirán en clases particulares. Para ello ha participado activamente en todas las sesiones de formación previstas en el programa.
- Impartir *una* sesión de tutoría (1.30 horas) por semana y por alumno PTEC, y no poder asignar a otra persona bajo ninguna circunstancia para que la realice.
- Establecer de mutuo acuerdo con el alumno PTEC, al inicio del programa, las fechas, horarios y lugares de celebración de las sesiones de tutoría.
- Preparar al máximo de sus posibilidades cada sesión de tutoría, además de escuchar y tener en cuenta las opiniones del alumno PTEC.
- Ser puntual. En el caso excepcional de que no pueda asistir o llegar tarde a una sesión de tutoría, comunicarlo al alumno PTEC con una *antelación* de al menos 24 horas.
- Mantener la *confidencialidad* de todos los temas tratados en las sesiones de tutoría.
- Informar sobre el progreso del alumno PTEC cuando se lo demande el coordinador del programa, aportando la *documentación* que le sea requerida.
- Fomentar en el alumno PTEC mayor independencia y autonomía con respecto al aprendizaje, y contribuir a que éste desarrolle hábitos de trabajo y estudio efectivos.
- No hacer *comentarios negativos* acerca de los profesores, sus métodos de enseñanza, personalidad, habilidades, etc.
- Completar los diferentes materiales (protocolos, cuestionarios, cuadernos, etc.).
- No utilizar el *tiempo de tutoría* para imponer, explícita o implícitamente, sus valores, creencias o estilos de vida, ni realizar juicios de valor sobre la dignidad personal del alumno PTEC u otras personas.
- Comunicar al coordinador del programa si el alumno PTEC requiere una información, asesoramiento o intervención específica que *sobrepase* sus funciones o posibilidades.
- Ser honesto, franco y realista a la hora de crear expectativas en el alumno PTEC, limitando su relación con él al ámbito exclusivamente *profesional*.
- *Autorizar* al coordinador del PTEC, para emplear los datos de su expediente académico correspondientes al curso 2004/2005 que obran en la secretaría del centro, con la finalidad de evaluar el PTEC.

Algunas recomendaciones para mejorar el desarrollo de las sesiones de tutoría

- Debe ser amigable y cordial.
- Debe ser sensible cuando se muestre inseguro su alumno PTEC. Establezca un ambiente de confianza.
- Ofrezcale retroalimentación positiva y refuerce sus progresos.
- Sea receptivo a sus preguntas.

La tutoría entre compañeros en la Universidad

- Anímele a expresar sus ideas. Déjele responder a sus propias preguntas. Motívele a hablar durante la sesión de tutoría.
- Enséñele a ser más independiente. Proporciónesele estrategias más que respuestas.
- Pídale que resuma verbalmente el material que han estado trabajado, así se asegurará de que lo ha entendido.
- Use preguntas directas para identificar aquello que ya conoce y lo que necesita conocer.
- Utilice ejemplos para facilitarle la comprensión.
- Intente conocer sus actitudes hacia las asignaturas y use este conocimiento para motivarle, establecer metas, darle confianza en sí mismo, etc.
- Al formularle preguntas, debe darle tiempo para responder. Sea paciente y no se anticipe.
- Procure que no se sienta avergonzado por sus errores.
- No cargue con la responsabilidad de los resultados académicos de su alumno PTEC. Su labor como tutor PTEC es otro recurso más del que puede hacer uso; su éxito o fracaso es su responsabilidad.

Derechos y deberes de su alumno PTEC

Derechos

- A recibir la ayuda y apoyo *académica* y *curricular* estipulado por el PTEC.
- A recibir una sesión de tutoría semanalmente de 1.30 horas de duración, que en ningún caso consistirán en clases particulares.
- A participar activa y críticamente en las sesiones de tutoría.
- A que el *GPP* le facilite los espacios, información y materiales necesarios para realizar las sesiones de tutoría.
- A participar activamente en la evaluación del PTEC, así como conocer los criterios a seguir.
- A que no sea revelada su identidad, en caso de emplear los datos de evaluación con fines de investigación.
- A que sus creencias, actitudes, etc., sean siempre respetadas, sin que nadie pueda hacer juicios de valor sobre su dignidad personal.
- A pedir lo que necesite.
- A protestar cuando le traten injustamente.
- A equivocarse y ser responsable de sus errores.
- A cambiar de opinión, idea o línea de actuación.
- A detenerse y pensar antes de actuar.
- A rechazar peticiones sin sentirse culpable o egoísta.
- A hablar sobre el problema con el tutor PTEC, “en casos límite” en que los derechos de ambos no estén del todo claros.

Deberes

- Asistir a las *sesiones* de tutoría, de 1.30 horas de duración, semanalmente.
- No convertir en ningún caso las sesiones de tutoría en clases particulares.
- No *transferir* las sesiones de tutoría a otra persona.
- Establecer de mutuo acuerdo con el tutor PTEC al inicio del programa, las fechas, horarios y lugares de celebración de las sesiones de tutoría. No obstante, concertar la primera cita es responsabilidad del tutor PTEC que le asigne el GPP.
- Ser *puntual* a sus sesiones de tutoría y si su retraso supera los 15 minutos, el tutor PTEC puede marcharse, y la sesión de tutoría considerada como no presentada. La acumulación de dos sesiones de tutoría sin presentarse, ni avisar, automáticamente significará su salida del programa.
- Notificar con una antelación de 24 horas el *cambio* o *cancelación* alguna cita con el tutor PTEC o coordinador del PTEC. En caso contrario, perderá la sesión de tutoría de esa semana y no tendrá derecho a recuperarla.
- Preparar al máximo de sus posibilidades cada sesión de tutoría, además de escuchar y tener en cuenta las opiniones del tutor PTEC.
- Entender que la *utilidad* de las sesiones de tutoría, dependerán en gran parte, tanto del uso adecuado de los materiales que le faciliten, como de la atención, esfuerzo y constancia con la que realice las tareas acordadas con el tutor PTEC. De manera que si no ha preparado su sesión de tutoría el tutor PTEC puede cancelarla y posponerla para cuando esté preparado.
- Mantener la *confidencialidad* de todos los temas tratados en las sesiones de tutoría.
- Completar los diferentes materiales (protocolos, cuestionarios, cuadernos, etc.).
- No hacer *comentarios* negativos acerca de los profesores, sus métodos de enseñanza, personalidad, habilidades, etc.
- Ser honesto y franco. No realizar juicios de valor sobre la dignidad personal de su tutor PTEC u otras personas, limitando su relación con él al ámbito exclusivamente *profesional*.
- Atender los *requerimientos* que su tutor PTEC o el GPP pueda hacerle sobre aspectos relevantes al desarrollo de las sesiones de tutoría.
- *Autorizar* al coordinador del PTEC, para emplear los datos de su expediente académico correspondientes al curso 2004/2005 que obran en la secretaría del centro, con la finalidad de evaluar el PTEC.

ANEXO V: Servicios e información académica del centro y UGR

Material obligatorio para desarrollar esta actividad: guía docente 2004/2005 del centro específico y guía del estudiante 2004/2005 de la UGR. En ambos documentos podrá encontrar:

Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos

Información sobre los servicios del centro y UGR: ubicación, servicio e información que facilitan, horarios de atención y modo de empleo.

Información académica:

- *Plan de estudios (nuevo)*: asignaturas (troncales, obligatorias, optativas y libre configuración), estructura, optatividad y organización de los estudios.
- *Exámenes*: normativa, programación, realización de los exámenes, corrección y presentación de calificaciones, incidencias y ficha convocatoria de exámenes.
- *Calendario académico*: periodos de docencia lectivo y no lectivo y exámenes (febrero, junio y septiembre).
- *Asignaturas*: carga docente, prerequisites, objetivos, sistemas de evaluación, programas teórico y prácticos y bibliografía.
- *Horarios*: horarios de teoría y práctica, y aulas.
- *Profesorado que imparte docencia al alumno PTEC*: ubicación de despacho, teléfono, e-mail y horario de tutoría.

ANEXO VI: Actividad denominada “¿a dónde va el tiempo?”***¿A dónde va el tiempo?***

Número de horas de sueño cada noche..... _____ x 7 = _____

Número de horas por día para “arreglarse” _____ x 7 = _____

Número de horas por día para comidas, incluyendo la
preparación y el fregado de platos _____ x 7 = _____

Tiempo de ida y vuelta a la Facultad _____ x 5 = _____

Número de horas por semana para actividades regulares
(reuniones de asociación de alumnos, equipo de la revista,
voluntariado, iglesia, entrenamientos deportivos, academia,
viajar a casa, etc.) _____

Número de horas por día para mandados, compras, etc. _____ x 7 = _____

Número de horas de trabajo por semana _____

Número de horas de clase por semana..... _____

Número de horas invertidas cada semana con amigos, en
reuniones sociales, salidas, viendo TV, Internet, etc..... _____

..... Total = _____

Hay **168.0 horas en una semana**
- _____ **horas de actividades**
Quedan = _____ **horas para estudiar**

¿A dónde va el tiempo?

Ejemplo

Número de horas de sueño cada noche 8 x 7 = 56

Número de horas por día para “arreglarse” 1 x 7 = 7

Número de horas para comidas, incluyendo la preparación y el fregado de platos 3 x 7 = 21

Tiempo de ida y vuelta a la Facultad 30 min. x 5 = 2.5

Número de horas por semana para actividades regulares (reuniones de asociación de alumnos, equipo de la revista, voluntariado, iglesia, entrenamientos deportivos, academia, viajar a casa, etc.) 6

Número de horas por día para mandados, compras, etc. 1 x 7 = 7

Número de horas de trabajo por semana 15

Número de horas de clase por semana 15

Número de horas invertidas cada semana con amigos, en reuniones sociales, salidas, viendo TV, Internet, etc. 10

..... Total = 139.5

Hay 168.0 horas en una semana

- 139.5 horas de actividades

Quedan = 28.5 horas para estudiar

Adaptado de: *Where does time go?*. (n.d.). Tomado el 26 de Mayo, 2004, de Virginia Polytechnic Institute and State University, Cook Counseling Center Página web: <http://www.ucc.vt.edu/stdysk/TMIInteractive.html>

ANEXO VII: Condiciones de estudio

Las condiciones estudio son tanto las *condiciones físicas* del lugar de estudio (Ej., temperatura del lugar, control de ruidos, luminosidad, mobiliario adecuado, ventilación, etc.) como las *condiciones personales* (Ej., fatiga, sueño, preocupaciones, etc.) del alumno PTEC, que pueden facilitarle o dificultarle el proceso de estudio-aprendizaje.

Así pues, si sus condiciones de estudio, concretamente las físicas del lugar de estudio ya que las personales se trabajarán en el siguiente anexo, no son las adecuadas, como tutor PTEC, debe fomentar un cambio o modificación para que le faciliten en todo lo posible el estudio y le hagan más cómodo y fácil el aprendizaje.

1. ¿Cuáles son las condiciones adecuadas de estudio?

- *El lugar de estudio* debe ser siempre el *mismo* y ser lo suficientemente *amplio* como para colocar todos los objetos que le serán necesarios para el estudio. Esto le ayudará a adquirir un hábito diario de estudio y le ahorrará esfuerzos innecesarios. También es necesario que esté *organizado y limpio*, ya que un espacio de estudio ordenado es el reflejo de un aprendizaje ordenado.
- *El mobiliario* debe ser el adecuado para adquirir una postura cómoda, pero no demasiado relajada. Es preferible que la mesa y la silla sean regulables, con la finalidad de adecuarlas a su altura. La mesa debe estar ordenada (que evite juguetes y otros objetos que puedan distraerle) y los objetos deben estar al alcance de su mano (que coloque las estanterías cerca de la mesa) para lograr un control visual y de alcance. En referencia a la silla, es recomendable que tenga cinco puntos de apoyo en el suelo, y que utilice toda su profundidad para sentarse, a la vez que permanece en contacto con el respaldo y reposa los pies completamente en el suelo. También puede serle de gran utilidad un tablón de corcho para tener estructuradas y planificadas todas las tareas y usar carteles de advertencia con el objetivo de recordarle aquellas tareas o fechas importantes. Puede utilizar, por ejemplo, el siguiente sistema: pendiente para las tareas sin acabar, importante para las tareas que tengan plazos y urgente para las que sean de extrema importancia para el desarrollo del estudio.
- *Debe ser tranquilo y silencioso*: es decir, donde nadie pueda molestarle o interrumpirle, que esté alejado de ruidos y distracciones (Ej., radios, televisiones, lugar de paso a otras habitaciones, cerca de las carreteras, etc.). También es recomendable que estudie sin música. La música interfiere en el estudio provocando que emplee más tiempo para estudiar y aumentando la posibilidad de error, ya que aunque “prácticamente” no la esté escuchando, consume parte de sus recursos cognitivos. La prueba de ello es que la atención fluctúa entre el estudio y la radio. Por eso, sólo es recomendable que utilice música de fondo en tareas automatizadas, no para tareas que requieren que procese información en la memoria de trabajo, o sea, concentrarse, pensar y razonar. Que

- aproveche las bibliotecas y salas de estudio de su Facultad, Escuela o barrio.
- *Perfectamente iluminado*: preferiblemente con luz natural, que debe entrar por el lado contrario al que escribe para así evitar sombras, aunque si utiliza luz artificial (flexos o lámparas) que no sea ni muy débil ni demasiado intensa (bombilla de 60W azulada para que no deslumbre), situándola siempre por debajo de la altura de los ojos. Es conveniente que en el escritorio utilice materiales sin brillo (mate), para así evitar reflejos que puedan causarle distracción, además de fatiga visual.
 - *Con una temperatura adecuada*: entre 17° y 20° C y debe estar bien ventilado (que abra puertas y ventanas para ventilarlo perfectamente cuando no se encuentre estudiando en él). Que utilice ropa que sea cómoda y que ayude a regular la temperatura de su cuerpo, de manera que en invierno conserve el calor y en verano facilite la transpiración. Es muy importante que esté físicamente cómodo y que no sienta ni frío ni calor ya que el frío pone nervioso e incomoda, y el calor invita a la inactividad, dificultando así la concentración y el rendimiento en el estudio.
 - *¿Y qué pasa cuando aparece la fatiga?* La fatiga física y/o psicológica es un proceso normal de adaptación que aparece cuando el cuerpo es sometido a una actividad (Ej., física, trabajo, estudio, etc.) que sobrepasa en frecuencia o intensidad a la que está habituado. Se puede manifestar a través de dificultades para mantener los ojos abiertos, falta de concentración, olvido, irritabilidad, etc. Contribuyen a su aparición variables relacionadas con una mala alimentación, deshidratación, alteración de sus horas de descanso, etc. Ante esta situación, la única forma de combatirla es regular su descanso, mejorar sus hábitos alimenticios, y planificar en el tiempo todas las tareas de estudio, ocio y trabajo para no sobrecargar su cuerpo ni su mente.

2. Algunos mitos frecuentes entre los estudiantes

- *Se estudia mejor con música*. La música se utiliza en muchas ocasiones para ocultar otros ruidos molestos e irregulares que interfieren en el estudio, pero en la mayoría de los casos puede convertirse en un distractor por sí misma. Si tiene que utilizar música de fondo para estas situaciones, que use música especializada para esos contextos, no música que le guste, ni la que contenga letras en su idioma, ya que ¡¡¡puede acabar cantando mientras estudia!!!
- *Se estudia mejor durante la noche*. Normalmente estudiar de noche conlleva un cambio en el patrón de sueño y vigilia que favorece la fatiga. Es recomendable que aproveche las horas de luz para estudiar y si tiene que recurrir a estudiar por la noche, que nunca lo haga a costa de su tiempo de sueño.
- *La gente joven necesita descansar menos*. Ocurre todo lo contrario. La gente joven necesita descansar más que los mayores de 30 años. El sueño es absolutamente indispensable para un estado de salud óptimo, además está demostrado que a edad

joven, dormir las horas recomendadas potencia el rendimiento intelectual y permite asimilar mejor los conocimientos. Aunque las necesidades de sueño son diferentes para cada persona, como regla general es recomendable que duerma un mínimo de 7 u 8 horas diarias.

- *Se estudia mejor después de tomar café.* El café es un estimulante, y como tal puede activarle en algunas ocasiones, pero no elimina la fatiga. Y lo más importante, los estimulantes no sustituyen al sueño.

3. Fuentes consultadas

- Fenety, P. A., Putnam, C., y Walker, J. M. (2000). I chair movement: Validity, reliability and implications for measuring sitting discomfort. *Applied Ergonomics*, 31, 383-393.
- Gargallo, B. (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Kee, D. (2002). A method for analytically generating three-dimensional isocomfort workspace based on perceived discomfort. *Applied Ergonomics*, 33, 51-62.
- Parson, K. C. (2000). Environment ergonomics: A review of principles, methods and models. *Applied Ergonomics*, 31, 581-594.
- Szeto, G. P. Y., Straker, L., y Rainer, S. (2002). A field comparison of neck and shoulder postures in symptomatic and asymptomatic office workers. *Applied Ergonomics*, 33, 75-84.
- Vergara, M., y Page, A. (2002). Relationship between comfort and back posture and mobility in sitting posture. *Applied Ergonomics*, 33, 1-8.

ANEXO VIII: Hábitos saludables

1. Higiene del sueño

1.1. ¿Qué son los problemas de sueño?

Se considera que alrededor de un tercio de los universitarios manifiesta tener algún problema relacionado con el sueño. Los problemas de sueño son aquellas dificultades que aparecen a la hora de iniciar o mantener el sueño y que pueden afectar a la cantidad, calidad y/o horario del sueño. La persistencia en el tiempo de alguna de las anteriores dificultades, puede acarrear al alumno PTEC consecuencias negativas tanto en su salud, como en su bienestar psicológico.

1.2. Algunos síntomas de que el alumno PTEC puede tener problemas de sueño

- Dificultades para conciliar el sueño.
- Poca calidad y cantidad de descanso (Ej., se despierta varias veces por la noche, no duerme placenteramente, o despierta temprano y no se puede volver a dormir).
- Sensación continua de cansancio.
- Estado de ánimo bajo, pudiendo incluso condicionarle estados de ansiedad y depresión.
- Problemas múltiples de salud general (Ej., problemas cardíacos o pulmonares, cefaleas, infecciones dentales, úlcera péptica, enfermedades reumáticas, hipertiroidismo, hipertensión arterial, insuficiencia renal, poliuria o frecuentes deseos de orinar, asma, reflujo gastroesofágico, fiebre, tos, etc.).
- Aumento del consumo de medicamentos, alcohol y/o estimulantes para poder dormirse.
- Disminución de la capacidad de atención y concentración, viéndose afectado su rendimiento laboral y académico (Ej., pérdida de hábitos de estudio, faltas a clase, bajo resultado en exámenes, problemas con la entrega de trabajos, actividades sociales, etc.).
- Confusión, irritabilidad, malhumor, falta de energía, apatía, etc.
- Deterioro de sus relaciones interpersonales.

1.3. ¿Por qué se producen los problemas de sueño?

Generalmente, los problemas de sueño aparecen como consecuencia de la intervención conjunta de una serie de factores a lo largo de cierto tiempo. Entre estos factores, destacan: *factores ambientales* (Ej., ruido, temperaturas extremas, luz o los espacios muy cerrados, inadecuación de la cama o cuarto, exposición a luz brillante, cambios de horario, tanto en los turnos de trabajo como en los viajes, etc.); el consumo de algunos *fármacos* (Ej., anfetaminas y derivados, teofilina, beta-bloqueantes y beta-estimulantes, l-dopa, algunos antidepresivos, corticoides, etc.), de *algunas sustancias* (Ej., cafeína, té, algunos refrescos, alimentos grasos y picantes, alcohol, nicotina, etc.) y de *drogas* (Ej., marihuana, hashish, inhalantes, drogas de diseño, etc.), así como la abstinencia de los mismos; *estados anímicos* (Ej., angustia,

depresión, ansiedad o estrés, alegría o excitación, etc.) producidos por circunstancias como presentarse a exámenes, la hospitalización, la pérdida de un familiar, dolor físico, problemas laborales, trabajo en turnos rotativos, cambio de residencia, etc.; *algunos trastornos y patologías; dormir demasiado durante el día* (Ej., siestas de más de una hora); exceso de estimulación física o intelectual a la hora de acostarse; etc.

1.4. Algunas estrategias para prevenir los problemas de sueño en el alumno PTEC

- *Que siga un horario regular para dormir y estar despierto.* Para ello es recomendable que se acueste y levante todos los días a la misma hora no importando cuanto haya dormido durante la noche y así permitir a su organismo un buen ritmo de sueño-vigilia. Aún así, si los fines de semana se ve tentado a dormir un poco más, puede hacerlo, pero que se levante como máximo una hora más tarde, aproximadamente.
- *Que cree rituales a la hora de ir a dormir.* Que establezca una serie de rutinas inmediatamente antes de ir a la cama que activen el sueño. Por ejemplo, que realice todas las noches en el mismo orden la siguiente rutina: ponerse el pijama, lavarse los dientes, cerrar la puerta, apagar la luz, adoptar su postura preferida para dormir, etc.
- *Que controle las variables fisiológicas antes de irse a la cama.* Es recomendable que no vaya a la cama con hambre, sed, ganas de orinar, etc. Tampoco ha de comer o beber demasiado al acercarse la hora de dormir ya que puede hacer menos confortable el momento en que se dispone a dormir. Es conveniente también que evite una comida pesada o picante antes de ir a la cama. Que trate de restringir los líquidos al aproximarse la hora de dormir a fin de impedir que se despierte en la noche para ir al baño.
- *Que evite la ingesta de ciertas sustancias durante el día, pero sobre todo en horas cercanas al sueño:* estimulantes (Ej., café, té, nicotina o cualquier otro estimulante del sistema nervioso central), alcohol (inicialmente tiene efectos sedantes aumentando la somnolencia, pero avanzada la noche aumenta la probabilidad de interrumpir el sueño).
- *Que consiga un ambiente adecuado que estimule el sueño.* Que la habitación posea una temperatura cálida, sin ruidos ni luz fuerte; la cama sea adecuada (un colchón y somier con la suficiente dureza y comodidad); la ropa no sea escasa, excesiva o molesta; la almohada sea cómoda en tamaño, altura y firmeza.
- *Que no utilice la cama ni el dormitorio para actividades propias de la vigilia.* En especial a la hora de acostarse, no es aconsejable que lea, vea la televisión, hable por teléfono, planifique las actividades del día siguiente, discuta con su pareja o coma en la cama. La única excepción a esta regla es que puede mantener relaciones sexuales.
- *Que lleve a cabo diariamente actividades que le faciliten el sueño, como por ejemplo:*
- Que realice ejercicio regularmente. El ejercicio estimula el sueño, hace más fácil que se quede dormido y contribuye a un sueño más reparador. Sin embargo, el ejercicio

inmediatamente antes de ir a la cama le hará más difícil quedarse dormido.

- Que lleve una dieta equilibrada.
- Que realice actividades relajantes como tomar un baño caliente, leer o escuchar música, aplicar técnicas de relajación, tomar un vaso de leche tibia, etc., antes de irse a la cama.
- En el caso de que los problemas de sueño persistan tras la aplicación de las pautas anteriores durante algunas semanas, es conveniente recomendar al alumno PTEC que busque soluciones visitando algún profesional.

1.5. Otros consejos de utilidad

- Que no vaya a la cama hasta que tenga sueño.
- Que no realice actividades estimulantes antes de dormir, como por ejemplo, ver una película violenta en televisión.
- Que no se automedique y que trate en lo posible de no tomar pastillas para dormir.
- Que no se quede en la cama despierto por más de media hora. Si no puede dormir, que realice alguna actividad tranquila y vuelva a la cama cuando tenga sueño. Que realice esto tantas veces como lo necesite en una misma noche.
- Si no tiene sueño, que no haga esfuerzos por dormirse (“cerrar los ojos intencionadamente”); en estos casos es mejor que se levante y realice alguna actividad hasta que tenga suficiente sueño para dormir (“se le cierran solos los ojos”).
- Que duerma sólo lo necesario.
- Que no eche ni “sueñecitos” ni siestas durante el día. Que evite la siesta, salvo la que se produzca unas 8 horas después de que se haya levantado de la cama. Y que procure que ésta no dure más de 20 minutos.
- En la cama, que evite mirar el reloj, ya que le producirá ansiedad al ver el tiempo que le queda para levantarse o el tiempo que lleva despierto en la cama.
- Cuando se haya metido en la cama, debe apagar las luces para facilitar la aparición del sueño.
- Si se obsesiona con alguna idea, que no intente cambiarla por otra o no pensar, pues además de ser muy complicado de conseguir, suele producir el efecto contrario al deseado. Es decir, pensar más en aquello que no desea pensar. Simplemente que “agradezca” a su mente la idea y “de paso a la siguiente”.

1.6. Fuentes consultadas

Buela, G., y Sánchez, A. I. (2002). *Trastornos del sueño*. Madrid: Síntesis.

National Sleep Foundation. (n.d.). *Guía de dormir*. Tomado el 26 de Mayo, 2004, de <http://www.sleepfoundation.org/enespanol/index.php?secid=&id=20>

Raich, R. M., y De la Calzada, M. D. (1992). *El sueño y sus trastornos*. Barcelona: Martínez

Roca.

Zarcone, V. P. (2000). Sleep hygiene. En M. H. Kryger, T. Roth, y W. C. Dement (Eds.), *Principles and practice of sleep medicine* (3ª ed.) (pp. 657-661). Philadelphia, OH: W. B. Saunders.

2. Hábitos saludables de alimentación

La alimentación es un aspecto que influye y condiciona en gran medida muchas áreas del funcionamiento cotidiano, como son el descanso, la energía de que se dispone, el rendimiento intelectual, además de ser decisivo para la salud, sensación de bienestar, y por supuesto el proceso de crecimiento.

2.1. ¿A qué se hace referencia con alimentación saludable?

La alimentación saludable se refiere al *tipo, modo y frecuencia* de consumo de alimentos que favorece la salud, potencia las capacidades y permite aprovechar al máximo lo que se hace sin causar perjuicios a corto ni largo plazo. Es decir, a los hábitos de alimentación que ayudan a funcionar mejor y a la vez, permiten mantener la salud.

2.2 Algunas conductas “de riesgo” entre los estudiantes universitarios

La mayoría de los jóvenes empiezan a hacerse cargo de su alimentación a partir del inicio de la Universidad, principalmente porque empiezan a vivir solos o fuera de la supervisión de sus padres. La falta de conocimientos de cocina, la repentina mayor libertad para organizarse los horarios, e incluso los malos hábitos de alimentación adquiridos desde pequeños, suelen influir en que la dieta de los universitarios esté afectada por ciertas “conductas de riesgo”. Fíjese en la siguiente lista.

¿Se identifica el alumno PTEC con algunas de estas costumbres?

- No desayuna a diario.
- La comida más frecuente son bocadillos y patatas fritas.
- Cada día come a una hora distinta.
- Más que comer a determinadas horas, pica a lo largo del día.
- Come principalmente embutidos (Ej., chorizo, salchichón, morcilla, chopped, etc.).
- Los platos que cocina se hacen en 15 minutos o menos.
- Su especialidad en la cocina son los congelados y frituras.
- Evita sistemáticamente las legumbres (eso incluye lentejas y garbanzos) y sopas.
- Las verduras que come se limitan a un tomate aliñado, y sólo de vez en cuando.
- Se alimenta básicamente de productos con muchos químicos y conservantes, como por ejemplo: chucherías saladas y dulces, bollería industrial (de la que viene envasada), refrescos y bebidas carbonatadas (gaseosas).

La tutoría entre compañeros en la Universidad

- Cuando come en los comedores se deja la mitad de la comida porque no le gusta.
- Consume diariamente alcohol, fuera de las comidas.
- Sus compras en el supermercado consisten en: bebidas, pan, jamón de york, queso en lonchas, y chocolatinas (y artículos de limpieza, por supuesto).

Este no es un test con resultados unívocos, pero puede dar orientaciones generales útiles. Sume los resultados:

Si ha marcado 8 o más de estos ítems, debería buscar ayuda para mejorar la dieta, o si ya sabe como hacerlo, empezar YA. Si ha marcado entre 4 y 7 es recomendable que empiece a hacer algunos cambios en la dieta para cuidarse; y si tiene menos de 3, ¡enhorabuena! está alimentándose mejor que la mayoría de los estudiantes.

2.3. ¿Qué efectos tiene una alimentación deficiente? (Y si come así de mal ¿qué?)

Algunas de las consecuencias de una alimentación inadecuada son:

- Bajo rendimiento físico e intelectual.
- Diversas sensaciones de malestar: problemas digestivos incómodos (Ej., pesadez, acidez), somnolencia, etc.
- Altos niveles de colesterol.
- Diabetes.
- Obesidad.
- Problemas cardiovasculares.
- Osteoporosis.

2.4. Algunas sugerencias para que el alumno PTEC se alimente mejor

Una vez que ha decidido alimentarse de manera más saludable, el primer paso es conocer cuáles son los *alimentos básicos* que debería incluir en su dieta diaria. Ser saludable no significa no comer, ni comer muy poco, ni comer sólo verduras, sino que se trata de consumir distintos tipos de alimentos para recibir los nutrientes que necesita de manera equilibrada.

No es necesario que el alumno PTEC cambie de forma radical su dieta, de un día para otro, sino que vaya incluyendo *progresivamente* alimentos que antes no consumía en lugar de aquellos que consume en exceso. También se trata de que “aprenda” a disfrutar de nuevos sabores y combinaciones, y de que aprenda nuevas recetas.

Si su fuerte no es la cocina o tiene poco tiempo, los comedores universitarios son una alternativa válida (así como cualquier otro sitio donde ofrezcan comida variada y equilibrada), pero es importante que intente comer *todos los platos*.

De cualquier manera, antes de hacer cambios bruscos en la forma de alimentarse, debe

siempre *consultar* con su médico de cabecera.

A continuación se le ofrece de manera sintética información básica sobre alimentos que no deberían faltar en la dieta de un estudiante sano.

Guía de alimentación saludable: “Los once mandamientos”

I. Tomar 3 vasos de leche al día... o su equivalente en lácteos (Ej., queso, yogur, requesón, cuajada, batidos, zumos lacteados, etc.). Además de proteínas óptimas, son la mejor fuente de calcio, ambos imprescindibles para el crecimiento. No hay excusa: si “no le sienta bien la leche por la mañana”, que la tome a otra hora del día.

II. Tomar 2 piezas de fruta al día: un cítrico (Ej., naranja, mandarina o similar, por su alto contenido en vitamina C), y otra de otro tipo (Ej., pera, manzana, plátano, sandía, melón, uva, etc.). Si la come lavada y sin pelar (salvo el plátano, el coco y alguna más) aumentará la cantidad de fibra y el intestino lo agradecerá. Se acabó el no comer fruta “por no pelarla”. Es tal la variedad existente en el mercado que nadie puede decir que no le gusta la fruta. Los zumos, sobre todo los de “caja”, son sucedáneos para gente con prisa, pero nunca podrán sustituir a la fruta entera. Lo mismo ocurre con los yogures o postres lácteos (más “cómodos” y “apetecibles” gracias a sus conservantes y colorantes).

III. Beber 2 litros de agua al día... ¿Que le parece mucho? Bueno, vale: un litro y medio... pero de agua. Los refrescos, lácteos, zumos, “colas”, “birras” y demás bebidas “espirituosas o espirituales”, no cuentan. Al levantarse es fundamental “esponjar” el organismo. Antes y después del deporte. En las comidas y entre las comidas. Cualquier momento del día es bueno para beber agua. Y además es el mejor remedio contra el estreñimiento... y va fenomenal para el cutis.

IV. Pocas grasas y fritos. Sobre todo si son animales (Ej., tocino, bacon, panceta, etc.) o de coco y palmito (abundantes en la bollería comercial) se deben evitar. Que descubra el placer de los guisos y asados. Y que deje la ración de fritos para cuando “salga de tapas”.

V. Vegetales mejor que animales. Aumentan el aporte de carbohidratos. La mejor fuente de energía para el cerebro y los músculos son los cereales y sus harinas en forma de pan y pasta: son la base energética de los deportistas de élite.

VI. Pescado al menos tantas veces como carne. Las proteínas del pescado son tan válidas como las de la carne, pero tiene menos grasa y son de mejor calidad. Además son fuente de fósforo. Uno empieza a darse cuenta de que ya no es un niño cuando comienza a gustarle el pescado (y las verduras).

VII. Mantener el peso óptimo. Los cereales, legumbres, verduras y ensaladas (además de las frutas ya reseñadas) sacian más (nadie se puede comer un kilo de col, pero sí de jamón serrano), y además son ricos en vitaminas, minerales y fibra. Pero que recuerde, para no engordar no hay que dejar de comer, sino comer bien.

VIII. No saltarse el desayuno. Es la comida más importante del día. Debe ser equilibrado

y completo: incluir lácteos, cereales y frutas. Debe suponer la cuarta parte de lo que come al día. Mejorará su rendimiento intelectual, físico y emocional: comenzará el día con energía.

IX. No “colgarse” del alcohol... ni del tabaco... ni de las “pirulas”... Si no empieza, no tendrá que “desengancharse”. El alcohol afecta al aprovechamiento de algunos nutrientes; además perjudica el apetito, lo que suele ocurrir también con el tabaco y la marihuana.

X. Hacer deporte. Si lo hace, el cuerpo le pedirá una dieta saludable: agua, lácteos, fruta, pasta, cereales... y además es la mejor “vacuna” frente a las drogas y la soledad. Y para esto no hace falta que esté federado, sólo tiene que querer.

XI. No abusar de la ‘comida basura’. Aunque sabe muy bien y aporta proteínas, si la mayoría de las comidas son de este tipo, se producen carencias en micronutrientes y el exceso de calorías y grasas conduce a obesidad, que es un factor de riesgo cardiovascular. Que la coma de vez en cuando, no tiene porque afectar a su salud.

Tabla 1
Resumen de la Guía de Alimentación Saludable

A diario	Habitualmente	Excepcionalmente	Muy excepcionalmente
Lácteos	Verdura y legumbre	Fritos	
Fruta	Pescado frente a carne	"Comida basura"	Alcohol
Agua	Deporte	Dulces, "chuches" y golosinas	
Cereales			

2.5. Fuentes consultadas

Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria. (n.d.). *Guías alimentarias*. Tomado el 26 de Mayo, 2004, de <http://www.aepap.org/familia/guiaaliment.htm>

Sociedad Española de Nutrición Básica y Aplicada. (n.d.). *Recursos didácticos de la SENBA*. Tomado el 26 de Mayo, 2004, de <http://www.senba.es>

3. Hábitos de trabajo intelectual: planificación y organización del tiempo

Para todo lo que se hace en la vida se necesita tiempo y los estudios no son una excepción. Es más, si se estudia “como está mandado” esta tarea absorberá al menos un tercio de todo el tiempo de que se dispone. Los otros dos tercios de la vida se los lleva el ocio y el sueño. Luego, polemizar por la falta de tiempo en realidad es absurdo, pues se tienen al día las horas que se tiene. Y no se puede tener más, por muchas vueltas que se le de. Por tanto, el problema se reduce al hábito de planificar y organizar lo mejor posible en cada momento el tiempo de que dispone el alumno PTEC.

Dado que los hábitos de trabajo y de aprovechamiento del tiempo que incorpora durante

la Educación Secundaria, generalmente no son muy sistemáticos al no enseñarse directamente, y que generalmente en la Universidad el número de asignaturas es mayor, los contenidos más extensos y menor el grado de supervisión y seguimiento que recibe, la gestión y uso del tiempo se convierte en una habilidad fundamental.

3.1. ¿Cómo ha de confeccionar un horario (“planning”) equilibrado el alumno PTEC?

Para que el alumno PTEC consiga una planificación y organización del tiempo que responda a sus necesidades y objetivos, y que la mantenga en el tiempo (más allá de los períodos de exámenes) ha de tener en cuenta los siguientes principios:

1. Conocer que una planificación *equilibrada* es aquella que concede la misma importancia al descanso y al ocio que al trabajo, aunque en proporciones diferentes dependiendo de las necesidades de cada momento de la vida.
2. Saber que la planificación ha de ser *flexible*. Entendiendo por flexibilidad, que si las circunstancias fuerzan cambios respecto a lo planificado, entonces, el horario de ocio y trabajo reflejará modificaciones equivalentes y compensatorias a los cambios sufridos.
3. Tener claro cuando ha de ser flexible con el horario y cuando no. Es decir, cuando puede permitir “saltarse” alguna actividad o tarea planificada y en caso de hacerlo, cuando la va a *recuperar* y si no la recupera, ¡que le va a suceder!

Una vez tiene claras las premisas anteriores, entonces está listo para comenzar la planificación.

El primer paso consiste en determinar el *tiempo de que dispone* cada semana para estudiar. Para ello en primer lugar ha de anotar en el horario, todas aquellas actividades que realiza obligatoriamente, es decir, los tiempos fijos (Ej., horas de clase, de cursos, de trabajo, etc.). Los espacios en blanco que quedan se ocuparán después con horas de estudio (qué asignaturas) y otras actividades (qué actividades).

En segundo lugar, para determinar el tiempo de estudio que *necesita*, ha de analizar las asignaturas que tiene y cuál es el volumen de trabajo que requiere cada una.

En tercer lugar, fijar en su horario *qué días y cuántas horas* dedicará a cada asignatura (especificarlo en el horario). Sin olvidar incluir las actividades de ocio y dejando algunos huecos para “imprevistos”.

3.2. ¿Cómo cumplir el horario al que se ha comprometido el alumno PTEC?

Para cumplir con los compromisos establecidos en su horario, necesita algo más que intenciones, motivación y voluntad. Conviene conocer algunas estrategias para hacer más probable que acabe haciendo lo que necesita y le conviene. Entre otras se sugieren:

- Que aproveche las *horas libres* entre las clases, pues son probablemente los momentos de estudio más valiosos, pero, irónicamente, los menos aprovechados. Puede emplear

eficazmente esas horas repasando el material, organizando y completando los apuntes de las clases anteriores y/o estudiando el material que verá en la siguiente clase.

- Que estudie *seis días* a la semana de manera equilibrada, con mayor dedicación los días con menos clases o prácticas y dejando uno para descansar (Ej., el domingo). Las necesarias revisiones semanales puede ubicarlas en el fin de semana (Ej., viernes o sábado) al tener más tiempo.
- Que dedique *una hora de estudio* por cada hora de clase. La Universidad espera que los estudiantes dediquen un promedio de una hora de estudio (incluyendo búsqueda en biblioteca, Internet, fotocopias, trabajos bibliográficos, etc.) por cada hora de clase. Esta es una pauta bastante apropiada y realista, aunque depende de la cantidad de créditos en los que se haya matriculado, de las exigencias del profesor y la asignatura, de sus conocimientos previos, etc. Un estudiante extraordinariamente hábil puede obtener un buen desempeño con menos tiempo; sin embargo, muchos estudiantes harían bien en planificar teniendo en cuenta esta relación de 1 a 1.
- Que fije *intervalos de estudio* adaptados a su capacidad del momento, intercalando descansos de 5-10 minutos. La longitud de los periodos de estudio es algo personal, no obstante, entre 50 y 90 minutos se considera adecuado. Si se encuentra en una situación en donde le cuesta mantener la concentración incluso 15 minutos, es más eficaz que estudie intensamente por un periodo definido de tiempo, y luego descansar unos minutos, que intente estudiar indefinidamente, sin ponerse un límite.
- Que comience por la asignatura o materia que *menos le guste*, pues si la deja para el final, puede que llegue demasiado cansado, o simplemente, que no le de tiempo. Aunque esta decisión está condicionada por su ritmo de concentración. De manera que si es de los que se concentra rápido le interesa efectivamente comenzar por las asignaturas más difíciles, pero si en cambio, tarda mas en concentrarse, igual le conviene comenzar por otras de dificultad media, para después pasar a las de mayor dificultad y acabar con las más fáciles o las que más le gustan. A esto se le llama "ley de la abuela" (técnicamente se le conoce como principio de Premack) y consiste en tener claro que primero hay que comerse la verdura y luego el postre, es decir, primero hacer lo que menos le guste y después lo que más.
- Que *intercale las distintas asignaturas* de manera que pueda alternar aquellas de carácter teórico con otras más aplicadas, o ejercicios de memorización o aprendizaje de teoría con otros ejercicios de resolución de problemas, por ejemplo.
- Que estudie todos los días *a la misma hora*. Con ello reforzará el hábito y reducirá la resistencia o desgana que implica lo contrario. No hemos de olvidar que somos animales de costumbres.
- Que deje algunos huecos libres para "*imprevistos*". Cuando el alumno PTEC se vea forzado a desviarse del horario previsto (lo que invariablemente ocurrirá) lo mejor es

proponerle que canjee ese tiempo por otro que esté programado, y no “robarlo” del horario. Es decir, si tiene una visita inesperada a la hora que tenía previsto estudiar, es preferible que dedique una cantidad igual de tiempo al estudio en el período que había programado para ocio.

- Finalmente, NO debe anotar aquellas tareas *que no vaya a hacer de verdad*. Los estudiantes suelen cargar sus horarios de tantas tareas que es imposible que lo cumplan. Esto disminuye su motivación y aumenta sus sentimientos de frustración y desánimo, lo cual suele alejarle de sus metas y objetivos. Por ello, ha de partir siempre de lo que hace actualmente y es capaz de hacer, calcular bien sus necesidades y su nivel de compromiso y voluntad, y no dejarse llevar por excesivos entusiasmos, que luego no cumple.

3.3. Comportamientos más frecuentes en el alumno PTEC que ponen en peligro el cumplimiento de su horario

- *Sobrecargar su horario* con tareas o actividades que no son realistas o que ya ha propuesto muchas veces antes y que no ha cumplido.
- *Estar disponible todo el tiempo*. Es decir, estudiar con el móvil encendido, la puerta de la habitación abierta, no usar un cartel de “no molestar”, o decir que sí a todo lo que le propongan por ejemplo, por ser aceptado o mantener los amigos.
- *“Ir apagando fuegos”*. Al no planificar, organizar ni aprovechar bien su tiempo, tiene la sensación de faltarle tiempo, de hacerlo todo corriendo y sin la dedicación que requiere cada cosa, de tener problemas para priorizar o distinguir qué es más importante en cada momento.
- *Estar muy distraíble*. A la presión del poco tiempo para preparar el examen, la dificultad de los contenidos o la cantidad de materia, se une la tensión y ansiedad propias de estos períodos, por lo que la capacidad para mantener su atención y concentrarse resulta cada vez más difícil. Cuanto más intente mantener su mente en el contenido del folio, más divaga ésta por cualquier otro tema, ¿verdad? Si es así, necesita consultar algún profesional, o bien, relajarse, revisar sus necesidades y objetivos y trazar un nuevo plan de actuación, por ejemplo.
- *Tener miedo al fracaso*. Y por consiguiente, comenzar a renunciar a sus objetivos, fabricarse excusas, decir medias verdades o bien mentir directamente.
- *Perfeccionismo*. El perfeccionismo sirve para inhibir la acción, evitar complicaciones, liberar ansiedad, y finalmente, le brinda una excusa para un mal rendimiento. Ejemplo: “no voy a entregar la práctica de la asignatura, puesto que no está terminada como me gustaría”. Realmente no lo ha intentado, así que no es un indicador de su capacidad.
- *Depresión*. Cuando su estado de ánimo está bajo suele buscar cualquier tipo de excusas para no ir a clase, para no entregar la práctica, para no salir a la calle, para

fustigarse con algunos pensamientos y descalificaciones contra otros o contra el mismo, etc. Cuando llega a este estado, no hay horario que aguante ni que sirva para sacar adelante los objetivos de nadie. Así que lo mejor es quizás que vuelva a comenzar el proceso de nuevo, o bien buscar apoyo y/o asesoramiento en algún profesional.

3.4. La postergación en el alumno PTEC

3.4.1. Concepto

La postergación es el mal hábito de “*dejar para luego*” aquellas cosas que el alumno PTEC tendría que hacer ahora. Cuando piensa en hacer algo o le piden que haga algo que no le gusta, no le convence o que le provoca cierto malestar psicológico, piensa en excusas para no hacerlo, comienza a hacer otra cosa o da mil vueltas para empezarlo, entonces está postergando. Las consecuencias suelen ser pérdida de tiempo, acumulación de tareas, sentimientos de malestar, preocupación y culpabilidad, pereza, ineptitud, ansiedad e incluso estupidez (o una combinación de los mismos). La acumulación de este *patrón de comportamiento* puede llegar a afectar a la autoestima del alumno PTEC.

Si cree que esto de la postergación es un problema real para el alumno PTEC, para poder comprenderlo y resolverlo es importante analizar las circunstancias por las que no llega a completar sus tareas y cumplir con sus responsabilidades. Si el alumno PTEC considera que su principal problema no es la falta de organización, puede que se identifique con las siguientes razones.

3.4.2. Causas

- *Falta de importancia.* Si algo no tiene ninguna importancia para el alumno PTEC, será difícil que se sienta motivado para comenzar. En ocasiones le imponen o asignan tareas que están fuera de su campo de interés, y eso puede generar resistencia a invertir el tiempo necesario para completarlas.
- *Compromiso con las expectativas o metas de otros.* A veces ocurre que lo que hace no responde a sus propios objetivos, sino que está intentando cumplir las expectativas o alcanzar las metas de otras personas (Ej., padres, amigos, pareja, algún profesor u otro adulto a quien admira), y es natural que no se sienta motivado. Además, el costo de perseguir las metas de otros suele ser muy alto, especialmente a largo plazo.
- *Perfeccionismo.* ¿Tiene el temor de hacer un trabajo “por debajo de la perfección”, y que ello le perjudique en sus notas por ejemplo? ¿se niega a intentarlo por no estar seguro de un resultado perfecto? Que se exija estándares inalcanzables no hace más que impedir que realice su trabajo y por siguiente desanimarlo. ¡La perfección es imposible de conseguir y menos aún sin practicarla!
- *Ansiedad ante la evaluación.* ¿Está excesivamente preocupado por la reacción u opinión de otros acerca de su trabajo o rendimiento? Si valora en exceso la reacción de los

demás ante su trabajo puede generar tal nivel de ansiedad que interfiera en su desempeño.

- *Ambigüedad o incertidumbre ante lo que se espera de él.* Si no sabe con certeza lo que se espera de él, puede impedirle que empiece el trabajo o que lo haga mal (Ej., cómo será el examen, cuál es el nivel de exigencia del profesor, etc.).
- *Sentirse incapaz de manejar la tarea.* Si siente que no está preparado, que carece de los recursos necesarios para llevar a cabo determinada actividad, ya sea por falta de entrenamiento, destrezas o capacidades, podría tener la tentación de evitar totalmente esa actividad.
- *Miedo a lo desconocido.* Aventurarse en un nuevo campo puede generarle muchas dudas acerca de lo que se espera de él, y es muy difícil saber si será capaz de hacerlo bien. Esta falta de certezas puede inhibir su deseo de empezar.
- *Pobres habilidades de organización del tiempo.* Cuando le falta habilidad o práctica para distinguir lo importante de lo urgente, o le cuesta distribuir sus tareas en el tiempo que tiene disponible, es posible que termine agobiado y es más probable que evite los trabajos que debe hacer. Llegar siempre tarde a la entrega de trabajos, le resta disposición para realizar nuevos trabajos.
- *Sentirse abrumado por el tamaño de la tarea.* Algunas tareas muy complejas o que requieren un trabajo constante a lo largo de un periodo prolongado de tiempo, suelen asustarle e incluso hacerle dudar de su capacidad para hacerlo.
- *Falta de tiempo de descanso y ocio.* Algunos estudiantes no se permiten ningún momento legítimo de ocio, y por consiguiente terminan “robándolo” de su tiempo previsto para el estudio.
- *Exceso de compromisos.* ¿Es humanamente posible cumplir con todos los compromisos que tiene actualmente? Los estudiantes tienen la tendencia a sobrecargar el calendario.
- *Suposiciones erróneas.* A veces cree -o se comporta como si creyera- que si ignora la tarea, ésta terminará desapareciendo; otras veces sobreestima sus propias habilidades y recursos, o bien subestima las exigencias de tiempo y esfuerzo de la tarea. En otros casos, tiende a exagerar la dificultad de llevar a cabo su trabajo.
- *Evitación de experiencias negativas.* ¿Es que acaso “odia esa tarea”? ¿Se asemeja en repulsión a las visitas al dentista o la limpieza de la nevera?
- *Baja tolerancia a la frustración.* ¿Está evitando el mal rato de enfrentarse a situaciones incómodas? ¿ante la posibilidad del fracaso evita aproximarse a esa tarea?

3.4.3. Formas de postergar

Una vez que el alumno PTEC ha admitido que posterga continuamente el cumplimiento de sus responsabilidades y se han analizado las causas subyacentes, necesita especificar con claridad de qué manera “dilata” o “deja para luego” sus actividades. Fíjese en los siguientes

ejemplos.

1. ¿Se engaña a sí mismo creyendo que un rendimiento mediocre o unas metas menos exigentes/más bajas también son aceptables? Por ejemplo, si dice/cree que una media de expediente de aprobado le permitirá acceder a las opciones de trabajo que desea. Esta forma de evitación le puede restar posibilidades auténticas de elegir en su vida lo que realmente desea y quiere. Algunos temen al éxito, porque hacerlo bien implicaría nuevas y mayores exigencias.
2. ¿Se engaña substituyendo una actividad importante por otra? Por ejemplo, limpia su piso o su cuarto en vez de estudiar para un examen o preparar un trabajo. Aunque una vivienda limpia tiene mucho valor de por sí, si sólo adquiere valor ante un examen o trabajo importante, es que está “postergando”.
3. ¿Cree que las demoras pequeñas y repetidas son inofensivas? Un buen ejemplo: interrumpir cinco minutos la tarea de escribir un trabajo importante para ver su programa favorito. Si no vuelve al trabajo una vez transcurridos esos 5 minutos, es probable que pase la tarde entera enganchado a la televisión, y sin acabar el trabajo.
4. ¿Está acaso “dramatizando” un compromiso con determinada actividad en vez de realmente comprometerse a hacerla? Un buen ejemplo es ir de vacaciones y llevarse los libros... y no ser capaz de abrirlos ninguna vez; o quizás rechazar invitaciones para salir, y aún así no hacer el trabajo, ni disfrutar el descanso/ocio necesario. De esta manera es posible mantenerse en un constante estado de improductiva disposición a trabajar... sin realmente hacer nada.
5. ¿Persevera sólo en una parte del trabajo? Por ejemplo, escribir, corregir y reescribir el párrafo introductorio de un trabajo, pero sin enfrentarse al desarrollo y las conclusiones. La introducción es importante, pero no a expensas de todo el trabajo.
6. ¿Se paraliza al tener que decidir entre alternativas? Por ejemplo, invierte tanto tiempo en decidir entre dos posibles temas para un trabajo, que luego le queda muy poco tiempo para hacerlo y escribirlo.

3.4.4. Estrategias para hacerle frente

Aunque puede haber muchas estrategias que pueden ser útiles para que el alumno PTEC supere el hábito de la postergación, lo único realmente eficaz e irremplazable es su voluntad de hacer mejor las cosas, y de sentirse mejor consigo mismo y con su trabajo. Además de una *planificación eficaz*, la inclusión de las siguientes etapas en su trabajo puede ayudarle a enfrentar las situaciones de evitación y postergación:

1. Que *considere* las formas y motivos de postergar tareas que se han mencionado anteriormente. Que se *fije* si hay algunos que se apliquen a él. Que *escriba* en qué situaciones y de qué maneras posterga sus tareas.
2. Que *tome decisiones honestas* acerca de su trabajo. Si está dispuesto a invertir sólo

una pequeña cantidad de esfuerzo y tiempo en una actividad determinada, que lo admita, que no se permita sentimientos de culpa que interfieran con la efectiva realización de esa actividad. Que calibre las consecuencias de distintas cantidades de inversión (Ej., tiempo, esfuerzo, etc.) en una tarea y defina el resultado óptimo de su esfuerzo. Este paso implica exponer las razones “intencionales” para evitar el trabajo. Si ha estado evitando el trabajo involuntariamente, que admita que quiere alcanzar ciertos objetivos y acepte las responsabilidades implicadas en el logro de esos objetivos.

3. Que tome el tiempo para *observar* y *analizar*, hasta saber con precisión lo que es necesario para lograr una determinada tarea en un determinado marco de tiempo.
4. Que distinga entre las actividades en las que tiende a “dramatizar” su sentido de compromiso y aquellas otras actividades que le ayudan a completar el trabajo. Que invierta sólo la cantidad de tiempo adecuado para cada una de las partes de la tarea. *Que desarrolle un “mapa” general de todo el trabajo, y visualice los pasos necesarios para completarlo.*

De acuerdo a los motivos particulares del alumno PTEC para postergar la realización de sus tareas, a continuación se sugieren algunas estrategias que posiblemente puedan ayudarle a revertir la situación; seguramente de la creatividad y el intercambio con compañeros surgirán muchas otras estrategias.

Tabla 2
Postergación: Dificultades y Estrategias para hacerle Frente

Dificultad principal	Estrategia para hacerle frente
Falta de relevancia o importancia	Que intente encontrar alguna recompensa personal por cumplir con la tarea. Si no está realmente interesado en la tarea, puede encontrar la manera de hacerlo más interesante, o bien decidirse por dejarla.
Compromiso con las expectativas o metas de otros	Quizás un poco de ayuda y apoyo en resolución de conflictos pueda ayudarle a desarrollar una estrategia para invertir más esfuerzo en aquellas metas que realmente sean suyas o que él refrende. Si realmente no le interesa la tarea, puede intentar hacerla más interesante, o bien dejarla.
Ambigüedad o incertidumbre ante lo que se espera de él	Si es posible, que pida más precisiones respecto a lo que se espera de su trabajo, ya sea a quienes le van a evaluar (profesores) o a quienes ya han pasado por esa experiencia (a usted como tutor PTEC).
Perfeccionismo	Que intente evaluar cómo de importante es la tarea, y qué nivel de rendimiento es realmente necesario. Que relativice, preguntándose, por ejemplo, qué nivel de rendimiento esperaría de un compañero. Que recuerde que siempre será peor (y le hará sentir peor) no hacerlo que hacerlo “algo menos” que perfecto. Una cantidad razonable de esfuerzo e interés siempre conduce a resultados satisfactorios. Tomar el primer paso para comenzar el trabajo aumenta la motivación y la confianza en la propia capacidad para hacer/completar el trabajo de manera competente.

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Tabla 2 (Continuación)

Postergación: *Dificultades y Estrategias para hacerle Frente*

Dificultad principal	Estrategia para hacerle frente
Ansiedad ante la evaluación	Que intente calcular qué impacto real/total tendrá esta evaluación en su vida. Nadie tiene un alto rendimiento todo el tiempo ni en todas las áreas. Que intente concentrarse en completar la tarea con el objetivo de aliviar la carga de trabajo y la ansiedad, sin preocuparse por la evaluación.
Sentirse incapaz de hacerse cargo de la tarea-sentir que no se está preparado	Que pida ayuda, orientación o nuevas perspectivas a alguien que esté más familiarizado con el proceso o más cualificado en la tarea (tutor PTEC o profesores).
Miedo a lo desconocido-aventurarse en un nuevo campo	Que pida más información o ayuda a alguien que conozca mejor el terreno o que tenga más experiencia que él (tutor PTEC o profesores).
Pobres habilidades de organización del tiempo	Que priorice sus tareas y quehaceres de manera que lo más importante lo haga primero. Que intente resistir la tentación de distraerse con actividades triviales en vez de empezar con el trabajo real. Incluso una pequeña cantidad de esfuerzo en una de sus actividades prioritarias, puede generarle la sensación de logro y de estar cumpliendo con sus objetivos.
Sentirse abrumado por el tamaño de la tarea	Que intente estimar con precisión cuánto tiempo le lleva completar las tareas y trabajos. Que divida los trabajos más complejos en partes o tareas más pequeñas y manejables, y las enfrente una por una. Que registre los plazos en un calendario ubicado en un lugar bien visible.
Falta de tiempo de descanso y ocio	Que sea realista y admita la necesidad de descansar regularmente el cuerpo y la mente. Que planifique y organice su tiempo teniendo en cuenta actividades sociales, deportivas o artísticas que le ayuden a mantener el equilibrio en su horario y la mente fresca y activa. Además, la motivación para trabajar es mayor cuando hay perspectivas de una buena recompensa al final.
Exceso de compromisos	Que considere la posibilidad de omitir algunas responsabilidades, delegar algunas tareas en otras personas, o bien reajustar su horario de actividades.
Suposiciones erróneas	Que se siente y escriba cada uno de los pasos implicados en el trabajo o tarea, qué recursos necesita para llevarlo a cabo, cuánto tiempo tomará cada paso, y luego que intente enfrentarse a cada etapa una por una.
Evitación de experiencias negativas (“odio esa tarea”)	Si no encuentra la manera de hacer la tarea más agradable o llevadera, que intente comenzar con las tareas que menos le agradan, es decir, hacerlas cuando tiene más energía, y ocuparse luego de las demás. Puede resultarle muy útil que trabaje con un amigo o compañero que le anime (¡y le impida abandonar!).
Baja tolerancia a la frustración	El resultado de sus esfuerzos tiene más probabilidades de acercarse al éxito que al rotundo fracaso... Sólo si no se decide a empezar el trabajo o el estudio, será más probable que fracase. Un solo resultado positivo puede hacer que se sienta más capaz de lograr muchos otros.

3.5. Fuentes consultadas

Gargallo, B. (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Overcoming procrastination.* (n.d.). Tomado el 26 de Mayo, 2004, de University of Illinois, Counseling Center Página web: <http://www.couns.uiuc.edu/brochures/procras.htm>
- Perfectionism.* (n.d.). Tomado el 26 de Mayo, 2004, de University of Illinois, Counseling Center Página web: <http://www.couns.uiuc.edu/brochures/perfecti.htm>
- Procrastination prevention.* (n.d.). Tomado el 26 de Mayo, 2004, de The University of Texas at Dallas, Student Counseling Center Página web: <http://www.utdallas.edu/counseling/selfhelp/procrastination.html>
- Study skills self-help information.* (n.d.). Tomado el 26 de Mayo, 2004, de Virginia Polytechnic Institute and State University, Cook Counseling Center Página web: <http://www.ucc.vt.edu/stdyhlp.html>
- Taylor, N. (n.d.). *Procrastination and time management.* Tomado el 26 de Mayo, 2004, de University of Oregon, Counseling Center Página web: <http://counseling.uoregon.edu/procrastination.htm>
- Time management.* (n.d.). Tomado el 26 de Mayo, 2004, de The University of Texas at Dallas, Student Counseling Center Página web: <http://www.utdallas.edu/counseling/selfhelp/time-management.html>
- Wilson, R. J. (n.d.a). *You're desperate and need to save your semester?.* Tomado el 26 de Mayo, 2004, de The George Washington University, Academic Success Center Página web: <http://gwired.gwu.edu/counsel/asc/SaveYourSemester/>
- Wilson, R. J. (n.d.b). *You've decided to improve your study habits?.* Tomado el 26 de Mayo, 2004, de The George Washington University, Academic Success Center Página web: <http://gwired.gwu.edu/counsel/asc/Youvedecidedtoimproveyourstudyhabits/>

ANEXO IX: Asistencia “activa” a clase

1. Asistencia a clase

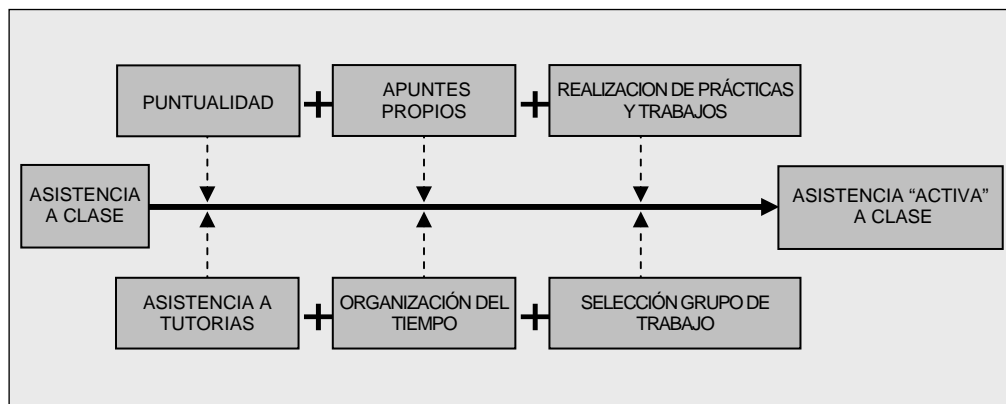
El sistema universitario español se caracteriza por el predominio de una enseñanza basada en las “clases magistrales”, a las que el alumno PTEC asistirá mayoritariamente como oyente y rara vez como participante. En este sentido, muchos de ellos *desistirán* de ir a clase por diversos *motivos* (Ej., no le conceden importancia, les coincide con otra asignatura, no pueden seguir las clases, tienen que madrugar, son muy aburridas, están masificadas, etc.), y frecuentemente harán uso de academias para *compensar*, e incluso *sustituir*, la asistencia a las clases de ciertas asignaturas.

Por otro lado, es necesario también recordar que una asignatura puede ser impartida por profesores diferentes según el turno o grupo. Y aunque los contenidos del programa sean similares, los profesores conceden distintos grados de importancia o profundizan más en unos aspectos que en otros, tendencia que también se refleja en los contenidos del examen. La mayoría del profesorado considera, la *asistencia* a clase como un *predictor* del *rendimiento* del alumno en la asignatura, y algunos incluso conceden *puntuación adicional* por asistir.

Así pues, ya que en la mayoría de las asignaturas los conocimientos suelen ser inclusivos, la asistencia regular a clase le permitirá al alumno PTEC, además de tener sus propios apuntes, entender mejor la continuidad de los temas y su relación lógica, sin saltos ni lagunas de conocimiento que puedan dificultarle o impedirle comprender las explicaciones. De hecho, durante el desarrollo de las clases se produce el *primer repaso* del material, al elaborar activamente la información durante la toma de apuntes. Por tanto, *conviene* que el alumno PTEC conozca las condiciones de cada asignatura por sí mismo, sin dejarse llevar por primeras impresiones o por lo que otros le cuenten.

Gráfico 1

Variables que Influyen en la Asistencia a Clase y el aprovechamiento del Tiempo en la Facultad



2. Puntualidad

La puntualidad a las clases demuestra respeto a los demás (alumnos y profesor), y es un hábito que el alumno PTEC debe interiorizar. Si llega tarde, el ritmo de la clase puede interrumpirse, pierde información de la explicación y se puede sentir nervioso por llamar la atención. A veces no llegará a recuperar el ritmo y pasará el resto de la clase sin prestar demasiada atención porque no consigue “enterarse de nada”. Por tanto, la falta de puntualidad continua en el alumno PTEC demuestra unos hábitos inadecuados y una planificación insuficiente del tiempo.

La puntualidad es esencial también para mantener la asistencia a clase, debido a que llegar tarde suele ser una *excusa* para “no entrar” y esperar en otros lugares como la cafetería a que comience la siguiente clase.

3. Toma y elaboración de apuntes

Tomar apuntes es intentar anotar, lo más fiel y rápidamente posible, lo importante y fundamental de las explicaciones que el profesor transmite en clase. Durante la clase el alumno PTEC recibe mucha información, pero cada individuo tiene su particular forma de estructurar los conocimientos, y necesita aclarar más unos puntos que otros para relacionarlos con sus conocimientos previos. No existen los apuntes perfectos, los mejores apuntes son los que él tome, porque mientras anota las ideas, elabora y organiza mentalmente la información, redactándola con su vocabulario, realizando anotaciones y aclaraciones, etc. Por su parte, la elaboración de los apuntes consiste en ir ampliando y completando el contenido con otras fuentes (libros de texto, apuntes de compañeros, asistencia a tutorías, etc.), que le ayudarán a tener una visión más amplia y profunda del tema y a resolver aquellas dudas que le surjan.

Las *funciones* de los apuntes son: *organizar* la información, *mantener* la atención, *comprender* mejor, *razonar* de una forma más activa y continua, y hacer *posible* el repaso y el recuerdo.

También, se pueden encontrar diferentes formas de tomar apuntes, de entre las cuales el alumno PTEC debe utilizar aquella que piense que funcionará mejor según *su experiencia personal*, según el tipo de materia o la finalidad de los apuntes. También puede combinarlas o incluso idear una nueva que se ajuste perfectamente a lo que necesite. Es recomendable, por ejemplo, que alguno de los márgenes lo utilice para anotaciones personales sobre lo que tiene que repasar, fechas de exámenes, tareas, etc. A continuación se presentan algunas de las posibles formas de distribuir sus apuntes en la hoja del cuaderno:

- Forma de una columna. Esta es la forma más sencilla y común. Consiste sólo en escribir en la página, sin márgenes ni espacios para anotaciones; es decir, la hoja se llena tal cual, quedando una sola columna.
- Forma de dos columnas. En esta forma se traza un margen izquierdo (de 4 ó 5 cm.) como una columna, y de esa manera el resto de la hoja constituye la segunda columna.

Obviamente, la columna más gruesa la utilizará para el apunte propiamente dicho, mientras que la columna más estrecha, la del margen, la puede usar para anotar conceptos importantes o frases clave que indican la idea central de esa parte del apunte.

- Forma de tres columnas. Cuando disponga de hojas grandes o rectangulares, puede trazar un margen a cada lado. De esta manera, la primera columna puede usarla para conceptos importantes, la segunda para el apunte y, finalmente, la tercera para la idea central.

Algunas estrategias para que el alumno PTEC tome unos buenos apuntes:

- Es recomendable que recoja y elabore él mismo *sus propios apuntes*. También es importante que se cerciore de que posee todos los apuntes, bien organizados y estructurados, antes de ponerse a estudiar.
- Debe escribir en la *parte superior* de la hoja la fecha, la materia y, en mayúsculas bien destacado, el título del tema. Esto le facilitará su clasificación y orden.
- Que deje siempre *margen* suficiente a derecha e izquierda para poder anotar observaciones.
- Que no olvide que *el principio* de la explicación suele ser muy importante.
- Debe dejar *espacios en blanco* entre las ideas principales para permitir una lectura fácil.
- Que tome los apuntes con *limpieza y orden* y cuide de que en ellos quede reproducida la estructura de la exposición del profesor.
- Es recomendable que cuente con un *sistema de simplificación* de la escritura. Se trata de que sea breve y reduzca las letras al máximo en las palabras de uso más frecuente, abreviando las expresiones.
- Es preferible que *mantenga los apuntes de clase* y no los pase “a limpio” después. Entre otras razones porque la memoria icónica (visual) puede ayudarle a recordar detalles de información en la hoja escrita. Pero si por cualquier motivo no puede ser, entonces conviene que aproveche el momento de pasarlos para mejorarlos, ampliarlos, e incluso estudiarlos (Ej., identificando ideas principales, secundarias, relaciones, etc.).
- Es bueno que utilice las mayúsculas, los subrayados, colores distintos para *destacar* los puntos principales de la explicación.
- El tono de voz y las expresiones del profesor sirven de ayuda para destacar las *partes importantes* de la exposición o las ideas centrales.
- Debe intentar leer los apuntes *el mismo día* que los ha tomado, subrayando los epígrafes y aspectos importantes.
- Si mientras toma apuntes “pierde el hilo” puede referenciar el tema y *dejar un espacio* para completarlo más tarde con la ayuda de un compañero o usando el libro. Cuando lo que esté copiando le resulte incomprensible puede (a) preguntar en clase para aclararlo,

(b) copiar un esquema que le permita consultarlo después en un manual, (c) asistir a las tutorías para asegurarse de que lo completa correctamente. Otro hecho importante a resaltar es que a veces las clases del *profesor* no son un buen ejemplo *pedagógico y/o didáctico*, o bien, el alumno PTEC toma nota de *todo* lo que dice el profesor, por lo que el desarrollo y el ritmo de clase le pueden parecer desordenado y/o demasiado rápido. En este sentido, si toma apuntes en alguna de las condiciones anteriores, lo más frecuente es que no saque ningún provecho de la clase, por lo que le tiene que recomendar que *después* de la clase debe redactar y resumir el material de manera adecuada utilizando, donde sea apropiado, su propio vocabulario.

4. Prácticas y trabajos

Cada asignatura puede impartirse mediante métodos de docencia y evaluación distintos, lo cual puede exigir que el alumno PTEC maneje diversas habilidades intelectuales y académicas. Por ejemplo, es frecuente que los profesores soliciten la entrega de un trabajo, que puede ser obligatorio (requisito para superar la asignatura) o voluntario (complemento de formación), sobre algún tema de la asignatura que contribuya a su evaluación. Para ello, suelen establecer una serie de *criterios* o pautas que debe atender el alumno PTEC a la hora de realizarlos: extensión, contenidos, apartados, estilo de presentación, fecha de entrega, individual o en grupos, etc.

La mayoría de las veces estos trabajos consisten en buscar información sobre una temática concreta, en seleccionar la información pertinente, en analizarla críticamente y en realizar una síntesis de lo recogido, realizando aportaciones personales en la medida de lo posible, redactando y organizando los materiales de una manera lógica, clara y secuencial. En otros casos puede que no sea así, por lo que de manera genérica se recomienda que:

1. *Conozca los criterios o pautas dadas por el profesor.*
2. *Elija el tema.* En ocasiones el tema viene dado por el profesor, pero en otras es posible la elección, en este caso, se trata de que elija el tema en función de sus intereses, aptitudes y posibilidades. Ha de preguntarse qué objetivos quiere alcanzar y disponer el tema en función de esos objetivos.
3. *Consulte los apuntes de la asignatura y seleccione las referencias bibliográficas.* Debe seleccionar la bibliografía necesaria para tratar el tema con la suficiente profundidad y garantía. Para ello, tiene que manejarse adecuadamente en la utilización de instrumentos o recursos de búsqueda (Ej., biblioteca, Internet, etc.). Cuando haya acabado el trabajo, será preciso que indique qué libros, revistas o fuentes documentales ha consultado. Esto puede ayudar al profesor a evaluar el trabajo que ha realizado.
4. *Trace el esquema.* Que basándose en los apuntes y referencias bibliográficas que ha leído, reflexionado, etc., cree un esquema provisional que abarque las partes principales del trabajo. También puede consultar con otras personas.

5. *Desarrolle el tema o redacte un informe.* Para ello, ha de seguir fielmente su esquema, que marca el plan de trabajo. Para ordenar el contenido del mismo conviene que: escriba en primer lugar las cuestiones más importantes; indique, debajo de cada cuestión, los aspectos concretos que la desarrollan; anote al lado de cada título o subdivisión, las referencias bibliográficas que le ayudarán a su desarrollo; y que prevea el tiempo que empleará en cada fase.
6. *Entregue o exponga el trabajo.*

Como anteriormente se ha comentado, cada fase debe planificarse con la *antelación* suficiente que le permita completar el trabajo a tiempo. Debe contar siempre con imprevistos y posibles desfases en la planificación, por lo que ha de intentar tenerlo listo varios días antes de la fecha tope de entrega. Una vez que haya decidido el tema central del trabajo, y haya buscado la información, es *conveniente* que acuda a la *tutoría* del profesor y le presente las posibles líneas del trabajo para que le ayude a centrar mejor el tema. La retroalimentación (*feedback*) continua le permitirá mejorar la calidad, utilidad o idoneidad del trabajo que está realizando. A la hora de redactar el *informe*, debe tener en cuenta las *pautas* dadas por el profesor para incluir todos los apartados necesarios y dar al informe el formato *exigido*. Uno de los formatos más extendidos entre el profesorado es el que se presenta a continuación:

1. Portada
2. Índice
3. Introducción
4. Desarrollo
5. Discusión
6. Conclusiones
7. Anexos
8. Referencias Bibliográficas

No obstante, el trabajo también debe cumplir una serie de características básicas: una buena presentación (letra clara y legible, brevedad, sencillez, claridad de razonamiento, ortografía correcta, uso de ayudas intratexto que destaquen las partes principales y distinguan las ideas importantes de las secundarias), que sea original (que no copie de otro y si lo hace de un libro, que lo cite), que sintetiche personalmente (que la elaboración de las ideas sea suya, incluyendo sus opiniones y puntos de vista, que realice un enfoque personal del tema), y utilice correctamente las citas bibliográficas.

Cuando haya finalizado el informe es importante que lo entregue *antes* de la fecha tope y en el *lugar* adecuado.

La realización de *prácticas* suele ser otro requisito obligatorio para la superación de muchas asignaturas, ya que completan la información teórica, ponen a prueba los

conocimientos y favorecen la adquisición de habilidades profesionales. Las prácticas pueden implicar un cambio de horario, aula e incluso profesor. El alumno PTEC no debe *descuidar* la asistencia a prácticas y si existe alguna *incompatibilidad* ha de intentar resolverla con el profesor lo antes posible.

5. Asistencia a tutorías

El alumno PTEC, tal como comúnmente suele suceder probablemente restará importancia a las tutorías, bien porque aún no ha empezado a estudiar a fondo, porque le incomoda recibir una atención tan directa, porque desconoce la función que tienen, porque le resulta muy difícil asistir en el horario establecido, etc.

En este sentido, en primer lugar, el alumno PTEC debe *conocer el horario de tutorías* así como los datos de contacto (teléfono y e-mail) de cada uno de los profesores que le imparta docencia. Para ello, cada profesor comunica al inicio del curso su horario de atención individual, que también puede encontrar en el programa de la asignatura, en Internet o en la puerta de su despacho.

En segundo lugar, ha de saber que las tutorías son *sesiones personalizadas* en las que el profesor le atenderá individualmente para *dar respuesta a cuestiones sobre diferentes áreas*: relacionadas con los contenidos de las clases teóricas y/o prácticas, la asistencia a éstas, la ampliación de contenidos, los trabajos a realizar, la preparación y revisión de exámenes, etc., e incluso con la resolución de dificultades personales.

En tercer lugar, debe conocer que la mayoría de las *dudas sobre el contenido* de la asignatura le surgirán *cuando comience a trabajar el material de estudio*, y éste, frecuentemente se empieza a trabajar en las semanas previas a los exámenes (postergación), que precisamente son las fechas donde mayor número de consultas se hacen en las tutorías por parte del alumnado. Así, como consecuencia, la calidad de la atención que reciben disminuye. Por tanto, como tutor PTEC, debe potenciar y hacer hincapié en los hábitos de trabajo intelectual y la planificación del estudio en el alumno PTEC con la finalidad de prevenir esta situación tan extendida entre el alumnado universitario.

En cuarto lugar, el alumno PTEC debe tener presente que muchas de las dudas acerca del contenido de la asignatura *las puede consultar en clase*, eso sí, siempre que sean de interés general. Las preguntas más específicas o que requieren mayor tiempo de explicación puede consultarlas al final de clase o asistiendo a las tutorías del profesor. En este sentido, debe potenciar la participación del alumno PTEC en la clase, así como la asistencia a las tutorías.

En quinto lugar, si ha de acudir a tutoría para tratar cualquier dificultad, duda o problema, puede serle de gran utilidad *preparar con anterioridad su consulta*, de manera que el profesor pueda comprender qué necesita. Si se siente inseguro, o lo cree necesario, puede escribir en un papel las ideas principales o los temas que quiere tratar.

La tutoría entre compañeros en la Universidad

En sexto lugar, debe conocer que algunas veces los profesores, por diferentes motivos, no cumplen los horarios establecidos, en cuyo caso puede dejar una nota, contactar por correo electrónico, o cualquier otra estrategia que *asegure el uso adecuado de este derecho* que tiene como alumno de la UGR.

Y en séptimo lugar, debe saber que no es una buena idea que use las tutorías para protestar o exigir más nota, aunque de manera respetuosa si ha de manifestar lo que él considera justo o adecuado.

6. Grupos de trabajo

Trabajar en equipo *no es la mera suma de las aportaciones individuales*. Cuando se conectan bien las diversas interacciones o “sinergias” de sus miembros el resultado final será muy enriquecedor. Un buen trabajo de equipo exige planificar conjuntamente, distribuir y asumir tareas (individuales y colectivas), y recoger los puntos de vista de todos los implicados en el proyecto.

Todos los miembros deben respetarse, el esfuerzo de cada uno debe ser reconocido y valorado, y los conflictos han de tomarse como una oportunidad de enriquecimiento mutuo. De no ser así, el rechazo y bloqueo, pueden volverse contra todos y anular el proyecto del grupo. Ante las divergencias deben tomarse decisiones de manera democrática, sin entrar en peleas o enfrentamientos personales. Lo importante es sacar adelante el trabajo. Si un conflicto no puede resolverse dentro del grupo, puede que el alumno PTEC tenga que consultar a su profesor, pero es de vital importancia que no espere a hacerlo en el último minuto.

7. Fuentes consultadas

Gargallo, B. (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*.

Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Trechera, J. L. (2003). *Trabajar en equipo: Talento y talante*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

ANEXO X: Técnicas de trabajo intelectual

1. Prelectura

La prelectura o lectura rápida inicial de un texto, tema o contenido de aprendizaje, es considerada como un paso previo y necesario para la posterior comprensión de la materia a aprender. A través de ella el alumno PTEC podrá hacerse una idea general de lo que está estudiando sin la necesidad de profundizar totalmente en su contenido.

Es una lectura rápida y global cuya finalidad es identificar a grandes rasgos el argumento, estructura e ideas principales del texto. Es una lectura selectiva en la que el alumno PTEC debe seleccionar los datos más significativos que le den una visión esencial del texto. En un mínimo tiempo podrá conectar el contenido del texto que esté leyendo con el conocimiento que ya tenía acerca del tema o materia.

¿Cómo debe hacerlo?

El alumno PTEC ha de dirigir su atención a: títulos y subtítulos del tema, palabras en cursiva, negrita y subrayadas, recuadros, resúmenes y conclusiones, anotaciones marginales, pies de páginas, ilustraciones, recuadros, gráficos y diagramas. Conviene que se responda a preguntas tales como ¿qué me sugiere el texto? ¿y el título principal? ¿cuál es la idea principal que entresaco del texto? ¿con qué lo puedo relacionar?

En ocasiones no conseguirá leer todo lo deprisa que quisiera por culpa de malos hábitos que tiene adquiridos. Para conseguir leer con mayor velocidad es necesario que aprenda a recorrer las líneas con el menor número de golpes de vista posible y reducir algunas conductas como: vocalizar (Ej., leer en voz alta o moviendo los labios sin emitir sonidos), subvocalizar (Ej., pronunciar mentalmente las palabras que lee), volver atrás para leer lo ya leído, mover la cabeza, seguir la lectura con el lápiz o dedo. Estos hábitos desaparecen con la práctica.

A modo de ejemplo, ¿qué quedaría después de hacer la prelectura de este apartado?:

La prelectura es una lectura inicial rápida cuyo objetivo es adquirir una idea general del texto. El alumno PTEC debe realizarla centrándose en aspectos como: títulos, subtítulos, palabras en negrita, subrayadas, gráficos, dibujos, etc., y formulándose preguntas como ¿qué me sugiere el texto?, de qué va. También, hay malos hábitos que la dificultan (Ej., vocalizar, mover la cabeza, etc.) y que se solucionan con la práctica.

2. Lectura comprensiva

Es un paso previo y un requisito fundamental para que el alumno PTEC realice un estudio eficaz y una herramienta imprescindible para posteriormente realizar esquemas y/o resúmenes que le faciliten el aprendizaje.

La comprensión lectora implica que entienda las ideas expresadas por el autor, además de comprender el mayor número de ideas en el menor tiempo posible. Consiste, por tanto, en entender y extraer las ideas y datos más importantes contenidos en el texto, lo que le supone

también aprender y utilizar con propiedad el lenguaje especializado de cada asignatura. La comprensión del contenido de aprendizaje es uno de los requisitos fundamentales, si no el mayor de ellos, para que el alumno PTEC lleve a cabo el estudio de una manera eficaz.

¿Cómo debe hacerlo?

1. Debe realizar una lectura rápida de información general (prelectura) con el objetivo de extraer una visión global del conjunto del texto, intentando conocer su estructura y la organización del mismo.
2. Tiene que trabajar el vocabulario. El dominio del vocabulario es un factor que influye enormemente en la rapidez y comprensión lectora, para lo cual es necesario que consulte en el diccionario toda palabra que desconozca o no entienda y cuyo significado no pueda comprender utilizando el contexto de la frase. A continuación debe ir anotándolas en un vocabulario personal que irá enriqueciendo con palabras y expresiones nuevas a medida que vaya leyendo.
3. Debe prestar especial atención a las ideas. La lectura sólo es útil cuando se comprende el mensaje que quiere transmitir el autor.
4. Los escritos están divididos en párrafos, donde el punto y aparte indica la finalización del mismo. En la mayoría de los textos la/s idea/s principal/es se encuentra/n al principio o al final del párrafo, por ello conviene que lea más detenidamente al comienzo y final de cada párrafo. De ahí que deba leer el texto párrafo a párrafo, señalando las ideas principales y secundarias, intentado extraer después una idea principal de todo el texto.
5. Debe fijarse en los gráficos, esquemas e ilustraciones, que le servirán para entender mejor el texto y le facilitarán la comprensión del mismo.
6. También debe fijarse en las palabras escritas en negrita, cursiva o mayúscula ya que éstas suelen hacer referencia a palabras o aspectos claves del texto.
7. Por último, debe razonar e intentar relacionar el tema nuevo que se acaba de leer con otros temas que ya se ha estudiado, bien de la misma lección o materia, bien de lecciones o materias diferentes, analizando semejanzas y diferencias entre uno y otros, posibles puntos en común, etc. También es recomendable que busque ejemplos o aplicaciones prácticas.

Para comprobar si ha comprendido lo que ha leído se puede formular preguntas sobre el contenido y ver si es capaz de contestarlas, o también puede imaginar que ese contenido se lo tiene que explicar a otra persona y ver como lo haría. Si duda mucho puede ser que no le haya quedado muy claro, por lo que será necesario que repita la lectura.

3. Anotaciones marginales

Las anotaciones marginales tienen como finalidad el análisis y reflexión sobre los materiales que el alumno PTEC lee o estudia. Son notas que se hacen al margen derecho o izquierdo del texto que esté trabajando que se refieren a:

Su finalidad:
análisis y
reflexión
contenidos

AM: notas al
margen sobre
ideas
principales,
dudas,
relaciones,...

- Las ideas principales o secundarias del tema.
- Comentarios, aspectos o ideas consideradas importantes, pensamientos, aspectos dudosos o que no entiende y que necesita aclarar, posibles relaciones que puede establecer con otros contenidos ya aprendidos, etc., que le surgen tras una lectura profunda y reflexiva de los materiales.

¿Cómo debe hacerlo?

1. Debe realizarlas una vez finalizada la lectura rápida o prelectura, cuando esté llevando a cabo la lectura comprensiva.
2. Es recomendable que lea párrafo a párrafo, aclarando y consultando el diccionario siempre que lo requiera.
3. Debe anotar al margen las ideas principales que vaya descubriendo en el texto. Estas las puede hallar formulándose preguntas como: ¿de qué trata este párrafo? ¿qué dice realmente?
4. También puede anotar ideas, pensamientos, opiniones, etc., que le sugiere el contenido del texto tras su lectura y análisis en detalle.
5. Debe hacerlo de forma limpia, dejando claro el principio y final de cada idea para no confundir unas con otras.

A modo de ejemplo, se presentan las anotaciones marginales hechas sobre este apartado específico.

4. El subrayado

El subrayado es fundamental para que el alumno PTEC consiga un aprendizaje efectivo y eficaz. Subrayar es destacar lo que es verdaderamente importante de un texto (separar lo importante de lo accesorio), para comprender su significado. Es destacar las palabras, frases o datos que contienen lo fundamental e importante de una lección.

¿Cómo debe hacerlo?

1. Debe realizarlo siempre después de una lectura comprensiva de todo el texto, una vez que posee una idea global del mismo y ha comprendido sus líneas generales.
2. A continuación, que destaque y diferencie las ideas principales y secundarias de las que

- no son importantes.
3. Debe subrayar sólo las palabras y expresiones fundamentales, prescindiendo de las menos importantes.
 4. Lo subrayado debe entenderlo, ha de tener sentido y relación entre sí, aunque sea como un texto telegráfico.
 5. No debe nunca subrayar artículos, preposiciones o conjunciones. Sí nombres o verbos: ideas principales, detalles importantes, nombres técnicos, datos, fechas, etc.
 6. Cuando un párrafo entero es fundamental, no hace falta que lo subraye entero. Una raya vertical a la izquierda o a la derecha indica que todo es importante (Ej., definiciones, frases con datos de interés, etc.).
 7. Debe utilizar sólo un color para subrayar, como mucho dos. Si es rojo mejor. Facilita el recuerdo.
 8. Debe realizarlo siempre a lápiz, por lo menos la primera vez.
 9. Que evite tachaduras y emborronamientos y si es posible que utilice una regla al subrayar.
 10. Debe subrayar siempre por debajo de las palabras, evitando siempre hacerlo por encima ya que no le dejaría ver el contenido de lo que ha subrayado.

Ventajas

- Hace que su estudio sea más activo y ameno.
- Le ayuda a concentrarse en el estudio.
- Aumenta su comprensión sobre el tema.
- Le facilita la posterior elaboración de esquemas, cuadros sinópticos, resúmenes, etc.
- Disminuye el tiempo que debe dedicar al repaso y lo hace más fácil y rápido.
- Aumenta su rendimiento lector.
- Sirve para que localice la parte de la materia de estudio que es importante aprender.

A modo de ejemplo, se presenta el subrayado realizado en este apartado específico.

5. El resumen

Resumir es destacar y redactar lo fundamental e importante de un asunto, tema o texto, de la manera más breve y clara posible, resaltando las ideas esenciales, respetando su sentido y empleando las propias palabras del autor o las propias del alumno PTEC (esto último es lo más conveniente). El resumen distingue el contenido que es relevante del irrelevante, y le posibilita reducir el texto original a otro de menores dimensiones, facilitando su aprendizaje. La reducción debe ser cuantitativa y cualitativa, recogiendo sólo aquello que es importante y fundamental aprender.

¿Cómo debe hacerlo?

1. Que lea detenidamente el texto hasta que esté seguro de que lo ha comprendido bien (lectura inicial/prelectura y lectura comprensiva del mismo).
2. Que subraye lo más importante del texto y destaque la idea principal y los aspectos básicos del escrito.
3. Debe reconstruir el texto con sus propias palabras (no debe copiar literalmente todas las palabras del texto original).
4. Que lea el resumen que ha elaborado para señalar en él los detalles imprescindibles que le ayudarán a comprender la idea principal.
5. Del resumen anterior que realice una segunda redacción; ésta será la definitiva.
6. Que compruebe si las ideas básicas del resumen que ha realizado coinciden con las del texto original. También debe ver si las ideas están bien desarrolladas y si le dan una visión global del mismo.

Características: debe poseer una correcta estructura interna: las ideas deben estar desarrolladas de manera lógica o según aparecen en el texto original, debe ser personal, propio, conviene que no utilice muchos puntos y aparte. Es preferible que haga frases cortas y relacionadas, su extensión no ha de ser mayor a un tercio del texto sobre el que se hace, y ha de ser breve, claro y entenderse bien.

¿Cómo quedaría el resumen de este apartado?

Resumir es destacar y redactar lo fundamental e importante de un asunto, tema o texto. El alumno PTEC debe realizar prelectura, lectura comprensiva y subrayar lo más importante del texto, para después reconstruir con sus propias palabras las ideas principales y los aspectos básicos del escrito. Después debe leer el resumen y volver a redactarlo. Por último, que compruebe si las ideas básicas están bien desarrolladas, dan una visión global y coinciden con las del texto.

Características: correcta estructura interna, personal, breve, claro, no utilizar muchos puntos y aparte, hacer frases cortas y relacionadas y no debe ser mayor a un tercio del texto original.

6. Esquemas

Los esquemas son síntesis que resumen el contenido y estructura de una materia o texto mediante la utilización de frases, palabras clave y datos que constituyan las ideas más importantes del mismo.

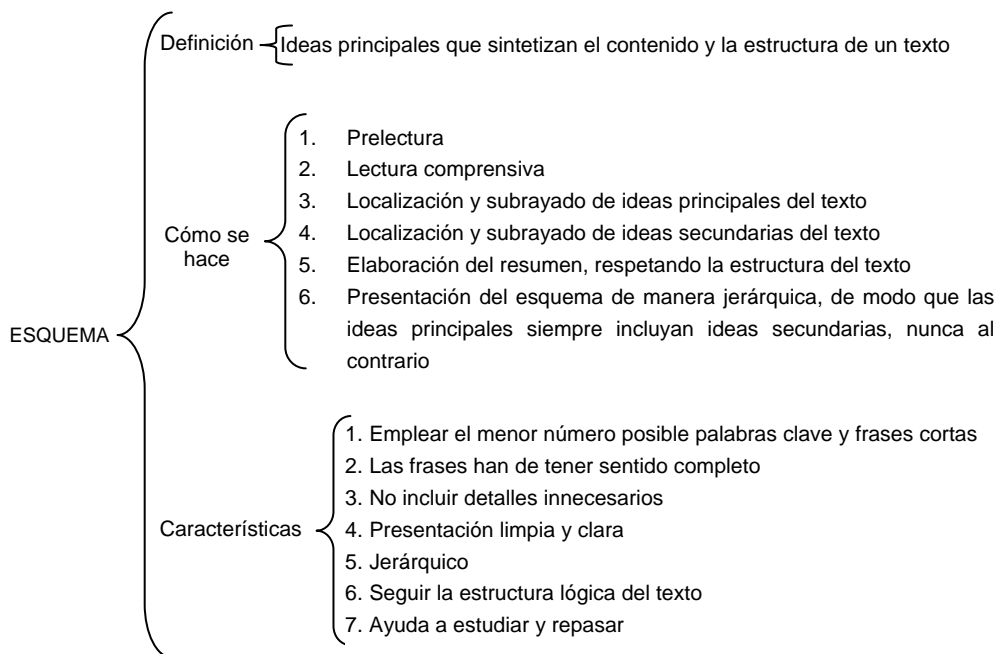
Los esquemas tienen la característica de sintetizar aún más que los resúmenes las ideas principales de un texto o contenido de estudio, con la ventaja de tener un mayor impacto visual y hacer más fácil el recuerdo de lo importante de ese tema con una simple lectura.

¿Cómo debe hacerlo?

1. Que realice una primera lectura o lectura rápida del texto para hacerse una idea global del contenido del mismo.
2. Posteriormente que lea el texto de manera comprensiva.
3. A continuación que localice las ideas principales del texto.
4. Después, debe subrayar en el texto las ideas que haya localizado previamente.
5. Luego que realice la misma secuencia pero con las ideas secundarias. Esto le ayudará a comprender los puntos fundamentales de la materia para poder estudiárselos mejor.
6. A continuación, que transcriba estas ideas al papel y realice el resumen, respetando el orden de las mismas, tal y como aparecen en la estructura del texto.
7. Por fin, debe elaborar el esquema de manera jerárquica, de modo que las ideas principales siempre incluyan ideas secundarias, nunca al contrario.

Características: debe emplear palabras clave y frases cortas, usando el menor número posible de palabras, las frases deben poseer sentido completo, no hay que incluir detalles innecesarios, la presentación debe ser limpia y clara, debe ser jerárquico: las ideas principales primero, y luego, incluidas en éstas, las secundarias que correspondan, es necesario que siga la estructura lógica del texto, y debe ayudarle a estudiar y repasar, dándole una idea rápida y general del tema, sin tener por ello que volver a repasar la lección completa.

¿Cómo quedaría el esquema de este apartado?



7. Mapas conceptuales

El mapa conceptual es un sistema de representación de tipo gráfico y visual, que incluye los conceptos clave de un tema o materia y ejemplifica a su vez las relaciones que se establecen entre unos conceptos y otros a través de palabras enlace que pueden estar formadas por verbos, preposiciones o frases muy cortas, con la finalidad de formar proposiciones.

Los componentes del mapa conceptual son tres: conceptos, proposiciones (conceptos unidos por palabras clave) y palabras de enlace (son palabras que sirven para unir los conceptos y señalar el tipo de relación existente entre ambos).

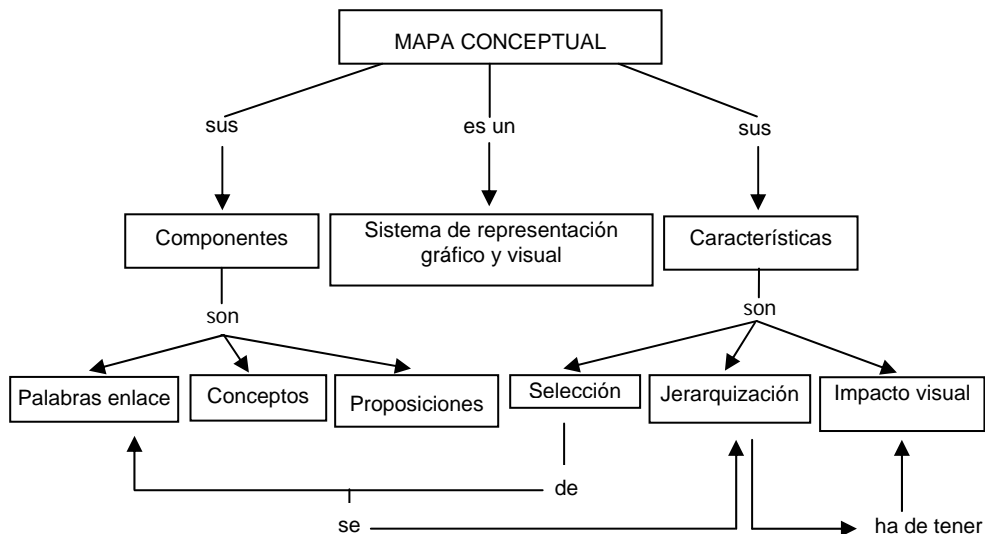
¿Cómo debe hacerlo?

1. Que identifique los conceptos clave del texto que está trabajando.
2. Que elabore una lista con dichos conceptos clave (no más de diez conceptos al comenzar a usar la técnica).
3. Que ordene los conceptos de la lista empezando por el más general y siguiendo por orden hasta llegar a los más específicos.
4. Que sitúe el concepto más general en la parte superior del mapa, y a partir de ahí, los restantes conceptos, hasta llegar a los más concretos o específicos. Los ejemplos se colocarán en la parte inferior.
5. Que una los conceptos mediante líneas con palabras de enlace que definan las relaciones entre los conceptos.
6. Que señale gráficamente en el mapa los enlaces cruzados que relacionen conceptos pertenecientes a distintas ramas jerárquicas del mapa conceptual.

Características

Tres son las características de los mapas conceptuales:

- Selección: tiene que seleccionar los conceptos fundamentales, que no serán nunca demasiados.
- Jerarquización: los conceptos debe disponerlos por orden de importancia. Los conceptos más generales ocupan los lugares superiores de la estructura gráfica. Los ejemplos debe situarlos en último lugar y no enmarcarlos.
- Impacto visual: un buen mapa conceptual es conciso y breve y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y llamativo. Para destacar más los términos conceptuales, los puede escribir con letras mayúsculas y enmarcarlos con elipses o rectángulos.



8. Recursos mnemotécnicos

Los recursos mnemotécnicos son recursos o técnicas para hacer más fácil el aprendizaje de determinados contenidos que pueden ofrecer al alumno PTEC dificultades para memorizarlos. Los procedimientos más frecuentes son los que a continuación se detallan:

- Para retener una serie de datos, puede resultar muy efectivo que forme una frase coherente o una pequeña historia con ellos.
- En una lista de palabras que debe retener, puede formar una frase con las sílabas o letras iniciales de la serie.
- Es posible que aplique la serie a una letra de una canción conocida.
- Puede hacer versos con los datos que es preciso que retenga.
- Es un buen recurso que sustituya las ideas por gráficos e ilustraciones que las representen.
- Le puede resultar eficaz asociar mentalmente la imagen de la idea con la imagen de un objeto o lugar conocido y familiar, de forma que el recuerdo de esta imagen despierte el de la idea.

Otros recursos mnemotécnicos que puede utilizar para la memorización son los siguientes:

- Técnica de la visualización: consiste en ver o imaginar las palabras que va a memorizar.
- Técnica de la asociación de imágenes: consiste en crear dos imágenes mentales, una por cada palabra, y relacionarlas entre sí.

- Técnica de la cadena de imágenes: consiste en transformar los conceptos o palabras en imágenes.
- Técnica de la historieta: consiste en integrar los elementos, conceptos o palabras que va a intentar memorizar y retener, formando con ellos una historia imaginativa.
- Técnica de los lugares: consiste en asociar la imagen del concepto o palabra que quiere memorizar con la imagen de un recorrido o lugar que le ha de ser lo más familiar posible.

9. Memorización/recuerdo

La recuperación y/o recuerdo de lo que el alumno PTEC ha estudiado/aprendido es un proceso dentro del aprendizaje en estrecha relación con la previa memorización de los contenidos a aprender. A no ser que la información que vaya a estudiar esté integrada por listas de palabras, datos, fechas, nombres, etc., difíciles de memorizar y recordar, para que el recuerdo posterior (de la información memorizada) pueda producirse de modo eficaz, debe realizarla de una forma significativa, es decir, estableciendo criterios concretos para memorizar y recordar mejor, intentando relacionar el contenido nuevo con lo que ya sabe, formando relaciones lógicas o causales entre el material a aprender, etc. Gracias a estos procedimientos para retener y memorizar la información, la recuperación del contenido aprendido le será más fácil de realizar, recordando también por ello mayor cantidad de contenidos.

La capacidad de memorizar del alumno PTEC puede desarrollarse, y por lo tanto, aumentar de manera positiva teniendo en cuenta cuatro variables: intensidad, repetición, asociación y descanso.

- *Intensidad*: la memoria precisa de dos condiciones, concentración y utilización de varios sentidos, especialmente vista y oído. La concentración es la consecuencia de una atención intensa. El alumno PTEC no podrá aprender si no está atento. Para conseguir ambos aspectos es necesario que: desarrolle una actitud positiva hacia el profesor y la asignatura, una fuerte motivación (gusto y voluntad por el estudio), una buena comprensión de lo estudiado y ayuda de medios auxiliares que le faciliten la comprensión (Ej., uso del diccionario, gráficos, esquemas, etc.).
- *Repetición*: es la base de la memoria.
- *Asociación*: su aprendizaje se reforzará cuando asocie el mayor número de imágenes y emociones posibles a la idea o texto. Para lograrlo es preciso que:
 - Utilice el mayor número de sentidos al estudiar: escribir, dibujar gráficos, consultar libros, mirar mapas, hacer esquemas, etc.
 - Recuerde siempre las ideas por asociaciones lógicas.
 - Asocie siempre las ideas a algún contexto que le sea familiar.
- *Descanso*: para recordar hay que descansar. El estudio prolongado fatiga. Es

conveniente que realice descansos de 5 ó 10 minutos cada 55 ó 60 minutos de estudio o simplemente cada vez que cambie de materia de estudio.

10. La preparación de exámenes

El alumno PTEC sabe que ha de ser evaluado por su trabajo, y un soporte tangible para hacerlo es el examen, por el cual va a obtener determinadas calificaciones con las que se pretende cuantificar su rendimiento académico.

Por ello, a continuación se analizarán los exámenes, dividiéndolo en tres momentos:

Antes: la preparación del examen

- Desde el inicio y a lo largo de todo el curso, es necesario que se confeccione una programación del estudio en función de sus aptitudes y necesidades personales.
- También es recomendable que se comprometa al cumplimiento de la programación, a respetar el tiempo de estudio semanal. Esto será posible si se marca unos objetivos realistas y viables a partir de sus expectativas y autoconocimiento.
- Le puede ser útil disponer de una agenda personal y un horario de estudio semanal, flexible y modificable para adaptarlo a las circunstancias, es decir, llevar un estudio regular.
- Que se prepare los exámenes con suficiente antelación para evitar la acumulación de materia que estudiar y la tensión originada por verse con el tiempo encima. Por ello es conveniente que lleve al día los temas, aplicando las técnicas de trabajo intelectual.
- El trabajo previo hecho en la clase le facilitará el estudio que realice en casa (material de asistencia "activa" a clase).
- Que reserve el tiempo necesario para obtener un buen dominio del tema, al menos de dos días antes del examen, sobre todo para dedicarlo al repaso.
- Que realice los repasos con la técnica apropiada: que lea tratando de memorizar esquemas y resúmenes, que escriba lo que recuerda sin el material, que desarrolle el tema esquematizado de forma oral o escrita, que consulte, si es necesario, los apuntes o el libro, que se formule preguntas como si hiciera un examen simulado, que emplee mnemotecnias para memorizar conceptos difíciles, que espacie los repasos en el tiempo de forma que lleve a cabo dos repasos en los momentos oportunos: el primero, a las ocho horas de la última sesión de estudio, y el segundo, a las ocho horas del repaso anterior.
- Para repasar y memorizar con facilidad que estudie con tranquilidad.

Durante: la realización del examen

- Que intente estar tranquilo pero alerta y atento para activar su mente y concentrarse en lo que debe hacer.

- Que se dé ánimos y seguridad.
- Que atienda a las explicaciones previas del profesor.
- Que realice una lectura pausada de las preguntas para asegurarse de que las comprende.
- Que lleve a cabo una buena distribución del tiempo: que empiece por las más fáciles y acabe por las más difíciles.
- Que piense antes de escribir: que trace un esquema para ordenar las ideas y para no olvidar aspectos importantes que debe tratar.
- Que redacte con brevedad y precisión: que comience por conceptos clave y a continuación los desarrolle, y si es preciso que justifique las respuestas.
- Que cuide la presentación: el aseo, orden y cuidado de la ortografía son indispensables.
- Que se asegure de haber respondido a las preguntas de modo correcto y las repase antes de entregar el examen.

Exámenes tipo test

Las partes de las que se componen las preguntas de los exámenes tipo test son: enunciado, respuesta correcta y alternativas distractoras. El objetivo del alumno PTEC en este tipo de instrumento de evaluación es seleccionar la *mejor* alternativa.

Algunas recomendaciones para el alumno PTEC a la hora de realizar exámenes tipo test son:

- Responder correctamente no implica solo reconocer la respuesta correcta, ya que reconocer implica que le suene familiar, y es posible que todas las alternativas le sean familiares. La *clave* está en la *comprensión* del significado de todas las alternativas. Debe leer cada enunciado dos veces. A medida que lee, ha de subrayar las palabras como “siempre”, “no”, que destacan el tipo de respuesta que debe buscar.
- Que lea las alternativas muy cuidadosamente *antes* de escoger.
- Cuidado con la “jerga” o lenguaje informal. Suelen ser distractores, para ver si conoce la terminología técnica, y para que distinga entre lo que “parece correcto” y lo que “es correcto”.
- Mucho cuidado con las alternativas como “todas las anteriores”, “ninguna de las anteriores”, “algunas pero no todas las anteriores”. Debe leer cuidadosamente cada alternativa para tener muy claro lo que quiere decir. Una lectura superficial puede ser catastrófica.
- Ojo con las “dobles negaciones”.
- La eliminación de alternativas claramente incorrectas, aumenta las probabilidades de “acertar”. Cuando no sepa la respuesta, que elimine antes las claramente erróneas y que intente “adivinar” entre unas pocas alternativas.

Después: la revisión del examen

Con la ayuda del profesor, ha de intentar descubrir sus aciertos y errores, identificar dónde residen sus fallos y reflexionar acerca de las posibles causas para así encontrar soluciones que le sirvan después para movilizar los recursos de que dispone o elaborar otros nuevos.

Algunas de las causas podrían ser las siguientes: mala organización de su tiempo de estudio, insuficiente dominio de determinado contenido, poseer información fragmentada debido a unos apuntes mal elaborados, falta de práctica en las técnicas de trabajo intelectual o una inadecuada aplicación de las mismas, falta de atención a lo que piden las preguntas del examen, responder demasiado deprisa sin meditar lo suficiente la respuesta, etc.

Si se trata de un examen tipo test que revise sus respuestas erróneas e intente averiguar en qué se ha equivocado. Que busque las respuestas en sus apuntes y libros, y si no le queda claro que acuda a tutoría. Debe intentar ver si hay tipos de preguntas o tipos de materiales en los que se equivoca con más frecuencia.

11. Resolución de problemas

La resolución de problemas en las distintas titulaciones implicadas en el PTEC (L. en Economía, L. en Farmacia, L. en Ingeniería Química y L. en Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos), y particularmente en aquellas cuyo perfil es más “técnico”, es quizás la principal tarea y desafío al que se enfrenta el alumno PTEC. Sin embargo, muchos de estos alumnos han desarrollado o desarrollarán un hábito muy común, intentar resolver listas interminables de problemas (a ser posible de exámenes antiguos), que no siempre es compatible con la *reflexión* pausada de los *mecanismos* utilizados y la suficiente “*maduración*” de cada problema.

Como regla general, es más eficaz y rentable que el alumno PTEC haga *menos* problemas de una forma más *meditada* que *muchos* problemas *rápidamente*. Porque hacer muchos problemas de un tipo determinado no le resulta ventajoso, ya que si le cambian algún dato o propiedad del problema, la experiencia anterior no le deja salirse de los habituales caminos de solución, le fija direcciones. Esto es lo que se ha llamado “fijeza funcional”, o aplicación de soluciones anteriores a problemas nuevos, lo que acaba impidiendo encontrar soluciones alternativas a los problemas. En este sentido, no ha de autolimitarse al imaginar posibles caminos para encontrar la solución.

Ante un problema, muchas veces el alumno PTEC se paralizará, no tendrá ideas y tampoco sabrá ir a buscarlas. Suele faltarle un *procedimiento estructurado* que le permita moverse en pos de la idea clave, de la “chispa de luz”, para resolver el problema. Otras veces no es la falta de un *método* adecuado para el descubrimiento y la comprobación de alternativas lo que le impedirá resolver un problema, sino carecer de la *actitud* adecuada. Es decir, que al tratarse (la resolución de problemas) de un proceso cognoscitivo complejo, que involucra conocimiento almacenado en la memoria a corto y a largo plazo, también se ven implicados factores de naturaleza *afectiva* y *motivacional*. Por lo que “si no está en lo que está”, entonces

es probable que no se *concentre*, que no le salgan los problemas y que acabe *frustrado* y *abandonando*. Otras veces puede suceder que se atasque en un único problema, dedicándole horas y horas, por lo que el resultado suele ser similar, es decir, insatisfacción y frustración por no haber hecho más problemas. En este caso debe *aprender* a pasar a otros, y quizás más tarde *volver* al problema no resuelto, o bien plantearlo en clase como duda, para resolverlo con la ayuda del profesor y el resto de compañeros.

A continuación, en la Tabla 3, se expone un método de resolución de problemas. Fue propuesto por Polya (1986) y consiste, básicamente, en que el alumno PTEC responda a una serie preguntas básicas en cada fase.

Tabla 3
Resolución de Problemas (Polya, 1986)

Fase / Pregunta	Respuesta
Familiarizarse con el problema	
¿Por dónde debe empezar?	Por el enunciado del problema.
¿Qué puede hacer?	Tratar de visualizar el problema como un todo sin ocuparse aún de encontrar una solución.
¿Qué gana haciendo esto?	Comprenderá el problema, se familiarizará con él, grabando su propósito en su mente.
Trabajar para una mejor comprensión	
¿Por dónde debe empezar?	Por el enunciado del problema de nuevo; y cuando dicho enunciado le resulte claro y lo tenga bien grabado en su mente.
¿Qué puede hacer?	Aislar las principales partes del problema. La hipótesis y la conclusión son las principales partes de un "problema por demostrar"; la incógnita, los datos y las condiciones son las principales partes de un "problema por resolver".
¿Qué gana haciendo esto?	Está preparando y aclarando detalles que probablemente entrarán en juego más tarde.
En busca de una idea útil	
¿Por dónde debe empezar?	Por tener en cuenta las partes principales del problema y cuando estén claramente dispuestas y considere que su memoria "responde".
¿Qué puede hacer?	Considerar el problema desde varios puntos de vista. Subrayar las diferentes partes, examinar los diferentes detalles, examinar los mismos detalles repetidamente, pero de modo diferente, combinar entre sí los detalles de diversos modos, abordar por diferentes lados. Tratar de ver algún significado nuevo en cada detalle, alguna nueva interpretación del conjunto. Buscar puntos de contacto con sus conocimientos previos.
¿Qué puede encontrar?	Una idea que le sea útil, quizá decisiva, que le muestre de golpe cómo llegar a la solución del problema.

Tabla 3 (Continuación)
Resolución de Problemas (Polya, 1986)

Fase / Pregunta	Respuesta
En busca de una idea útil	
¿Cómo puede serle útil una idea?	Haciéndole ver el conjunto del razonamiento o una parte de él. Le sugiere más o menos claramente como puede proceder.
¿Qué puede hacer con una idea incompleta?	La debe considerar y averiguar hasta dónde le puede llevar y debe reconsiderar la situación.
¿Qué gana haciendo esto nuevamente?	Puede encontrar alguna otra idea. Quizá su nueva idea lo conduzca directamente al camino de la solución. Quizá requiera alguna idea más, e incluso, alguna de estas ideas le desvíe del camino correcto.
Ejecución del plan	
¿Por dónde debe empezar?	Por la idea que le conduce a la solución, y cuando esté seguro de tener el correcto punto de partida y de poder suplir los detalles menores que pueden necesitarse.
¿Qué puede hacer?	Asegurarse de que tiene la plena comprensión del problema. Efectuar en detalle todas las operaciones que previamente ha reconocido como factibles. Adquirir la convicción de la exactitud de cada paso si es posible.
¿Qué gana haciendo esto?	Una presentación de la solución para la cual la exactitud y corrección de cada paso no ofrece duda alguna.
Visión retrospectiva. Volver atrás una vez encontrada la solución, revisarla y discutirla	
¿Por dónde debe empezar?	Por la solución, completa y correcta en todos sus detalles.
¿Qué puede hacer?	Considerar los detalles de la solución y tratar de hacerlos tan sencillos como pueda; reconsiderarlos más extensamente e intentar condensarlos, para abarcar de un vistazo la solución completa. Examinar atentamente el método y el resultado y tratar de aplicarlo a otros problemas.
¿Qué gana haciendo esto?	Puede encontrar una solución mejor y distinta, descubrir nuevos hechos interesantes. En todo caso si toma el hábito de reconsiderar las soluciones y examinarlas muy atentamente, adquirirá una serie de conocimientos correctamente ordenados utilizables en cualquier momento, a la vez que desarrollará su aptitud en la resolución de problemas.

A continuación se presenta otro método (Álvarez y Gómez, 2001), más abreviado para mejorar la habilidad de resolver problemas del alumno PTEC (Tabla 4):

Tabla 4
Cómo Resolver un Problema en un Examen (Álvarez y Gómez, 2001)

Fase	Paso
Resolución	<p>1º Que estudie la teoría que subyace al problema.</p> <p>2º Que lea el enunciado.</p> <p>3º Que intente entender todo el enunciado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A partir del enunciado, que intente entender lo que ocurre en el problema (que no imagine nada) antes de hacer cálculos. - Que comprenda lo que se pide en el problema: de qué se parte y lo qué se pide - Que haga dibujos y representaciones gráficas auxiliares. - Que realice un esquema de datos y preguntas. - Que piense en el camino de resolución más sencillo, si hay varios. - Ante la falta de tiempo, que indique en la primera pauta, la marcha de todo el problema. - En muchos casos el orden de las preguntas le indica el camino de resolución. - Le interesa partir siempre de las cantidades menos elaboradas; más cercanas a los datos del problema. - Que no busque las dificultades que no aparecen. - Si le da tiempo, que lo relea antes de entregarlo. - Que la solución final sea razonable.
Forma de presentarlo	<ul style="list-style-type: none"> - Le van a corregir lo que ha escrito. - Puede utilizar una hoja (que no se entrega) como ayuda para pensar y escribir cosas no definitivas, datos de los que no está seguro. - Cuando haya encontrado el camino, que pase todo lo necesario a la hoja del examen. - Si escribe todo en la hoja que va a entregar, que indique claramente lo que no vale; aunque el ejercicio pierda claridad, al menos no corre el riesgo de equivocarse al pasarlo a la otra hoja. - Que escriba los supuestos, razonamientos, motivos, etc., de lo que hace, que escriba lo que piensa. - La claridad del problema aumenta si lo resuelve por bloques homogéneos. - Que indique qué apartado está resolviendo. Que recuadre las soluciones.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Que resuelva el problema de que se trata, no otro, respondiendo a lo que se le pregunta. - En general, es mejor que vaya respondiendo a cada pregunta correlativamente. - Puede haber alguna pregunta independiente o que pida datos auxiliares. - Que encuentre la pregunta o bloque de preguntas que constituye el núcleo del problema. Que haga un esquema de su resolución. - Si encuentra valores imposibles de alguna magnitud: <ul style="list-style-type: none"> - Que indique que es imposible, no hacerlo indica que no tiene criterios para distinguirlo. - Si encuentra el error, que lo indique. Si le da tiempo que rehaga el cálculo.

12. Fuentes consultadas

Álvarez, A. M., y Gómez, J. M. (2001). *Cómo resolver un problema en un examen de física*. En C. Oñate (Ed.), *La tutoría en la Universidad* (pp. 52-56). Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid.

La tutoría entre compañeros en la Universidad

Gargallo, B. (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Polya, G. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.

ANEXO XI: Entrenamiento en aserción y habilidades sociales

1. Introducción

En muchas ocasiones se "corta al hablar", no sabe pedir un favor, le cuesta realizar solos determinadas actividades, no puede comunicar lo que siente, no sabe resolver situaciones problemáticas, o reacciona emocionalmente de forma exagerada, etc. Estos comportamientos son un claro ejemplos de poseer escasas habilidades sociales (HHSS).

Se disponen de muchas definiciones para explicar el concepto de HHSS, pero todas ellas contienen el siguiente denominador común: *"un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales"*. Como expresa Caballo (1986) "son ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas".

Por tanto, las HHSS son conductas *aprendidas* que le van a facilitar la relación con las personas que le rodean, y por ende, con el alumno PTEC. Disponer de estas habilidades le evitará la ansiedad que se puede producir en situaciones difíciles o novedosas, además de facilitarle la comunicación emocional y la resolución de problemas.

Existen unas HHSS básicas y otras más complejas. Sin las primeras no puede aprender y desarrollar las segundas. Cada situación en las sesiones de tutoría requerirá que muestre unas habilidades u otras, dependiendo de las características de la situación y de la dificultad de la misma. Así, para empezar a aprender estas habilidades tiene que conocer primero las técnicas básicas de la comunicación eficaz, para más tarde incorporar esas conductas socialmente deseables que son las HHSS.

Todas las personas poseen HHSS que han aprendido a lo largo de su vida. Con ellas responde y se adapta a las exigencias de las diversas situaciones que experimenta a diario. Aprender y desarrollar estas habilidades en usted mismo es fundamental para conseguir unas óptimas relaciones con el alumno PTEC, ya que en muchas ocasiones habrá de ponerlas en práctica para modificar algunos de los comportamientos, actitudes, creencias o expectativas de éste, que estén afectando negativamente a su rendimiento o adaptación a la vida universitaria, su principal objetivo. Para ello, se van a desarrollar tres bloques: el proceso de comunicación, la asertividad y la resolución de conflictos, que a continuación se detallan.

2. El proceso de comunicación: la comunicación no verbal y verbal, la escucha activa y la percepción social

El proceso de comunicación correcto implica que lo que pretende comunicar sea lo mismo que lo que realmente comunica y lo que el interlocutor, en este caso el alumno PTEC, esté percibiendo y procesando. Para ello, ha de tener en cuenta una serie de componentes y elementos, que pueden facilitar y/o dificultar este proceso tan complejo, y que seguidamente se

desarrollan.

Así, en primer lugar ha de ser consciente de que la *comunicación no verbal* es inevitable ante la presencia de otras personas, ya que puede decidir no hablar, o ser incapaz de comunicarse verbalmente, pero todavía seguirá emitiendo mensajes sobre usted mismo a los demás por medio de su cara y su cuerpo.

Los mensajes no verbales cumplen varias funciones: pueden reemplazar o sustituir a las palabras (Ej., mirada amenazadora), repetir lo que esta diciendo, expresar afecto, enfatizar un mensaje verbal o contradecirlo, orientar la manera en que el mensaje será interpretado, etc. Entre los *componentes no verbales* se deben mencionar por su importancia: la mirada, expresión facial, sonrisa, postura corporal, gestos, movimientos de las piernas y de los pies, distancia/proximidad, contacto físico, apariencia personal y movimientos de la cabeza. No obstante, también son vitales dentro del proceso de la comunicación los llamados *componentes paralingüísticos*, es decir, el volumen, tono, fluidez, claridad y velocidad del habla.

En segundo lugar, se ha de destacar la *comunicación verbal* donde, además de los componentes paralingüísticos anteriores, la retroalimentación entre su interlocutor y usted a la hora de *comenzar una conversación* cumple un papel esencial. En este sentido, sería conveniente que conozca algunas estrategias que le faciliten su puesta en práctica, como por ejemplo:

- Preguntas generales del tipo “cómo estas”.
- Preguntas específicas del tipo “dónde fuiste”.
- Preguntas sobre hechos como “qué hiciste el fin de semana”.
- Preguntas sobre sentimientos del tipo “qué pensaste o sentiste”.
- Preguntas con final abierto como “cuéntame más sobre eso”.
- Preguntas con final cerrado (de respuesta si/no).
- Otra cuestión que le puede ser de ayuda es contar cosas que le hayan pasado a usted anteriormente, para así, ir “cortando un poco el hielo”.

También ha de considerar o tener presente una serie de factores o elementos que pueden *facilitar la comunicación*, como por ejemplo: buscar el momento y lugar adecuado, escuchar activamente, empatizar, utilizar un lenguaje acorde con el del alumno PTEC, expresar sentimientos y opiniones, emplear la comunicación no verbal acorde al mensaje que transmite, mantener un estado emocional facilitador, etc.; y otros que pueden *dificultarla*, entre los que destacan: poseer objetivos contradictorios, el lugar y momento elegido, acusaciones, amenazas y exigencias, preguntas reproche, ruido externo, inconsistencia de los mensajes, cortar la conversación varias veces, etiquetar, generalizar, etc.

En tercer lugar, se presenta la *escucha activa*, entendida como la habilidad de escuchar con comprensión, de entender lo que la otra persona le está diciendo y lo que le intenta comunicar, además de darle usted información de que la está entendiendo.

¿Qué razones tiene para escuchar activamente en las sesiones de tutoría?

- Porque cuando escucha se hace más competente en su rol, sensible y atento a lo que ocurre en el entorno y su alumno PTEC.
- Porque cuando escucha, su alumno PTEC siente la tranquilidad de que va a tratar con una persona que comprende sus percepciones, preocupaciones e intereses.
- Porque ayuda al alumno PTEC a que se mantenga abierto a soluciones alternativas a un problema, neutraliza los conflictos y mejora el clima social.

¿Qué implica escuchar activamente a su alumno PTEC?:

- Expresar su disposición a escuchar.
- Respetar el modo particular con el que el otro se comunica.
- Contacto visual cuando hable con él.
- Dar señales no verbales de escucha: asentir, proximidad física, gestos, postura, etc.
- Dar señales verbales de escucha: sonidos, parafrasear, resumir, preguntar, etc.
- No anticiparse a lo que va a decir.
- No cortar y respetar las pausas.
- Empatizar, saber ponerse en su lugar.
- Reforzarlo porque hable.

Sin embargo, a veces, por multitud de causas, puede ocurrir que no esté en condiciones de escuchar activamente. En estos casos puede ser útil comunicar que, en efecto, no está en las mejores condiciones, y es posible que el alumno PTEC se haga cargo y acceda a posponer lo que desea decirle. También, es necesario comentar que escuchar no implica en modo alguno estar de acuerdo con lo que le cuente. Escuchar es tan sólo “tomar nota” de lo que le está comunicando e informar de que lo está recibiendo.

Por otra parte, en cuarto lugar, una cuestión también de vital importancia a la hora de relacionarse con su alumno PTEC es la percepción social o interpersonal que tiene a priori de él. Es decir, muchas veces se crea una idea de cómo es una persona por su apariencia física o su forma de actuar, y en función de esa idea se crea una actitud que acaba influyendo en su conducta hacia esa persona. Por tanto, es necesario que realice un ejercicio de reflexión personal sobre los siguientes enunciados, que indican que la mayoría de las veces:

- Se supone que la conducta de una persona es principalmente un producto de su personalidad, en lugar de pensar que puede ser más una función de la situación en la que está (Ej., piensa que una persona es antipática y seria, cuando en realidad puede ser tímido o estar pasando un mal momento).
- Se supone que la conducta de una persona es debida a ella en vez de a su papel (Ej., “ese es una mala persona, no quiere hacer una excepción” ante un profesor que no accede a subirle la nota).

- Se da demasiada importancia a las señales de tipo físico (Ej., vestido, apariencia, etc.) (Ej., una corbata, el corte de pelo, etc., puede provocar que “clasifique” a una persona sin conocerla).
- Se deja afectar por los estereotipos sobre las características de los miembros de razas o estratos sociales determinados.
- Se presta más atención y memoria selectiva a la información negativa versus la positiva sobre uno mismo y los demás (Ej., recuerda más una vez que no lo ha saludado, que todas las veces que si lo ha hecho).

3. La asertividad: aprender a decir que no, saber hacer y recibir críticas

3.1. Asertividad

La asertividad es una de las HHSS más importantes a la hora de desenvolverse en la vida diaria. Consiste en defender los propios derechos sin ofender los derechos de los demás. Es, por tanto, una habilidad que reúne las conductas y pensamientos que permiten defender los derechos de cada uno sin agredir ni ser agredido. Ayuda a respetar a los demás, y por ende a uno mismo.

Por ejemplo, imagine que va a un restaurante a cenar y cuando el camarero le trae lo que ha pedido, se da cuenta de que la copa está sucia. Entonces puede: (a) no decir nada y usar la copa sucia, eso sí, a disgusto; (b) armar un gran escándalo en el local y decir al camarero que nunca volverá a ir a ese establecimiento; o (c) llamar al camarero y pedirle que por favor le cambie la copa.

Este ejemplo ilustra los tres puntos principales del continuo de asertividad: estilo pasivo, agresivo y asertivo. Es decir, ni la respuesta (a) ni la (b) son conductas apropiadas en esa situación si lo que pretende es comportarse de forma eficaz a nivel social, y por lo general, genera malestar. Por tanto, la respuesta (c) sí sería adecuada a la situación. No obstante, si su forma de actuar no se corresponde con el estilo asertivo, no ha de preocuparse en exceso ya que es algo que puede ir aprendiendo con la práctica.

Una de las razones por la cual algunas personas son poco asertivas es debido a que piensan y creen que no tienen derechos y opiniones acertadas sobre las cosas. En este sentido, el entrenamiento en asertividad no consiste en convertir a las personas sumisas en “quejicas” y “acusadoras”, sino en mostrar, concienciar y enseñar que las personas tienen derecho a defender sus propios derechos ante situaciones que son injustas. A continuación se presentan una serie de ejemplos (en la Tabla 6 se encuentran listados sus derechos asertivos):

- “No he de interrumpir nunca a la gente. Interrumpir es de mala educación”. Usted tiene derecho a interrumpir a su interlocutor para pedir una explicación.
- “Mis problemas no le interesan a nadie más y no hay que hacerle perder el tiempo escuchándolos a nadie”. Usted tiene derecho a pedir ayuda o apoyo emocional.
- “Tengo que adaptarme a los demás, si no es posible me arriesgo a perder una amistad”.

Usted tiene derecho a decir "NO".

- "Cuando alguien tiene un problema he de ayudarle". Usted tiene el derecho de decidir cuando prestar ayuda a los demás y cuando no.

Otras veces, no es aconsejable defender sus derechos en ese preciso momento porque corre peligro de agresión física o de violar la ley (Ej., "skin-heads" que le insultan por la calle o un superior que le arresta en el ejército). Debe recordar que para todo hay un momento, y saber encontrar el momento adecuado para decir las cosas es también una habilidad.

Por último, una de las técnicas para ser asertivos que mejor funciona es manifestar un cumplido o un reconocimiento de su labor o persona, antes de pasar a expresar lo que necesita. Por ejemplo:

Mujer: "Pepe, ¿podrías ir al colegio a recoger a los niños? Tengo aún que preparar un trabajo para mañana y creo no va a dar tiempo".

Marido: "Lo siento María, pero acabo de llegar del trabajo y estoy muy cansado, ve tu".

Mujer: "Se que estás muy cansado, normal porque te esfuerzas mucho en tu trabajo. Tu jefe debería de darse cuenta de eso y no cargarte con tantas tareas. Pero por favor, te pido que recojas a los niños, tengo que hacer este trabajo para mañana. Después podremos descansar".

En este ejemplo se defienden dos derechos (derecho a pedir ayuda y a expresar las opiniones) sin vulnerar los derechos del otro, puesto que no hay ningún tipo de orden, menosprecio o agresividad hacia la otra persona. Es necesario que recuerde que ser asertivo no significa querer llevar siempre la razón, sino expresar sus opiniones y puntos de vista, sean correctos o no. Todo el mundo tiene también derecho a equivocarse.

Para facilitar la comprensión sobre los aspectos que se han tratado anteriormente, en la Tabla 5 se agrupan las conductas verbales, no verbales y los efectos de los tres estilos de conducta social (pasivo, agresivo y asertivo):

Tabla 5
Efectos y Conductas Verbales y No Verbales de los Tres Estilos de Conducta Social

	Pasivo	Asertivo	Agresivo
Características	Demasiado poco, demasiado tarde, nunca	Lo suficiente de las conductas apropiadas en el momento concreto	Demasiado, demasiado pronto, demasiado tarde

Tabla 5 (Continuación)

Efectos y Conductas Verbales y No Verbales de los Tres Estilos de Conducta Social

	Pasivo	Asertivo	Agresivo
Conducta no verbal	Ojos que miran hacia abajo, voz baja, vacilaciones, gestos desvalidos, negar importancia a la situación, postura hundida, puede evitar totalmente la situación, se retuerce las manos, tono vacilante o de queja, risitas "falsas"	Contacto ocular directo, nivel de voz conversacional, habla fluida, gestos firmes, postura erecta, mensajes en primera persona, honesto, verbalizaciones positivas, respuestas directas a la situación, manos sueltas	Mirada fija, voz alta, habla fluida/rápida, enfrentamiento, gestos de amenaza, postura intimidadora, deshonesto, mensajes impersonales
Conducta verbal	Quizás, supongo, me pregunto si podríamos, te importaría mucho, solamente, no creas que, ehh, bueno, realmente no es importante, no te molestes	Pienso, siento, quiero, hagamos, ¿cómo podemos resolver esto?, ¿qué piensas?, ¿qué te parece?	Harías mejor en, haz, ten cuidado, debes estar bromeando, si no lo haces, no sabes, deberías, mal
Efectos	No se consiguen los objetivos, conflictos interpersonales, depresión, desamparo, imagen pobre de uno mismo, se hace daño a sí mismo, pierde oportunidades, tensión, se siente sin control, soledad, no se gusta a sí mismo ni a los demás, se siente enfadado	Se consiguen los objetivos, resuelve los problemas, se siente a gusto consigo mismo y con los demás, satisfecho, con sensación de control	A veces se consiguen los objetivos, conflictos interpersonales, culpa, frustración, imagen pobre de sí mismo, hace daño a los demás, pierde oportunidades, tensión, soledad, enfado

3.2. Aprender a decir que "NO"

Como tutor PTEC, a veces va a tener que decir que "NO" ante algunas situaciones y/o peticiones que el alumno PTEC le planteará durante las sesiones de tutoría.

Para ello, es necesario que sepa diferenciar dos situaciones cuando rechace peticiones al alumno PTEC:

- Le gustaría ayudarle pero no puede en ese momento o no le parece bien.
- La petición que le hace le parece injusta o simplemente no quiere hacerla.

Algunas de las *estrategias* que le pueden ser de gran utilidad en aquellas situaciones en las que tenga que decir NO son:

- Recuerde que "el tutor PTEC tiene derecho a decir NO".

- Escuche bien lo que se le está pidiendo.
- Diga que NO y explique por qué lo dice para que el alumno PTEC entienda por qué se niega. Pero si no lo entiende no dé excusas o justificaciones.
- Sea amables al decir NO, refleje que lo comprende pero manteniéndose firme.
- Sugiera alguna otra idea en vez de la que le propone. Dé alternativas o intente llegar a un acuerdo.

3.3. Saber hacer y recibir críticas

Hacer o recibir una crítica puede llegar a ser, con relativa frecuencia, una experiencia dolorosa y difícil. También puede llegar a ser un riesgo para la convivencia social y personal. Sin embargo, puede ser también una oportunidad para aprender y mejorar. A través de las críticas y con su práctica se pueden mejorar las relaciones interpersonales, los servicios y las condiciones en las que se trabaja, ya que criticar o recibir una crítica consiste en dar o recibir criterios para cambiar, y no en ridiculizar, menospreciar, avergonzar, burlarse o reírse de otra persona.

Las siguientes recomendaciones pueden serle de gran ayuda a la hora de realizar críticas al alumno PTEC:

- Tenga presente que criticar es dar criterios para cambiar y que, como tutor PTEC, tiene derecho a hacer críticas.
- Tenga claro su objetivo.
- Asegúrese de que el comportamiento que critica es posible de cambiar, si no es así, ¿para qué criticarlo?
- Elija bien el momento.
- Describale la situación que le molesta.
- Utilice mensajes “yo”, exprésele cómo le afecta utilizando un estilo asertivo (Ej., “me siento incomodo cuando llegas tarde”, “A mi me preocupa que...”).
- Acepte la responsabilidad que le compete.
- Empatice con él. Póngase en su lugar. Sea sensibles al impacto emocional que la crítica puede producir en él.
- No agredirle ni culparle.
- Pídale el cambio con un lenguaje positivo.
- Ofrezcale alternativas, centrándose en lo que debería mejorar o cambiar, no en lo que está mal.
- Llegue a un acuerdo y refuércelo verbalmente.

Por otro lado, a la hora de afrontar las críticas que le realice el alumno PTEC, en función de si decide aceptarlas o no, es recomendable que tenga en cuenta las siguientes pautas:

- Si decide aceptarla: (a) escuche atentamente lo que le dice; (b) centre la crítica, sobre

todo si no está bien formulada; (c) exprésele cómo se siente; (d) de alternativas para solucionar el problema; (e) no ironice; (f) agrádezcale la crítica; y (g) valore el acuerdo.

- Si decide no aceptarla, porque no le interesa: (a) no niegue la crítica; (b) no le ataque con otra crítica; (c) no le de demasiadas explicaciones; (d) acepte que puede tener razón (acuerdo parcial); y (e) cámbiele de tema, despídase.
- Si decide no aceptarla, porque la crítica es injusta o inapropiada: (a) escúchele; (b) niéguela asertivamente; (c) exprésele sentimientos; y (d) pídale o sugiérale cambios.

4. Resolución de conflictos

Todo el mundo tiene perspectivas y creencias distintas, por lo que es natural que cotidianamente surjan diferencias entre las personas. La habilidad de resolver conflictos, sin ofender a otros y previniendo que vuelvan a surgir más adelante, es también algo que se va aprendiendo con la práctica, y con un poco de esfuerzo.

A lo largo del proceso de tutoría en el PTEC, probablemente se encuentre con situaciones en las que sus intereses y los del alumno PTEC sean opuestos. Incluso puede ocurrir que el alumno PTEC se encuentre enfadado con usted, y exprese su descontento de manera poco asertiva. Como ayuda para tales situaciones se ofrece a continuación de forma esquemática algunas respuestas adecuadas y otras que se deberían evitar ante una situación de hostilidad.

Tabla 6
Respondiendo a la Hostilidad del Alumno PTEC

Qué debe hacer como tutor PTEC	Qué no debe hacer como tutor PTEC
1. Reconocer la irritación y hacer ver que le comprende.	1. Rechazar la irritación o tratar de calmarle.
2. Escucharle cuidadosamente. Antes de responder, debe aguardar a que exprese su irritación.	2. Negarse a escucharle.
3. Mantener una actitud abierta acerca de qué es lo que está mal y qué debería hacer.	3. Defender a la institución o a usted mismo antes de comprender o averiguar que ha pasado.
4. Ayudarle a afrontar la situación cuando perciba su mal comportamiento.	4. Avergonzarle por su mal comportamiento.
5. Reservar sus propios juicios acerca de lo que "debería" y "no debería" hacer cuando él esté irritado.	5. Saltar a las conclusiones acerca de lo que "debería" y "no debería" hacer él cuando esté irritado.
6. Empatizar con él sin necesidad de estar de acuerdo, una vez que su hostilidad se haya reducido.	6. Argumentarle y razonarle acerca de las ventajas de posicionarse de otra manera.
7. Expresarle sus sentimientos después del incidente y pedirle que en sucesivas ocasiones se comporte de otro modo.	7. Ocultar sus sentimientos después del incidente.

Tabla 6 (Continuación)
Respondiendo a la Hostilidad del Alumno PTEC

Qué debe hacer como tutor PTEC	Qué no debe hacer como tutor PTEC
8. Sentarse con él para hablar con calma. Si es posible, invitarle amablemente a un área privada.	8. Mantenerse de pie habiendo lugares de asiento. Continuar la confrontación de gritos en el área pública.
9. Pedirle ayuda a otra persona si percibe que no puede afrontar esta situación.	9. Continuar intentándolo a pesar de percibir que es poco hábil para afrontar la situación.

Utilizar un lenguaje yo (en primera persona) con el alumno PTEC

- Dirigirse directamente a la persona afectada.
- Expresar sus necesidades, deseos o sentimientos (Ej., ¿qué quiere? ¿qué necesita? ¿cómo se siente?).
- No descalificarle o criticarle, céntrese en usted mismo y no en él (cuidado con los mensajes “es que tú...”).
- Describir la conducta o la situación que le ha molestado.
- En vez de adjudicar culpas, describir qué repercusión tiene sobre usted cierto comportamiento de él (¿cómo se siente cuando...?).
- Renunciar a las formulaciones atenuantes (Ej., tal vez, si quisieras, etc.), exageradas o generalizadoras (Ej., siempre, nunca).
- No darle instrucciones de comportamiento.

Tabla 7
Derechos Asertivos

Sus derechos asertivos como tutor PTEC
1. A ser tratado con respeto y dignidad.
2. A equivocarse y ser responsable de sus errores.
3. A tener sus propias opiniones y valores.
4. A tener sus propias necesidades, y que sean tan importantes como las de los demás.
5. A experimentar y expresar sus propios sentimientos, así como a ser su único juez.
6. A cambiar de opinión, idea o línea de acción.
7. A protestar cuando se le trata injustamente.
8. A intentar cambiar lo que no le satisface.
9. A detenerse y pensar antes de actuar.
10. A pedir lo que quiera.
11. A hacer menos de lo que humanamente es capaz de hacer.
12. A ser independiente.
13. A decidir qué hacer con su propio cuerpo, tiempo y propiedad.
14. A sentir y expresar el dolor.
15. A ignorar los consejos.

Tabla 7 (Continuación)

Derechos Asertivos

Sus derechos asertivos como tutor PTEC
16. A rechazar peticiones sin sentirse culpable o egoísta.
17. A estar sólo aún cuando deseen su compañía.
18. A no justificarse ante los demás.
19. A no responsabilizarse de los problemas de otros.
20. A no anticiparse a las necesidades y deseos de los demás.
21. A no estar pendiente de la buena voluntad de los demás.
22. A elegir entre responder o no hacerlo.
23. A hablar sobre el problema con la persona involucrada y aclararlo, en casos límite en que los derechos de cada uno no están del todo claros.
24. A hacer cualquier cosa mientras no viole los derechos de otra persona.
25. A escoger no comportarse de forma asertiva o socialmente hábil.

5. Fuentes consultadas

- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Costa, M., y López, E. (1996). *Los secretos de la dirección. Manual práctico para dirigir organizaciones y equipos*. Madrid: Pirámide.
- Davis, M., McKay, M., y Eshelman, R. (1985). *Técnicas de autocontrol emocional*. Madrid: Martínez Roca.
- Pérez, M. J., y Torres, C. (1999). *Dinámicas de grupos en formación de formadores: Casos prácticos*. Barcelona: Herder.

ANEXO XII: Horario de atención personal en el GPP para los tutores PTEC y alumnos PTEC



Local: Hospital Real (entrada por aparcamientos)

Teléfono: 958 24 63 88

E-mail: gpp2@ugr.es

Horario de atención

- **Por teléfono:** de lunes a jueves de 10:00 a 14:00 h.
- **Personalmente:** de lunes a jueves de 10:00 a 14:00 h.

**ANEXO 12. PROTOCOLO DE SEGUIMIENTO 1
PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS (PTEC)**

Fecha: __ / __ / __

Revisor:

Datos identificativos

Nombre y apellidos (tutor PTEC)	Nombre y apellidos (alumno PTEC)	Hora sesiones		Día sesiones		Lugar sesiones	
		1		1		1	
		2		2		2	

Incentivos**Gestión**

--	--

Valoraciones del proceso seguido en la primera sesión de tutoría

Elementos proceso	Realización	Observaciones
Presentación del tutor PTEC y alumno PTEC	o No o Si	
Anotación de los datos de contacto del tutor PTEC y alumno PTEC	o No o Si	
Establecimiento de horarios y lugares de las demás sesiones de tutoría	o No o Si	
Elaboración del planning académico del alumno PTEC	o No o Si	
Explicación y dialogo sobre las implicaciones de la vida universitaria	o No o Si	
Lectura y comentarios sobre los derechos y deberes del tutor PTEC y alumno PTEC	o No o Si	
Descripción de los servicios e información académica del centro y UGR	o No o Si	
Tareas primera sesión de tutoría: autorregistro semanal de actividades del alumno PTEC; actividad denominada "¿a dónde va el tiempo?"; condiciones de estudio; y deberes relacionados con los servicios	o No o Si	

Otras observaciones de la primera sesión de tutoría

--

Valoraciones proceso seguido en la segunda sesión de tutoría

Elementos proceso	Realización	Observaciones
Condiciones de estudio	<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Si	
Evaluación de necesidades del alumno PTEC (comentarios, autorregistro semanal de actividades del alumno PTEC y actividad denominada "¿a dónde va el tiempo?")	<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Si	
Variables registradas y graficadas	<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Si	
Áreas a intervenir	<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Si	
Objetivos	<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Si	
Tareas	<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Si	
Estrategias/pautas	<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Si	
Tareas segunda sesión de tutoría: lectura del material de hábitos saludables; planificación semanal de su tiempo; y autorregistro semanal de actividades del alumno PTEC	<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Si	

Otras observaciones de la segunda sesión de tutoría

Necesaria revisión antes de la quinta sesión de tutoría: No Si

ANEXO 13. PROTOCOLO DE SEGUIMIENTO 2
PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS (PTEC)

Fecha: ___/___/___
 Revisor: _____

Datos identificativos

Nombre y apellidos (tutor PTEC)	Nombre y apellidos (alumno PTEC)	Nº de sesiones de tutoría realizadas:	Nº de sesiones de tutoría canceladas:	Nº de sesiones de tutoría no presentadas:
---------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---

Valoraciones del proceso seguido desde la sesión 2 a la sesión 5

Áreas	Objetivos segunda sesión de tutoría	Tareas	Estrategias/pautas	Dificultades encontradas
Observaciones de la segunda sesión de tutoría				
Áreas	Objetivos tercera sesión de tutoría	Tareas	Estrategias/pautas	Dificultades encontradas
Observaciones de la tercera sesión de tutoría				
Áreas	Objetivos cuarta sesión de tutoría	Tareas	Estrategias/pautas	Dificultades encontradas
Observaciones de la cuarta sesión de tutoría				

Áreas	Objetivos quinta sesión de tutoría	Tareas	Estrategias/pautas	Dificultades encontradas
Observaciones de la quinta sesión de tutoría				

Evolución y objetivos que pretende trabajar durante las siguientes sesiones de tutoría	Sugerencia de tareas a realizar con el alumno PTEC del grupo intervención
	<p style="text-align: center;"><i>Comportamientos recomendables</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reforzar su planificación del tiempo, respetando tiempo de clases, comidas y sueño. - Revisar su organización del tiempo: a partir de ahora necesitará más tiempo para estudiar, y deberá de obtenerlo del tiempo de ocio, pero sin suprimirlo todo. - Incrementar los repasos: dedicar más tiempo a afianzar (comprendiendo y memorizando) conocimientos. - Apuntar detalladamente las tareas que tiene que hacer durante cada periodo de estudio e ir tachando las que va completando. - Confeccionar un calendario de exámenes, fechas de entrega de prácticas, etc. - Ayudarle a tomar decisiones a la hora de priorizar las asignaturas. <p style="text-align: center;"><i>Comportamientos no recomendables</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dejar de ir a clase, alterar el patrón de sueño y descuidar su alimentación. - Desarrollar comportamientos de evitación. - Estudiar "sólo con su memoria": no subrayar o hacer esquemas porque piensa que pierde el tiempo.

Otras observaciones

Necesaria revisión antes de la décima sesión de tutoría: o No o Si

**ANEXO 14. CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO DE LOS ALUMNOS PTEC
PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS (PTEC)
Cuestionario de seguimiento de los alumnos PTEC**

Nombre del tutor PTEC: Nombre del alumno PTEC.....

Sesiones de tutoría realizadas	Sesiones de tutoría canceladas	Sesiones de tutoría no presentadas

Por favor, complete la siguiente información para mejorar el programa en próximas ediciones:

**1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo**

Con respecto al desarrollo de las sesiones de tutoría

1. Las sesiones de tutoría se han desarrollado con la frecuencia prevista1 2 3 4 5
 2. Las sesiones de tutoría se han desarrollado en los horarios establecidos.....1 2 3 4 5
 3. Las horas de las sesiones de tutoría se han establecido de mutuo acuerdo1 2 3 4 5
 4. Las sesiones de tutoría se han desarrollado con puntualidad.....1 2 3 4 5
 5. El lugar donde se han desarrollado las sesiones de tutoría ha sido adecuado.....1 2 3 4 5
- Otros aspectos que desee comentar.....
.....
.....

En referencia a los contenidos de las sesiones de tutoría

6. Los contenidos teóricos (anexos) se han ajustado a las necesidades de su alumno PTEC como universitario1 2 3 4 5
 7. Los contenidos prácticos (hojas de sesiones de tutoría) han permitido conseguir o avanzar hacia la consecución de los objetivos del programa1 2 3 4 5
 8. Los contenidos trabajados han sido comprensibles1 2 3 4 5
 9. La cantidad de trabajo por sesión de tutoría para el alumno PTEC ha sido razonable y manejable1 2 3 4 5
- Otros aspectos que quiera destacar.....
.....
.....

En cuanto a su comportamiento como tutor PTEC

10. Domina los contenidos que se han tratado en las sesiones de tutoría.....1 2 3 4 5
11. Le ha comentado al alumno PTEC las implicaciones y exigencias de la vida universitaria1 2 3 4 5
12. Le ha notificado sus derechos, deberes y tareas1 2 3 4 5
13. Le ha informado de los servicios universitarios de los que puede hacer uso1 2 3 4 5
14. Le ha mostrado adecuadamente cómo se utilizan los materiales1 2 3 4 5
15. Le ha ayudado en la planificación y aprovechamiento de su tiempo de trabajo1 2 3 4 5
16. Le ha ayudado a revisar y mejorar algunas de sus técnicas de estudio.....1 2 3 4 5
17. Le ha aconsejado sobre cómo preparar mejor algunas asignaturas1 2 3 4 5
18. Le ha incitado para que participe en las clases.....1 2 3 4 5
19. Le ha animado a hacer uso de las tutorías de los docentes.....1 2 3 4 5
20. Le ha motivado a analizar críticamente los contenidos que estudia.....1 2 3 4 5
21. Ha supervisado las tareas (deberes) que le ha recomendado cada

La tutoría entre compañeros en la Universidad

- semana..... 1 2 3 4 5
22. Siempre ha preparado y organizado con antelación las sesiones de tutoría 1 2 3 4 5
23. Siempre ha avisado con antelación, en caso de llegar tarde o no poder asistir a la sesión de tutoría 1 2 3 4 5
24. Se ha preocupado realmente por su progreso personal y académico 1 2 3 4 5
25. Ha contestado correctamente a las preguntas que le ha hecho 1 2 3 4 5
26. Las críticas que le ha realizado han sido constructivas 1 2 3 4 5
27. Ha sabido escucharle..... 1 2 3 4 5
- Otros aspectos que desee resaltar
-
-

Con relación a los materiales del PTEC

28. Los materiales utilizados han sido adecuados y prácticos 1 2 3 4 5
29. Los materiales han sido fáciles de utilizar..... 1 2 3 4 5
30. Ha utilizado los materiales suministrados como estaba previsto 1 2 3 4 5
31. El uso de los materiales le ha ayudado a mejorar su vida personal..... 1 2 3 4 5
32. El uso de los materiales le ha ayudado a mejorar su vida académica 1 2 3 4 5
- Otros aspectos que quiera subrayar
-
-

Acerca del comportamiento de su alumno PTEC

33. Su trato hacia usted ha sido respetuoso y cordial..... 1 2 3 4 5
34. Ha aprovechado al 100% las sesiones de tutoría (PTEC) 1 2 3 4 5
35. Ha cumplido las cláusulas que firmó en el acuerdo 1 2 3 4 5
36. Su interés por las asignaturas y su estudio ha aumentado..... 1 2 3 4 5
37. Su organización del tiempo le ha facilitado mucho la realización de las tareas..... 1 2 3 4 5
38. Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el PTEC 1 2 3 4 5
39. Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el PTEC 1 2 3 4 5
40. Su participación e implicación en las clases ha aumentado 1 2 3 4 5
41. Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores..... 1 2 3 4 5
42. Espera que su rendimiento académico mejore notablemente 1 2 3 4 5
- Otros aspectos que desee hacer constar.....
-
-

- El seguimiento del programa que ha realizado el GPP a través de su tutor PTEC ha sido el adecuado..... 1 2 3 4 5
- Recomendaría a otros compañeros que participaran en el PTEC 1 2 3 4 5

- Valoración global de las sesiones de tutoría..... 1 2 3 4 5**
- Otros aspectos que quiera comentar o destacar:

Gracias por su inestimable colaboración

**ANEXO 15. CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO DE LOS TUTORES PTEC
PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS (PTEC)
Cuestionario de seguimiento de los tutores PTEC**

Nombre del alumno PTEC:..... Nombre del tutor PTEC:.....

Sesiones de tutoría realizadas	Sesiones de tutoría canceladas	Sesiones de tutoría no presentadas

Por favor, complete la siguiente información para mejorar el programa en próximas ediciones:

**1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo**

Con respecto al desarrollo de las sesiones de tutoría

1. Las sesiones de tutoría se han desarrollado con la frecuencia prevista.....1 2 3 4 5
2. Las sesiones de tutoría se han desarrollado en los horarios establecidos.....1 2 3 4 5
3. Las horas de las sesiones de tutoría se han establecido de mutuo acuerdo.....1 2 3 4 5
4. Las sesiones de tutoría se han desarrollado con puntualidad.....1 2 3 4 5
5. El lugar donde se han desarrollado las sesiones de tutoría ha sido adecuado1 2 3 4 5

Otros aspectos que desee comentar.....
.....
.....

En referencia a los contenidos de las sesiones de tutoría

6. Los contenidos teóricos (anexos) se han ajustado a sus necesidades como universitario.....1 2 3 4 5
7. Los contenidos prácticos (hojas de sesiones) han permitido conseguir o avanzar hacia la consecución de los objetivos del programa1 2 3 4 5
8. Los contenidos trabajados han sido comprensibles1 2 3 4 5
9. La cantidad de trabajo por sesión de tutoría ha sido razonable y manejable1 2 3 4 5

Otros aspectos que quiera destacar.....
.....
.....

En cuanto al comportamiento de su tutor PTEC

10. Domina los contenidos que se han tratado en las sesiones de tutoría.....1 2 3 4 5
11. Le ha comentado las implicaciones y exigencias de la vida universitaria.....1 2 3 4 5
12. Le ha notificado sus derechos, deberes y tareas1 2 3 4 5
13. Le ha informado de los servicios universitarios de los que puede hacer uso1 2 3 4 5
14. Le ha mostrado adecuadamente cómo se utilizan los materiales1 2 3 4 5
15. Le ha ayudado en la planificación y aprovechamiento de su tiempo de trabajo1 2 3 4 5
16. Le ha ayudado a revisar y mejorar algunas de sus técnicas de estudio.....1 2 3 4 5
17. Le ha aconsejado sobre como preparar mejor algunas asignaturas1 2 3 4 5
18. Le ha incitado para que participe en las clases.....1 2 3 4 5
19. Le ha animado a hacer uso de las tutorías de los docentes.....1 2 3 4 5
20. Le ha motivado a analizar críticamente los contenidos que estudia.....1 2 3 4 5
21. Ha supervisado las tareas (deberes) que le ha recomendado cada

La tutoría entre compañeros en la Universidad

- semana..... 1 2 3 4 5
- 22. Siempre ha preparado y organizado con antelación las sesiones de tutoría 1 2 3 4 5
- 23. Siempre ha avisado con antelación, en caso de llegar tarde o no poder asistir a la sesión de tutoría 1 2 3 4 5
- 24. Se ha preocupado realmente por su progreso personal y académico 1 2 3 4 5
- 25. Ha contestado correctamente a las preguntas que le ha hecho 1 2 3 4 5
- 26. Las críticas que le ha realizado han sido constructivas 1 2 3 4 5
- 27. Ha sabido escucharle..... 1 2 3 4 5
- Otros aspectos que desee resaltar
-
-

Con relación a los materiales del PTEC

- 28. Los materiales utilizados han sido adecuados y prácticos 1 2 3 4 5
- 29. Los materiales han sido fáciles de utilizar..... 1 2 3 4 5
- 30. Ha utilizado los materiales suministrados por su tutor PTEC como estaba previsto 1 2 3 4 5
- 31. El uso de los materiales le ha ayudado a mejorar su vida personal..... 1 2 3 4 5
- 32. El uso de los materiales le ha ayudado a mejorar su vida académica 1 2 3 4 5
- Otros aspectos que quiera subrayar
-
-

Acerca de su comportamiento como alumno PTEC

- 33. Su trato hacia el tutor PTEC ha sido respetuoso y cordial 1 2 3 4 5
- 34. Ha aprovechado al 100% las sesiones de tutoría (PTEC) 1 2 3 4 5
- 35. Ha cumplido las cláusulas que firmó en el acuerdo 1 2 3 4 5
- 36. Su interés por las asignaturas y su estudio ha aumentado..... 1 2 3 4 5
- 37. Su organización del tiempo le ha facilitado mucho la realización de las tareas..... 1 2 3 4 5
- 38. Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el PTEC 1 2 3 4 5
- 39. Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el PTEC 1 2 3 4 5
- 40. Su participación e implicación en las clases ha aumentado 1 2 3 4 5
- 41. Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores..... 1 2 3 4 5
- 42. Espera que su rendimiento académico mejore notablemente 1 2 3 4 5
- Otros aspectos que desee hacer constar.....
-
-

- El seguimiento del programa que ha realizado el GPP través de su tutor PTEC ha sido el adecuado..... 1 2 3 4 5
- Recomendaría a otros compañeros que participaran en el PTEC..... 1 2 3 4 5

Valoración global de las sesiones de tutoría..... 1 2 3 4 5

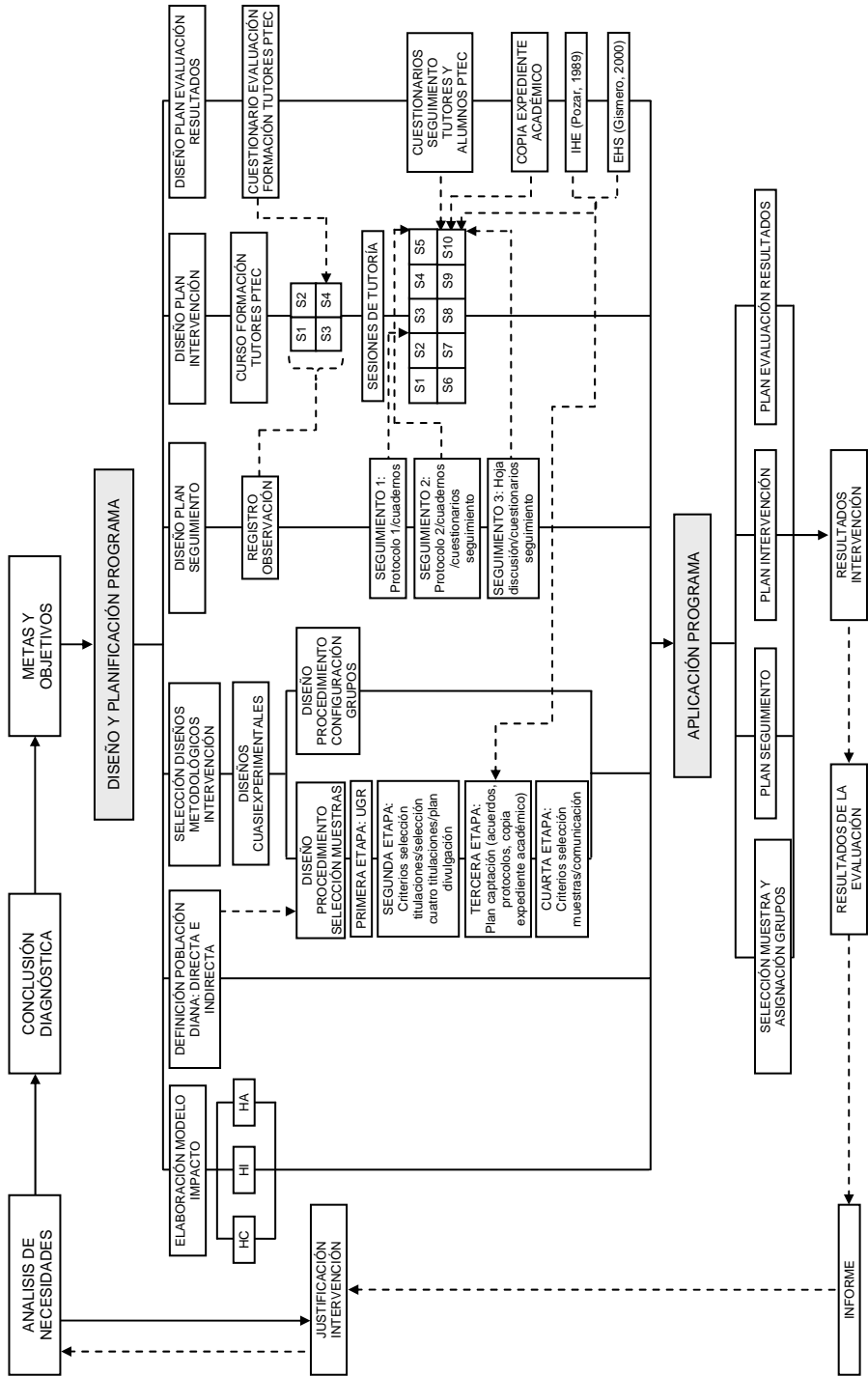
Otros aspectos que quiera comentar o destacar:

Gracias por su inestimable colaboración

**ANEXO 16. HOJA DE GRUPOS DE DISCUSIÓN
PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS (PTEC)**

Dificultades encontradas	Soluciones propuestas

ANEXO 17. DIAGRAMA DEL PROCESO GENERAL SEGUIDO EN EL DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PTEC



ANEXO 18. DÍPTICO DEL PTEC

Por tanto...

Si eres alumno de últimos cursos o de Doctorado, y quieres aportar tu experiencia, ven y participa como tutor.

Si, en cambio, necesitas una ayuda académica extra, participa como alumno en el PTEC. ¡Esta es tu oportunidad!

**PROGRAMA
DE TUTORIA
ENTRE
COMPAÑEROS
(P.T.E.C.)**

ORGANIZACIÓN:

PROYECTO DE
INNOVACIÓN DOCENTE



Vicerrectorado de
Planificación, Calidad y
Evaluación Docente



vicerrectorado de
estudiantes

GRUPO DE INVESTIGACIÓN HUM 232

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la
Educación



GABINETE PSICOPEDAGÓGICO
UGR

Hospital Real
958 24 85 01 - 958 24 63 88
E-mail: gpp2@ugr.es
www.ugr.es/local/ve/gpp.html



¿Qué es el PTEC?

El Programa de Tutoría Entre Compañeros (PTEC) es un recurso académico gratuito que el Gabinete Psicopedagógico de la Universidad de Granada pone a disposición de los nuevos alumnos. Con él pretendemos prevenir problemas de bajo rendimiento académico, así como riesgos de abandono o cambio de estudios inadecuado.

Este programa de tutoría entre compañeros consiste en que alumnos de cursos superiores con experiencia en la carrera, asesoran

académica (Ej. hábitos y técnicas de estudio) y curricularmente (Ej. itinerarios, asignaturas, carga lectiva) a los alumnos de cursos inferiores que lo soliciten. No se trata de ofrecer clases particulares a los alumnos, sino de garantizar, antes de que sea tarde, que los alumnos de primer curso tomen sus decisiones académicas importantes de manera informada, y además cuenten con las herramientas psicopedagógicas necesarias para abordar con éxito sus objetivos académicos.

¿Cómo puedes participar?

COMO ALUMNO

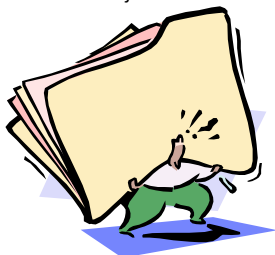
Si este es tu primer año como universitario y crees que necesitas asesoramiento para:

- organizar y rentabilizar tu tiempo de estudio,
- mejorar hábitos y técnicas de estudio,
- acceder a recursos de la Universidad ...

... participa (gratuitamente) en este programa que te ayudará a mejorar tu rendimiento académico, y prevenir así riesgos de abandono o cambio inadecuado de estudios.

BENEFICIOS QUE PUEDES OBTENER

- ▶ Mejorar tu rendimiento académico,
- ▶ aumentar tu satisfacción con los estudios,
- ▶ incrementar tus opciones de obtener becas,
- ▶ oportunidad de interactuar y conocer más compañeros,
- ▶ conocer mejor los servicios de la UGR.



COMO TUTOR

Los tutores deben presentar una serie de características como ser buenos estudiantes, conocer contenidos e itinerarios de su titulación, así como algunas cualidades personales entre las que podemos mencionar: habilidades de organización y trabajo en equipo, formalidad y entusiasmo.

BENEFICIOS QUE PUEDES OBTENER

- Desarrollar habilidades de organización y liderazgo,
- ganar experiencia de trabajo en equipo,
- mejorar tu curriculum.

Y además algunos de los siguientes incentivos:

- ▶ bonos para uso de instalaciones deportivas,
- ▶ bonos para cursos de deportes o de Casa de Porras,
- ▶ bonos para libros y material académico,
- ▶ bonos para fotocopias,
- ▶ formación y prácticas que puedes convalidar por créditos de Libre Configuración,
- ▶ certificado de colaboración en el Programa y posibilidad de optar a becas.

ANEXO 19. PROGRAMACIÓN DEL CURSO DE FORMACIÓN DE LOS TUTORES PTEC

PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS (PTEC) Curso de formación de los tutores PTEC

1. Objetivos

1.1. Objetivo general

Potenciar en el alumnado seleccionado aquellos conocimientos declarativos, procedimentales, condicionales y actitudinales, que necesitan para desempeñar de la forma más eficaz y eficiente posible las funciones que el PTEC les asignaría como tutores PTEC.

1.2. Objetivos específicos

- Conocer las razones y necesidades del alumnado universitario que han motivado la aplicación del PTEC.
- Conocer los componentes y características del PTEC.
- Identificar, comprender y asumir las funciones, tareas y habilidades que el programa les asignaría, así como las de los alumnos PTEC.
- Comenzar a aplicar las habilidades tutoriales ligadas a sus funciones en el programa.
- Aprender a evaluar las distintas necesidades de los alumnos PTEC siguiendo los procedimientos establecidos y los materiales aportados.
- Diseñar planes de actuación en función de las necesidades más comunes entre los alumnos PTEC.
- Iniciar en la aplicación de las medidas de cambio acordadas y en su seguimiento.
- Saber evaluar los avances de los alumnos PTEC.
- Plantear las formas de contacto con los responsables del PTEC.
- Comprender los aspectos teóricos y aplicados de la aserción y habilidades sociales, sensibilizándolos sobre su importancia en el desarrollo de las sesiones de tutoría.
- Promover aquellas habilidades de comunicación, discusión y negociación que contribuyan a mejorar las relaciones durante el desarrollo de las sesiones de tutoría.

2. Contenidos

2.1. Conceptuales

- Presentación y justificación del PTEC.
- Presentación y utilización del cuaderno de los tutores PTEC.
- Desarrollo de la primera sesión de tutoría con el alumno PTEC.
- Evaluación de necesidades del alumno PTEC: autorregistro semanal de sus actividades.
- Higiene del sueño.
- Hábitos saludables de alimentación.
- Hábitos de trabajo intelectual.
- Asistencia "activa" a clase.
- Técnicas de trabajo intelectual.
- Aserción y habilidades sociales.

2.2. Procedimentales

- Adquisición de habilidades para aplicar el conocimiento teórico en la práctica.
- Observación y análisis de los factores que están potenciando el fracaso académico en el alumnado universitario.
- Lectura, análisis e interpretación de materiales.
- Realización de esquemas y síntesis sobre algunos materiales.
- Planificación y realización de actividades.
- Adquisición de habilidades para adaptarse, criticar y ofrecer soluciones creativas a los problemas que se les presenten.
- Utilización de técnicas de autoobservación.
- Análisis de casos hipotéticos.
- Dramatización y simulación de situaciones hipotéticas.

2.3. Actitudinales

- Capacidad de liderazgo e iniciativa, así como habilidades interpersonales de negociación, persuasión y asertividad.
- Actitud positiva hacia el trabajo bien hecho.
- Toma de conciencia de las propias habilidades para desarrollar sus funciones y responsabilidad en el desarrollo de las mismas.
- Participación en las actividades con independencia del nivel de conocimiento y/o habilidad adquirido.
- Valoración positiva de la cooperación, igualdad, ayuda, respeto, diversidad, etc., en sus relaciones con las demás personas, y actuar en consecuencia.
- Disposición favorable a la autoexigencia y superación de los propios límites.
- Desinhibición, apertura y comunicación en las relaciones con los demás.
- Aceptación de las funciones y tareas asignadas.
- Respeto a las normas establecidas por el PTEC.
- Disposición favorable a la utilización de los materiales como elementos imprescindibles para la consecución de los objetivos marcados en el PTEC.

3. Metodología

- Técnicas expositivas propias de la lección magistral, como procedimiento didáctico básico de transmisión y explicación de los contenidos teóricos.
- Técnicas interrogativas propias de la clase participativa (Ej., lluvia de ideas, descubrimiento guiado, etc.).
- Trabajo práctico y cooperativo (Ej., role-playing, análisis de casos, etc.).
- Trabajo autónomo.

4. Materiales

- Listas de asistencia.
- Presentación en PowerPoint.

- Pizarra.
- Díptico PTEC.
- Cuaderno de los tutores PTEC.
- Guía docente 2004/2005 de cada uno de los centros.
- Guía del estudiante 2004/2005 de la UGR.
- Material fungible.
- Cuestionario de evaluación de la formación de los tutores PTEC.
- Registro de observación.

5. Temporización

El curso de formación de los tutores PTEC sería impartido por 3 de los responsables del programa a lo largo de 4 sesiones de 3 horas de duración cada una, en horario de mañana (11:00 a 14:00) y tarde (16:00 a 19:00) para facilitar la asistencia, durante 2 semanas en grupos de 20-25, aproximadamente. Estas sesiones, se desarrollarían en la sala de juntas del servicio de alumnos de la UGR (Complejo Administrativo Triunfo).

Tabla 1
Temporización del Curso de Formación de los Tutores PTEC

	Octubre 2004			
	Viernes 8	Viernes 15	Lunes 18	Miércoles 20
11:00-14:00 h.	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
16:00-19:00 h.	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4

6. Evaluación

- Cuestionario de evaluación de la formación de los tutores PTEC y registro de observación.
- Asistencia a las sesiones y participación.
- Ejercicios prácticos.
- Actividades autoaprendizaje.

Sesión 1		
Presentación y justificación del PTEC: desarrollo de la primera sesión de tutoría con el alumno PTEC		
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las razones y necesidades entre el alumnado universitario que han motivado la aplicación del PTEC. - Conocer los componentes y características del PTEC. - Identificar, comprender y asumir las funciones, tareas y habilidades que el programa les asignaría, así como las de los alumnos PTEC. - Comenzar a aplicar las habilidades tutoriales ligadas a sus funciones en el programa. - Aprender a evaluar las distintas necesidades de los alumnos PTEC siguiendo los procedimientos establecidos y los materiales aportados. - Promover aquellas habilidades de comunicación, discusión y negociación que contribuyan a mejorar las relaciones durante el desarrollo de las sesiones de tutoría. 		
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> - Presentación y justificación del PTEC. - Presentación y utilización del cuaderno de los tutores PTEC. - Desarrollo de la primera sesión de tutoría con el alumno PTEC. - Evaluación de necesidades del alumno PTEC: autorregistro semanal de sus actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de habilidades para aplicar el conocimiento teórico en la práctica. - Observación y análisis de los factores que están potenciando el fracaso académico en el alumnado universitario. - Lectura, análisis e interpretación de materiales. - Realización de esquemas y síntesis sobre algunos materiales. - Planificación y realización de actividades. - Adquisición de habilidades para adaptarse, criticar y ofrecer soluciones creativas a los problemas que se les presenten. - Utilización de técnicas de autoobservación. - Dramatización y simulación de situaciones hipotéticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de liderazgo e iniciativa, así como habilidades interpersonales de negociación, persuasión y asertividad. - Actitud positiva hacia el trabajo bien hecho. - Toma de conciencia de las propias habilidades para desarrollar sus funciones y responsabilidad en el desarrollo de las mismas. - Participación en las actividades con independencia del nivel de conocimiento y/o habilidad adquirido. - Valoración positiva de la cooperación, igualdad, ayuda, respeto, diversidad, etc., en sus relaciones con las demás personas, y actuar en consecuencia. - Disposición favorable a la autoexigencia y superación de los propios límites. - Desinhibición, apertura y comunicación en las relaciones con los demás. - Aceptación de las funciones y tareas asignadas. - Respeto a las normas establecidas por el PTEC. - Disposición favorable a la utilización de los materiales como elementos imprescindibles para la consecución de los objetivos marcados en el PTEC.
Metodología		
Técnicas expositivas e interrogativas, trabajo práctico, cooperativo y autónomo.		
Materiales		
Lista de asistencia, presentación en PowerPoint, pizarra, díptico PTEC, cuaderno de los tutores PTEC, guía docente 2004/2005 de cada uno de los centros, guía del estudiante 2004/2005 de la UGR, registro de observación y material fungible.		
Evaluación		
Asistencia a las sesiones, participación, ejercicios prácticos y registro de observación.		

Tiempo	Actividades	Organización
20	Presentación del personal responsable del PTEC y alumnado participante.	Gran grupo
	Control de asistencia y entrega de material.	
10	Presentación del PTEC (objetivos y breve introducción) y del curso de formación de los tutores PTEC (objetivos, contenidos, metodología y evaluación).	Gran grupo
45	Justificación del PTEC: <ul style="list-style-type: none"> - Situación actual del Sistema Universitario Español: indicadores de rendimiento. - Consecuencias y necesidades detectadas que potencian dicha situación. - Análisis funcional del ajuste a la vida universitaria. - Respuestas institucionales y soluciones para esta situación. - Modelo de Impacto. - Breve introducción a los programas de apoyo entre iguales. 	Gran grupo
10	Turno de palabra: opiniones, dudas y sugerencias.	Gran grupo
10	Descanso	
10	Presentación del PTEC: <ul style="list-style-type: none"> - Primera experiencia piloto (2002-2003): puntos fuertes y débiles. - Diseño, aplicación y evaluación del PTEC. 	Gran grupo
5	Presentación y utilización del cuaderno de los tutores PTEC.	Gran grupo
50	Desarrollo de la primera sesión de tutoría con el alumno PTEC: <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del tutor PTEC y alumno PTEC. - Anotación de los datos de contacto del tutor PTEC y alumno PTEC. - Establecimiento de horarios y lugares de las sesiones. - Elaboración planning académico del alumno PTEC. - Explicación y diálogo sobre las implicaciones de la vida universitaria y análisis funcional del ajuste a la vida universitaria. - Lectura y comentarios sobre los derechos y deberes del tutor PTEC y alumno PTEC. - Descripción de los servicios e información académica del centro y UGR. - Deberes: autorregistro semanal de actividades del alumno PTEC; actividad denominada "¿a dónde va el tiempo?"; lectura de materiales (condiciones de estudio); y deberes relacionados con los servicios. 	Gran grupo Gran grupo y Parejas
5	Cómo hacer el autorregistro semanal de actividades.	Gran grupo
5	Deberes para la siguiente sesión: <ul style="list-style-type: none"> - Registrar su continuo de conducta a través de un autorregistro semanal de actividades. - Realizar la actividad denominada "¿a dónde va el tiempo?". - Lectura de materiales: condiciones de estudio y hábitos saludables. 	Gran grupo
10	Turno de palabra: opiniones, dudas y sugerencias.	Gran grupo

Sesión 2		
Evaluación de las necesidades del alumno PTEC. Hábitos saludables		
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los componentes y características del PTEC. - Identificar, comprender y asumir las funciones, tareas y habilidades que el programa les asignaría así como las de los alumnos PTEC. - Comenzar a aplicar las habilidades tutoriales ligadas a sus funciones en el programa. - Aprender a evaluar las distintas necesidades de los alumnos PTEC siguiendo los procedimientos establecidos y los materiales aportados. - Diseñar planes de actuación en función de las necesidades más comunes entre los alumnos PTEC. - Iniciar en la aplicación de las medidas de cambio acordadas y en su seguimiento. - Saber evaluar los avances de los alumnos PTEC. - Plantear las formas de contacto con los responsables del PTEC. - Promover aquellas habilidades de comunicación, discusión y negociación que contribuyan a mejorar las relaciones durante el desarrollo de las sesiones de tutoría. 		
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de las necesidades del alumno PTEC: autorregistro semanal de sus actividades. - Higiene del sueño. - Hábitos saludables de alimentación. - Hábitos de trabajo intelectual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de habilidades para aplicar el conocimiento teórico en la práctica. - Observación y análisis de los factores que están potenciando el fracaso académico en el alumnado universitario. - Lectura, análisis e interpretación de materiales. - Realización de esquemas y síntesis sobre algunos materiales. - Planificación y realización de actividades. - Adquisición de habilidades para adaptarse, criticar y ofrecer soluciones creativas a los problemas que se les presenten. - Utilización de técnicas de autoobservación. - Análisis de casos hipotéticos. - Dramatización y simulación de situaciones hipotéticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de liderazgo e iniciativa, así como habilidades interpersonales de negociación, persuasión y asertividad. - Actitud positiva hacia el trabajo bien hecho. - Toma de conciencia de las propias habilidades para desarrollar sus funciones y responsabilidad en el desarrollo de las mismas. - Participación en las actividades con independencia del nivel de conocimiento y/o habilidad adquirido. - Valoración positiva de la cooperación, igualdad, ayuda, respeto, diversidad, etc., en sus relaciones con las demás personas, y actuar en consecuencia. - Disposición favorable a la autoexigencia y superación de los propios límites. - Desinhibición, apertura y comunicación en las relaciones con los demás. - Aceptación de las funciones y tareas asignadas. - Respeto a las normas establecidas por el PTEC. - Disposición favorable a la utilización de los materiales como elementos imprescindibles para la consecución de los objetivos marcados en el PTEC.
Metodología		
Técnicas expositivas e interrogativas, trabajo práctico, cooperativo y autónomo.		
Materiales		
Lista de asistencia, presentación en PowerPoint, pizarra, cuaderno de los tutores PTEC, registro de observación y material fungible.		
Evaluación		
Asistencia a las sesiones, participación, ejercicios prácticos, actividades de autoaprendizaje y registro de observación.		

Tiempo	Actividades	Organización
15	Repaso de la sesión 1: opiniones, dudas y sugerencias.	Gran grupo
	Control de asistencia.	
15	Condiciones de estudio:	Gran grupo
	- Análisis de las condiciones propias de estudio y posibles modificaciones de aquellas consideradas disfuncionales.	Individual
30	Evaluación de necesidades del alumno PTEC:	Gran grupo
	- Comentarios sobre la actividad denominada “¿a dónde va el tiempo?”.	Individual
	- Autorregistro semanal de actividades: ventajas de su utilización, consecuencias de su realización defectuosa, análisis, variables a registrar y graficar, conclusiones, formulación de objetivos, tareas, estrategias/pautas y seguimiento.	
	- Análisis y conclusiones de los autorregistros semanales de actividades realizados.	
- Formulación de objetivos, tareas, estrategias/pautas y seguimiento.		
25	Higiene del sueño:	Gran grupo
	- Qué son los problemas de sueño, algunos síntomas y por qué se producen.	Individual
	- Estrategias y otros consejos de utilidad para prevenir los problemas de sueño.	
- Facilitación de ayuda y apoyo en higiene del sueño: formulación de objetivos, tareas, estrategias/pautas y seguimiento.		
10	Descanso	
25	Hábitos saludables de alimentación:	Gran grupo
	- Alimentación saludable.	Individual
	- Conductas de riesgo y efectos de una alimentación deficiente.	
	- Sugerencias para una alimentación saludable.	
- Facilitación de ayuda y apoyo en alimentación: formulación de objetivos, tareas, estrategias/ pautas y seguimiento.		
45	Hábitos de trabajo intelectual:	Gran grupo
	- Cómo planificar y organizar el tiempo.	Individual
	- Comportamiento que ponen en peligro la planificación y organización del tiempo: postergación.	
	- Estrategias para cumplir la planificación y organización del tiempo y hacer frente a la postergación.	
	- Facilitación de ayuda y apoyo en hábitos de trabajo intelectual: formulación de objetivos, tareas, estrategias/pautas y seguimiento.	
- Diseño y análisis de una planificación.		
5	Deberes para la siguiente sesión:	Gran grupo
	- Lectura de materiales: asistencia “activa” a clase y técnicas de trabajo intelectual.	
10	Turno de palabra: opiniones, dudas y sugerencias.	Gran grupo

Sesión 3		
Asistencia "activa" a clase y técnicas de trabajo intelectual		
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los componentes y características del PTEC. - Identificar, comprender y asumir las funciones, tareas y habilidades que el programa les asignaría, así como las de los alumnos PTEC. - Comenzar a aplicar las habilidades tutoriales ligadas a sus funciones en el programa. - Aprender a evaluar las distintas necesidades de los alumnos PTEC siguiendo los procedimientos establecidos y los materiales aportados. - Diseñar planes de actuación en función de las necesidades más comunes entre los alumnos PTEC. - Iniciar en la aplicación de las medidas de cambio acordadas y en su seguimiento. - Saber evaluar los avances de los alumnos PTEC. - Plantear las formas de contacto con los responsables del PTEC. - Promover aquellas habilidades de comunicación, discusión y negociación que contribuyan a mejorar las relaciones durante el desarrollo de las sesiones de tutoría. 		
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia "activa" a clase. - Técnicas de trabajo intelectual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de habilidades para aplicar el conocimiento teórico en la práctica. - Observación y análisis de los factores que están potenciando el fracaso académico en el alumnado universitario. - Lectura, análisis e interpretación de materiales. - Realización de esquemas y síntesis sobre algunos materiales. - Planificación y realización de actividades. - Adquisición de habilidades para adaptarse, criticar y ofrecer soluciones creativas a los problemas que se les presenten. - Dramatización y simulación de situaciones hipotéticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de liderazgo e iniciativa, así como habilidades interpersonales de negociación, persuasión y asertividad. - Actitud positiva hacia el trabajo bien hecho. - Toma de conciencia de las propias habilidades para desarrollar sus funciones y responsabilidad en el desarrollo de las mismas. - Participación en las actividades con independencia del nivel de conocimiento y/o habilidad adquirido. - Valoración positiva de la cooperación, igualdad, ayuda, respeto, diversidad, etc., en sus relaciones con las demás personas, y actuar en consecuencia. - Disposición favorable a la autoexigencia y superación de los propios límites. - Desinhibición, apertura y comunicación en las relaciones con los demás. - Aceptación de las funciones y tareas asignadas. - Respeto a las normas establecidas por el PTEC. - Disposición favorable a la utilización de los materiales como elementos imprescindibles para la consecución de los objetivos marcados en el PTEC.
Metodología		
Técnicas expositivas e interrogativas, trabajo práctico, cooperativo y autónomo.		
Materiales		
Lista de asistencia, presentación en PowerPoint, pizarra, cuaderno de los tutores PTEC, registro de observación y material fungible.		
Evaluación		
Asistencia a las sesiones, participación, ejercicios prácticos, actividades de autoaprendizaje y registro de observación.		

Tiempo	Actividades	Organización
20	Repaso de las sesiones anteriores: opiniones, dudas y sugerencias.	Gran grupo
	Control de asistencia.	
40	Asistencia "activa" a clase: - Asistencia y puntualidad a clase. - Toma y elaboración de apuntes. - Realización de prácticas y trabajos: grupos de trabajo. - Asistencia a tutorías.	Gran grupo
	- Facilitación de ayuda y apoyo en asistencia "activa" a clase: formulación de objetivos, tareas, estrategias/pautas y seguimiento.	Individual
25	Técnicas de trabajo intelectual: - Lectura inicial y comprensiva, anotaciones marginales, subrayado, resumen y esquema.	Gran grupo
10	Descanso	
20	Técnicas de trabajo intelectual: - Mapas conceptuales, recursos mnemotécnicos, memorización y recuerdo, preparación de exámenes y resolución de problemas.	Gran grupo
	- Facilitación de ayuda y apoyo en técnicas de trabajo intelectual: formulación de objetivos, tareas, estrategias/pautas y seguimiento.	Individual
50	Integración de todos los contenidos trabajados hasta ahora.	Gran grupo
5	Deberes para la siguiente sesión: - Lectura de materiales: entrenamiento en aserción y habilidades sociales.	Gran grupo
10	Turno de palabra: opiniones, dudas y sugerencias.	Gran grupo

Sesión 4		
Aserción y habilidades sociales		
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los componentes y características del PTEC. - Identificar, comprender y asumir las funciones, tareas y habilidades que el programa les asignaría, así como las de los alumnos PTEC. - Comenzar a aplicar las habilidades tutoriales ligadas a sus funciones en el programa. - Aprender a evaluar las distintas necesidades de los alumnos PTEC siguiendo los procedimientos establecidos y los materiales aportados. - Diseñar planes de actuación en función de las necesidades más comunes entre los alumnos PTEC. - Iniciar en la aplicación de las medidas de cambio acordadas y en su seguimiento. - Saber evaluar los avances de los alumnos PTEC. - Plantear las formas de contacto con los responsables del PTEC. - Comprender los aspectos teóricos y aplicados de la aserción y habilidades sociales, sensibilizándolos sobre su importancia en el desarrollo de las sesiones de tutoría. - Promover aquellas habilidades de comunicación, discusión y negociación que contribuyan a mejorar las relaciones durante el desarrollo de las sesiones de tutoría. 		
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> - Aserción y habilidades sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de habilidades para aplicar el conocimiento teórico en la práctica. - Observación y análisis de los factores que están potenciando el fracaso académico en el alumnado universitario. - Planificación y realización de actividades. - Adquisición de habilidades para adaptarse, criticar y ofrecer soluciones creativas a los problemas que se les presenten. - Análisis de casos hipotéticos. - Dramatización y simulación de situaciones hipotéticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de liderazgo e iniciativa, así como habilidades interpersonales de negociación, persuasión y asertividad. - Actitud positiva hacia el trabajo bien hecho. - Toma de conciencia de las propias habilidades para desarrollar sus funciones y responsabilidad en el desarrollo de las mismas. - Participación en las actividades con independencia del nivel de conocimiento y/o habilidad adquirido. - Valoración positiva de la cooperación, igualdad, ayuda, respeto, diversidad, etc., en sus relaciones con las demás personas, y actuar en consecuencia. - Disposición favorable a la autoexigencia y superación de los propios límites. - Desinhibición, apertura y comunicación en las relaciones con los demás. - Aceptación de las funciones y tareas asignadas. - Respeto a las normas establecidas por el PTEC. - Disposición favorable a la utilización de los materiales como elementos imprescindibles para la consecución de los objetivos marcados en el PTEC.
Metodología		
Técnicas expositivas e interrogativas, trabajo práctico, cooperativo y autónomo.		
Materiales		
Lista de asistencia, presentación en PowerPoint, pizarra, cuaderno de los tutores PTEC, cuestionario de evaluación de la formación de los tutores PTEC, registro de observación y material fungible.		
Evaluación		
Asistencia a las sesiones, participación, ejercicios prácticos, actividades de autoaprendizaje, registro de observación y cuestionario de evaluación de la formación de los tutores PTEC.		

Tiempo	Actividades	Organización
20	Repaso de las sesiones anteriores: opiniones, dudas y sugerencias. Control de asistencia.	Gran grupo
70	Habilidades sociales: - El proceso de comunicación: - La comunicación no verbal y verbal. - Escucha activa. - Percepción social. - Asertividad: análisis de casos. - Aprender a decir que no.	Gran grupo Parejas Gran grupo Gran grupo e individual
10	Descanso	
30	- Asertividad: - Hacer y recibir críticas. - Derechos asertivos. - Resolución de conflictos.	Gran grupo
30	Ensayo en contexto simulado de la integración de todos los contenidos: análisis y solución de las posibles dificultades con las que se pueden encontrar.	Parejas
10	Turno de palabra: opiniones, dudas, sugerencias.	Gran grupo
10	Administración del cuestionario de evaluación de la formación de los tutores PTEC, confirmación del número de alumnos a tuturar y disponibilidad horaria (mañana o tarde) para desarrollar las sesiones de tutoría.	Gran grupo

ANEXO 20. CRONOGRAMA DETALLADO DEL PTEC

FASE	CURSO 2003/2004				CURSO 2004/2005				CURSO 2005/2006				
	2º CUATRIMESTRE		1º CUATRIMESTRE		2º CUATRIMESTRE		1º CUATRIMESTRE		2º CUATRIMESTRE		3º CUATRIMESTRE		
	JUNIO	JULIO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL-JUNIO	JULIO	SEPTIEMBRE	
ANÁLISIS NECESIDADES / CONCLUSIÓN DIAGNÓSTICA													
METAS Y OBJETIVOS	XO	XO											
DISEÑO Y PLANIFICACIÓN PROGRAMA													
Modelo impacto: h. causal, intervención y acción													
Población diana: directa e indirecta													
Diseños metodológicos de intervención													
Diseño procedimiento selección muestras													
1ª etapa: UGR													
2ª etapa: criterios selección titulaciones UGR//contacto responsables titulaciones UGR //													
selección titulaciones UGR //													
recogida información básica // diseño plan divulgación													

FASE	CURSO 2003/2004				CURSO 2004/2005				CURSO 2005/2006					
	2º CUATRIMESTRE		1º CUATRIMESTRE		2º CUATRIMESTRE		1º CUATRIMESTRE		2º CUATRIMESTRE		1º CUATRIMESTRE		2º CUATRIMESTRE	
	JUNIO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL-JUNIO	JULIO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE		
3ª etapa: diseño plan captación														
4ª etapa: momentos y criterios selección muestras //														
mecanismos de comunicación selección														
Diseño procedimiento configuración grupos														
Plan intervención: curso formación tutores PTEC //														
sesiones tutoría														
Plan seguimiento														
Plan evaluación resultados														
APLICACIÓN PLAN DIVULGACIÓN // CAPTACIÓN														
Sesiones información y coordinación responsables académicos														
Sesiones información profesorado														
Alumnos doctorado y/o últimos cursos														
Sesiones información														
Sesiones captación														
Acuerdo tutores PTEC														
Protocolo tutores PTEC														
Copia expediente académico														

FASE	CURSO 2003/2004				CURSO 2004/2005				CURSO 2005/2006					
	2º		1º		2º		1º		2º		1º		2º	
	JUNIO	JULIO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL-JUNIO	JULIO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE
Alumnos nuevo ingreso			1/10 13/17 20/24 27/1	4/8 13/15 18/22 25/29	2/5 8/12 15/19 22/26	29/3 9/10 13/17 20/22	10/14 17/21 24/28							
Sesiones información			XO O O O											
Sesiones captación				O XO O O										
Acuerdo alumnos PTEC				O XO O O										
Protocolo alumnos PTEC				O XO O O										
Copia expediente académico				O XO O O										
SELECCIÓN TUTORES PTEC			X	XO O O										
SELECCIÓN ALUMNOS PTEC				X O										
APLICACIÓN PLAN INTERVENCIÓN				X O										
Curso formación tutores PTEC				X X XO O										
Confirmación definitiva participación muestras				X O										
Asignación alumnos PTEC				XO										
Sesiones individuales tutoría				XO XO XO XO	XO XO XO XO	XO XO XO XO	XO XO XO XO	XO XO XO XO	XO XO XO XO	XO XO XO XO	XO XO XO XO	XO XO XO XO	XO XO XO XO	XO XO XO XO
APLICACIÓN PLAN SEGUIMIENTO				X X XO O										
Curso formación tutores PTEC: registro observación														
Sesiones de tutoría														
Seguimiento 1: protocolo seguimiento 1// cuadernos					XO O O O									
Seguimiento 2: protocolo seguimiento 2// cuestionarios seguimiento						XO XO XO O O O								
// cuadernos														

FASE	CURSO 2003/2004				CURSO 2004/2005				CURSO 2005/2006					
	2º CUATRIMESTRE		1º CUATRIMESTRE		2º CUATRIMESTRE		1º CUATRIMESTRE		2º CUATRIMESTRE		1º CUATRIMESTRE		2º CUATRIMESTRE	
	JUN	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL-JUNIO	JULIO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
Seguimiento 3: hoja discusión // cuestionarios seguimiento // cuadernos							XO	XO						
APLICACIÓN PLAN EVALUACIÓN RESULTADOS			X	O										
Cuestionario evaluación formación tutores PTEC														
Copia expediente académico IHE (Pozar, 1989)														
Cuestionarios seguimiento tutores y alumnos PTEC			XO	XO	O	O	XO	XO						
EHS (Gismero, 2000)			XO	O	O		XO							
EVALUACIÓN PROCESO EVALUACIÓN IMPACTO														
EVALUACIÓN RESULTADOS COMUNICACIÓN RESULTADOS														

