



Rocío Diez Ros
Neus Pellín Buades (eds.)

Fortaleciendo el aprendizaje

Recursos y tutorización
en el Programa de
Acción Tutorial para el
Alumnado de la
Universidad de Alicante

Fortaleciendo el aprendizaje

Recursos y tutorización en el Programa
de Acción Tutorial para el Alumnado
de la Universidad de Alicante

La revisión de los trabajos se ha realizado de forma rigurosa, siguiendo el protocolo de revisión por pares.

Comité científico:

ROCÍO DIEZ ROS, Universidad de Alicante

MARIA ASUNCIÓN MENARGUES MARCILLA, Universidad de Alicante

PAULA MARÍA MENDIRI RUÍZ DE ALDA, Universidade da Coruña

NEUS PELLIN BUADES, Universidad de Alicante

NURIA REBOLLO QUINTELA, Universidade da Coruña

ROSANA SATORRE CUERDA, Universidad de Alicante

Rocío Diez Ros y Neus Pellín Buades (eds.)

Fortaleciendo el aprendizaje

Recursos y tutorización en el Programa
de Acción Tutorial para el Alumnado
de la Universidad de Alicante

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Fortaleciendo el aprendizaje. Recursos y tutorización en el Programa de Acción Tutorial para el Alumnado de la Universidad de Alicante*

Primera edición: diciembre de 2023

© Rocío Diez Ros, Neus Pellín Buades (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/ Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-19690-66-1

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Sumario

Introducción	9
ROCÍO DIEZ ROS	
1. La implementación del PAT para la formación integral del alumnado desde la visión del profesorado tutor	13
HERNÁNDEZ-AMORÓS, MARÍA JOSÉ; URREA-SOLANO, MAYRA; MERMA-MOLINA, GLADYS	
2. El papel del PATEC y del alumnado mentor en las adaptaciones curriculares	45
TOLOSA BAILÉN, MARI CARMEN	
3. Mentorización en el Programa de Acción Tutorial de la Facultad de Ciencias Económicas de la UA: retos y satisfacciones	57
DE-JUAN-VIGARAY, MARÍA DOLORES; PÉREZ CÁNOVAS, LUIS FRANCISCO	
4. El uso de Instagram como instrumento de comunicación y difusión de la acción tutorial en el grado en Publicidad y Relaciones Públicas	79
IBÁÑEZ HERNÁNDEZ, ANA; GONZÁLEZ-DÍAZ, CRISTINA; ARTERO GÓMEZ, ANDREA; FUENTES GARCÍA, MARINA	

5. Investigación desde la perspectiva del alumnado sobre la carga de trabajo autónomo durante el primer cuatrimestre del 4.º curso del grado en Historia de la Universidad de Alicante	97
CARRASCO RODRÍGUEZ, ANTONIO; FERNÁNDEZ-CABALLERO RODRÍGUEZ, MERCEDES; GÓMEZ VIDAL, SARA	
6. El papel del PAT en las asignaturas y docencia en línea.	121
ESTEVE GIRBÉS, JORDI	
7. Tutorización de los estudiantes de todos los cursos de un grado. Estudio de caso: el Campus de Alcoy	139
ÁLVAREZ-HERRERO, JUAN-FRANCISCO	
8. La orientación profesional y académica de los futuros docentes. Perspectivas y objetivos del PAT/EDU (UA)	155
VILLARRUBIA ZÚÑIGA, MARÍA SOLEDAD	
9. El uso del teléfono móvil en la acción tutorial del grado en Historia.	169
CARRASCO RODRÍGUEZ, ANTONIO	
10. Recursos en la acción tutorial en el grado de Arquitectura Técnica	183
CÉSPEDES-LÓPEZ, MARÍA-FRANCISCA; MORA-GARCÍA, RAÚL-TOMÁS	

Introducción

Rocío DIEZ ROS
Coordinadora académica del PAT-UA, ICE

Los programas de acción tutorial, entendidos como estrategias de mejora y calidad en la enseñanza superior, planifican las acciones para orientar al alumnado universitario en cuestiones académicas, personales, y de salidas profesionales. Casi todas las universidades españolas tienen programas de acción tutorial en parte o en todos sus centros. Para tener éxito en el acompañamiento y orientación del alumnado universitario, influyen elementos tan dispares como la cultura universitaria, el rol de las autoridades y la estructura organizativa, lo que hace necesario repensar cómo se están desarrollando nuestros PAT universitarios, investigar sobre las acciones que se desarrollan, y los resultados que se obtienen.

El objetivo de la obra que aquí se presenta es contribuir a la mejora de los programas de orientación y tutoría de la educación superior, aportando para ello investigaciones y experiencias desarrolladas en el PAT de la Universidad de Alicante. Se trata de aportaciones y reflexiones escritas por coordinadoras de centro, tutoras, tutores y alumnado mentor del PAT-UA. A lo largo de los diez capítulos que lo componen, este libro detecta necesidades, analiza estrategias y recursos de éxito en la acción tutorial, reflexiona sobre el papel del PAT en las adaptaciones curriculares y los contratos de aprendizaje y, sobre todo, resalta y visibiliza la importancia de potenciar al alumnado mentor como activo clave en la acción tutorial universitaria, ya que esta figura resulta fundamental para conseguir llegar a nuestro alumnado.

La Universidad de Alicante consiguió implantar el Programa de Acción Tutorial en todos sus centros en el curso 2006/2007. Desde sus orígenes fue concebido como elemento de calidad, y desarrollado con un modelo colaborativo y flexible. A lo largo de estos cursos, ha ido evolucionando para intentar adaptarse a las necesidades y cambios del sistema universitario, y en especial del alumnado al que orienta y acompaña. Se integra en el vicerrectorado con competencias en innovación educativa, el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) lo coordina y supervisa, y en cada centro hay una persona coordinadora del PAT, que es la responsable de adaptarlo a las necesidades del centro en cuestión, así como coordinar a los equipos tutoriales de profesorado y alumnado mentor del PAT de centro. Las líneas estratégicas del PAT-UA se pueden resumir en:

- La pretensión de acompañar a todo el alumnado universitario: todo el alumnado de grado cuenta con tutorización desde el PAT, sin necesidad de solicitarlo.
- Un PAT más inclusivo, con protagonismo en el acompañamiento de los procesos de adaptación curricular a los que tiene derecho el alumnado.
- La formación de los equipos tutoriales. La diversidad de temas en las demandas que nos presenta el alumnado (el propio funcionamiento de la universidad, de su plan de estudios, cuestiones sobre movilidad, posibles salidas profesionales o de continuación de los estudios, temas personales por gestión del estrés, conflictos con profesorado, desmotivación, ansiedad, depresión, dificultades para afrontar exámenes, para compaginar sus estudios con sus empleos o el cuidado de personas, etc.) requieren la formación y respaldo de los equipos tutoriales.
- Impulso a la comunicación virtual dentro del PAT. Contamos con una aplicación PAT dentro de nuestro campus virtual UA-Cloud, que permite al alumnado mantener contacto con su tutora o tutor de manera sencilla. No olvidamos el valor del encuentro humano, tampoco pretendemos sustituirlo, sino complementarlo en aquello que le es de utilidad.
- El reconocimiento institucional a la tutoría universitaria. Formar parte del PAT es un indicador en el programa Docencia-UA de evaluación docente.
- La evaluación del programa para seguir mejorándolo.

En definitiva, los programas de acción tutorial de las universidades son cada vez más necesarios, cualificados y adaptados, y tienen un papel fundamental en el éxito de la formación universitaria de un alumnado cada vez más diverso, a veces abrumado por la incertidumbre de las múltiples opciones que nuestras sociedades tecnológicas, interconectadas y cambiantes parecen ofrecerles.

El éxito personal, académico y profesional del alumnado universitario es un indicador clave del éxito de nuestro sistema universitario, y los PAT debemos pretender ser el terreno de las alianzas necesarias para conseguirlo. Sirvan las investigaciones y experiencias sobre la acción tutorial universitaria que aquí se presentan para ayudar en este camino tan necesario.

La implementación del PAT para la formación integral del alumnado desde la visión del profesorado tutor

HERNÁNDEZ-AMORÓS, MARÍA JOSÉ

josefa.hernandez@ua.es

URREA-SOLANO, MAYRA

mayra.urrea@ua.es

MERMA-MOLINA, GLADYS

gladys.merma@ua.es

Universidad de Alicante

Resumen

Son múltiples las evidencias que refuerzan la tesis de que la tutoría se constituye como elemento de calidad en la Educación Superior. Quienes desarrollan esta función poseen una elevada responsabilidad, por cuanto sus acciones pueden impactar de manera positiva sobre el bienestar del alumnado. Conscientes de ello, la presente investigación, de corte cualitativo, se planteó con un triple objetivo: (i) identificar las actividades que desarrolla el profesorado tutor; (ii) conocer el valor que atribuye a sus prácticas; (iii) valorar en qué medida estas acciones se orientan a la formación integral del alumnado. Para alcanzarlos, se contó con la colaboración de 44 tutores y tutoras y cuatro coordinadoras del Programa de Acción Tutorial (PAT) de la Universidad de Alicante (UA), quienes respondieron a un cuestionario elaborado *ad hoc*. Sus respuestas se analizaron con el programa AQUAD 7, con el que se realizó un análisis de contenido convencional y sumativo. De los resultados se deduce que el profesorado, por lo general, organiza y valora positivamente los encuentros individuales y en pequeño grupo, en los que resuelve y aborda cuestiones relacionadas fundamentalmente con el ámbito académico-profesional. El análisis de sus prácticas les conduce a solicitar mayor participación del alumnado, el aumento de financiación para desarrollar estrategias, así como la adopción de algunas medidas de carácter organizativo que mejoren la calidad de su acción.

Palabras clave: estrategias tutoriales, Educación Superior, acción tutorial, calidad educativa, desarrollo integral.

1.1. Introducción

Las transformaciones económicas, culturales y tecnológicas que experimenta la sociedad tienen su reflejo más inmediato en los cambios que tienen lugar en el seno de las organizaciones educativas (La Rosa, 2023; Zinchenko *et al.*, 2023). En lo concerniente a las instituciones de Educación Superior, estas se han visto obligadas a responder a una amplia variedad de retos que, en la práctica, las han llevado a revitalizar el diálogo con su entorno más inmediato y a reestructurarse internamente (Aver *et al.*, 2021). Entre otros, cabe destacar la universalización de la enseñanza y, por ende, la masificación de la matrícula, lo que ha generado la ampliación de la oferta formativa y la diversificación de los perfiles de acceso (Angulo y Urbina, 2021). A esto, además, se han de añadir los desafíos provocados por la reciente crisis sanitaria a nivel mundial, que supuso la adaptación apresurada a un nuevo modelo educativo y generó elevadas tasas de estrés y ansiedad entre el alumnado (Ruiz-Robledillo *et al.*, 2022). No se puede ignorar tampoco la inestabilidad del mercado laboral y las dificultades que encuentran los futuros egresados, tras su etapa académica, para ingresar en el ámbito profesional (Olo *et al.*, 2022). La confluencia de estos factores, junto a la necesidad de ofrecer una enseñanza de calidad, provoca que las instituciones de Educación Superior se vean obligadas a implementar estrategias de orientación para apoyar al alumnado durante su estancia en la universidad (Okolie *et al.*, 2020).

En este contexto, la acción tutorial se perfila como una de las respuestas más adecuadas y pertinentes para este requerimiento (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2022). Prueba de ello es que la mayoría de las organizaciones académicas se esfuerzan por ofrecer programas y servicios de este tipo en sus campus (Alonso-García *et al.*, 2018; Pantoja-Vallejo *et al.*, 2022; Woods, 2020). De hecho, el interés académico por la tutoría universitaria se ha visto notablemente acrecentado durante las últimas décadas, reflejo de su importancia para la formación integral del alumnado (Salgado *et al.*, 2019). Pese a ello, lo cierto es que su definición no goza del consenso esperado y son múltiples los significados que se le atribuyen (de la Cruz *et al.*, 2019). Por ejemplo, para Andersen y West (2020) se trata de un proceso intencional, a través del cual el docente tutor estimula el desarrollo y el crecimien-

to de la persona tutorizada. Otros autores, como Martins (2018) y Yale (2019), enfatizan la responsabilidad compartida y la relación de confianza, diálogo y respeto que se establece entre estudiantes y el profesorado tutor. En cambio, para Calderón-Garrido *et al.* (2020), la tutoría constituye una función inherente a la práctica docente, cuyo propósito es orientar al alumnado en la configuración de su proyecto formativo.

Su aplicación práctica en el contexto universitario puede adoptar distintas modalidades y formatos, en función del medio que se utiliza para llevarla a cabo, el momento en el que se realiza, la persona responsable de su desarrollo y la temática que se aborda. Así, entre otras propuestas, se puede reconocer la tutoría entre iguales (Tsang, 2023), la tutoría virtual (AuCoin y Wright, 2021) o aquella de carácter más específico, por ejemplo, para el alumnado internacional de doctorado (Lee *et al.*, 2022). No obstante, existe cierto grado de acuerdo con la hora de clasificar los diferentes modelos de tutoría en tres tipos, que se corresponden, a su vez, con las tres vertientes que debe cubrir la formación integral del alumnado (Domínguez y Rojas, 2021). En primera instancia, es posible distinguir un enfoque más académico, centrado en la resolución de dudas, problemas e inquietudes que surgen en torno a los planes y programas de estudio (Suárez *et al.*, 2021). Por otra parte, destaca la tutoría de carácter más bien profesional, integrada por todas las intervenciones orientadas a que el alumnado se inicie, desarrolle y vincule con la práctica de su futura profesión (Mañas-Viniegra *et al.*, 2023). En tercer lugar, destaca la acción tutorial de naturaleza humanista, personal y social, que busca el desarrollo socioafectivo del sujeto (Yale, 2019). La articulación equilibrada de estos tres tipos de tutoría permite hablar de un modelo de acción tutorial integral que implica, entre otros aspectos, la adquisición y el despliegue de competencias personales, profesionales y académicas para la construcción del proyecto de vida ulterior.

Para la puesta en práctica de este tipo de iniciativas, el profesorado tutor puede planificar y emplear una amplia gama de actuaciones. Por ejemplo, antes del ingreso a la universidad, la institución puede organizar jornadas de puertas abiertas, visitas guiadas o sesiones informativas, a través de las cuales se impulsa el proceso de bienvenida e inducción del futuro alumnado (Mearman y Payne, 2023). Al comienzo de los estudios son pro-

pías las actividades de acogida y las acciones de aprovechamiento académico, que buscan acercar a los alumnos y alumnas a la institución universitaria (Sin y Tavares, 2019). Durante la carrera se suelen realizar, sobre todo, actuaciones centradas en el aprendizaje académico, el desarrollo personal y social y el proyecto profesional, que serán también estimuladas en la etapa final de los estudios, cuando se busque promover la inserción sociolaboral mediante jornadas, asesoramiento ocupacional o talleres (Yon y Hernández, 2019). Por otra parte, se ha evidenciado que las estrategias de acción tutorial más utilizadas son las tutorías individuales y grupales para la resolución de dudas académicas (Yon y Hernández, 2019), mientras que para la orientación profesional y personal el alumnado suele optar más por los encuentros individuales, los talleres y la derivación a otros servicios especializados del campus (Sánchez *et al.*, 2019).

Pese a ello, se ha constatado una limitada participación del alumnado en este tipo de experiencias, como consecuencia, sobre todo, del desconocimiento de la existencia de tales iniciativas (Hernández-Amorós *et al.*, 2017; Pantoja-Vallejo *et al.*, 2022). Para revertir esta situación y lograr que la acción tutorial obtenga el reconocimiento que se merece, Martín *et al.* (2020) proponen fortalecer los procesos de formación del profesorado tutor, así como el compromiso y la implicación del alumnado. Pantoja-Vallejo *et al.* (2022), por su parte, sugieren el uso de herramientas tecnológicas para la comunicación sincrónica y la reducción del número de estudiantes asignados a cada docente como posibles criterios para la tutorización de calidad. Wakelin (2021), en cambio, insiste en la necesidad de redefinir el rol que desempeña el profesorado tutor, así como las competencias que este debe poseer. De acuerdo con los resultados de su estudio, este tipo de medidas facilitará una mejor comprensión del significado de la acción tutorial y el máximo aprovechamiento de las sesiones de orientación.

1.2. Objetivos

A tenor de lo expuesto y conscientes del impacto que la acción tutorial posee sobre el desarrollo integral del alumnado, se plantearon los siguientes objetivos:

- Identificar las actividades que el profesorado tutor realiza.
- Conocer el valor que atribuye a dichas prácticas.
- Valorar en qué medida estas se orientan a la formación integral del alumnado.

1.3. Metodología

Para el logro de tales objetivos, se optó por una metodología de corte cualitativo toda vez que nos permitía comprender, a partir de la interpretación de las voces de los y las participantes, sus opiniones y percepciones en torno a las estrategias que despliegan desde su rol tutorial, en un contexto concreto, y con el fin de contribuir al desarrollo integral del alumnado (Guest *et al.*, 2017; Maxwell, 2019).

1.3.1. Participantes

Se contó con la colaboración de 44 tutores y tutoras de los 112 participantes en el programa, durante el curso 2022/23, y con cuatro de las siete personas responsables de la coordinación del PAT, en los siete centros que componen la UA.

En el primer colectivo, el 50 % fueron mujeres. En torno al 40,9 % acumulaba entre 46 y 55 años, siendo un 34,1 % representativo de quienes contaban con entre cuatro y seis años de experiencia profesional en la tutoría universitaria. El segundo colectivo estuvo constituido únicamente por mujeres, quienes en el 75 % de los casos acumulaban entre 36 y 45 años. La mitad de ellas había participado en el programa entre uno y tres años y el 75 % acumulaba también entre uno y tres años de experiencia profesional en la coordinación del programa.

1.3.2. Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de datos se diseñaron dos cuestionarios *ad hoc*, uno para el profesorado tutor y otro para quien ocupaba la coordinación del PAT en cada uno de los centros. Ambos se diseñaron con la herramienta Google Forms, debido a que de acuerdo con Sandhya *et al.* (2020): (1) permite su difusión de forma rápida, (2) es fácil de usar, (3) no supone coste económico y (4)

puede almacenar una gran cantidad de datos. En cada uno de ellos se incluyeron seis cuestiones abiertas, alineadas con los objetivos de la investigación y precedidas por una serie de ítems planteados para recoger los datos de carácter sociodemográfico.

Los instrumentos fueron validados por tres expertas en investigación educativa de la UA, quienes propusieron la reformulación de algunas cuestiones y la incorporación de otra que no se había considerado inicialmente.

Una vez validado el instrumento, se creó una base de datos con las direcciones de correo del equipo de tutores y tutoras y los correspondientes coordinadores/as. Esta información se recogió de la web institucional del programa. Posteriormente, se envió un correo a todo el equipo PAT del curso académico 2022/2023, con el que se informaba de la finalidad del estudio, del procedimiento de análisis de la información, del carácter voluntario y las implicaciones de la participación, así como de la confidencialidad y anonimato de la información aportada. Durante todo el proceso, se consideraron los criterios establecidos por el Comité de Ética de la UA y por aquellos que incluye la Declaración de Helsinki.

1.3.3. Análisis de datos

Para el tratamiento de los datos, se optó por el análisis de contenido convencional y sumativo (Hsieh y Shannon, 2005). Inicialmente, las investigadoras leyeron reiteradamente las respuestas de uno y otro colectivo, aclarándolas y discutiéndolas hasta identificar cómo interpretar las voces, lo que supuso la triangulación de la información recabada. Dada la naturaleza heurística de la metodología, el proceso se repitió con frecuencia hasta encontrar la coherencia entre las categorías, los códigos y los significados. Las categorías se definieron para alinearse con las voces emergentes y la perspectiva conceptual, mientras que los códigos daban cuenta de las distinciones y matices entre las voces dentro de la misma categoría. El análisis de las frecuencias, por su parte, permitió identificar aquellas unidades de significado sobre las que incidieron con mayor insistencia. Estos datos descriptivos complementan los de carácter inferencial, permitiendo una comprensión más precisa del fenómeno de estudio.

El proceso se llevó a cabo con la ayuda de AQUAD 7, un software de análisis de datos cualitativos (Huber y Gürtler, 2013). Se

eligió este programa porque facilita el proceso de categorización de unidades de significado más o menos amplias. Además, su lógica interna se adapta perfectamente a los mecanismos que se requieren para el análisis de los datos cualitativos y para presentar los resultados.

1.4. Resultados

Del proceso de análisis descrito emergieron cinco categorías, coincidentes en el análisis de respuestas de ambos colectivos.

Como se deduce de la figura 1.1, los porcentajes de frecuencia absoluta muestran que ambos grupos insistieron recurrentemente sobre el tipo de actividades desarrolladas. La segunda categoría que mayor frecuencia acumuló, con una diferencia notable, fue la relativa a las fortalezas que atribuían a dichas propuestas. En menor medida, se refirieron a las actividades con un índice más bajo de éxito.

Conviene señalar que se entiende la frecuencia absoluta (FA) como el número de veces que los y las participantes hacen referencia a una unidad de significado (código). Por su parte, el porcentaje de frecuencia absoluta (FA%) representa la relación de la

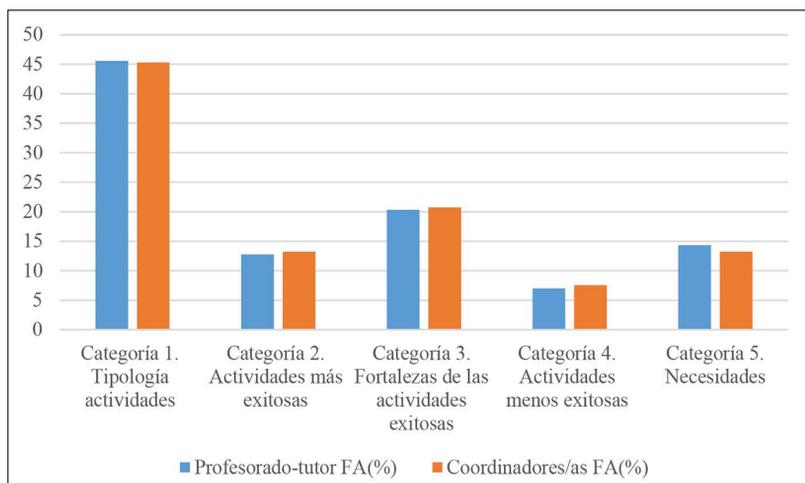


Figura 1.1. Porcentaje de FA de las categorías de la investigación, en función del rol desempeñado.

FA de cada código, en relación con el total de unidades (códigos). Su cálculo resulta de la fórmula: $FA \times 100 / \text{total FA}$.

A continuación, se exponen los resultados clasificados por categorías. Para cada una de ellas, se presenta información tanto de carácter inferencial como descriptiva, seleccionando aquellas narrativas que son más representativas de cada código.

1.4.1 Categoría 1. Tipología de actividades

La primera categoría incluye el conjunto de códigos que hacen referencia a las actividades desarrolladas por el profesorado tutor. La tabla 1.1 evidencia, por un lado, que la gama de actuaciones es amplia y variada. Por otro lado, permite identificar aquellas actividades que se llevan a cabo con más y menos frecuencia.

Tabla 1.1. Frecuencia de los códigos de la categoría 1, «Tipología de actividades»

Categoría	Códigos	Prof-Tut		Coord.	
		FA	FA (%)	FA	FA (%)
1. Tipología actividades	1.1 Encuentros orientación individual	31	17.71	4	16.7
	1.2 Actividades orientación académica	29	16.57	5	20.8
	1.3 Encuentros orientación grupal	28	16	1	4.17
	1.4 Actividades orientación profesional	22	12.57	4	16.7
	1.5 Charlas, conferencias y entrevistas	15	8.57	4	16.7
	1.6 Acompañamiento personal	12	6.86	4	16.7
	1.7 Envío noticias y difusión de recursos	11	6.29	-	-
	1.8 Talleres prácticos, cursos de formación e investigación, actividades aula	9	5.14	1	4.17
	1.9 Salidas	5	2.86	-	-
	1.10 Coordinación servicios especializados (centros empleo, CAES, etc.) y otros agentes	5	2.86	1	4.17
	1.11 Actividades diseñadas por el alumnado	3	1.71	-	-
	1.12 Mediación conflictos	3	1.71	-	-
	1.13 Actividades extracurriculares	2	1.14	-	-
Total		175	100	24	100

Efectivamente, el profesorado y las responsables de la coordinación del programa destacaron que las actividades que realizan con mayor frecuencia son las tutorías individuales y en pequeño grupo. Confirmaron, a su vez, que dichas actividades giran, comúnmente, en torno a cuestiones relacionadas con el ámbito académico-profesional. Las siguientes narrativas muestran que suelen ofrecer acompañamiento individualizado al alumnado cuando lo solicita, tratando de responder a sus necesidades:

Lo que más hago es orientación a nivel individual, según demanda del alumnado. (Tut_16)

Tutorías del alumnado bajo petición suya sobre diversos temas. (Tut_19)

Tutorías individuales para asesoramiento o previa información requerida para las adaptaciones curriculares y para el desarrollo del curso académico. (Tut_44)

Los datos evidencian que el profesorado tutor se muestra accesible para responder a las demandas del alumnado a título individual. Sin embargo, a lo largo del curso, también organiza encuentros en pequeño grupo con los que responde a necesidades e intereses comunes, detectados a través de diversos mecanismos, como puede ser la encuesta, la entrevista o las reuniones previas:

Con mi alumnado PAT realizo reuniones en pequeño grupo, en las que trabajamos aspectos que tienen que ver con sus intereses académicos y profesionales. (Tut_29)

Convoco reuniones grupales sobre temas que previamente he consensuado con el alumnado tutor. (Tut_32)

Las temáticas sobre las que suelen trabajar pertenecen a la dimensión académica, que se centra particularmente en los aspectos curriculares y en el desarrollo académico del estudiante. Quien tutoriza, en este sentido, ofrece asesoramiento sobre los procesos de aprendizaje y evaluación, apoyando al alumnado para que conozca estrategias de planificación y gestión del tiempo.

po, para que aprenda a resolver las dificultades académicas que van surgiendo y, entre otros aspectos, para que desarrolle la competencia de aprender a aprender. Como muestran los fragmentos de texto que se exponen, habitualmente, se facilita información con la que el alumnado puede configurar su itinerario académico, eligiendo de manera consciente asignaturas, prácticas curriculares, etc.:

El objeto de las reuniones puede ser resolver problemas con el seguimiento de las asignaturas, motivación, técnicas de estudio, etc. (Tut_21)

Técnicas de estudio, información sobre la universidad (biblioteca, becas, ayudas, adaptaciones curriculares, centro de apoyo al estudiante, información alumnado, cursos formación), charlas sobre TFG, etc. (Tut_07)

Esencialmente, una labor informativa y de solución de dudas sobre movilidad, prácticas externas, normativa universitaria sobre exámenes, paro académico, entre otros, etc. (Tut_26)

Las responsables de la coordinación del programa también repararon sobre el carácter eminentemente académico de la tutoría:

Por ejemplo, en las charlas colectivas se suelen tratar aspectos relevantes para el alumnado, según el nivel y el grado o máster en el que están matriculados (prácticum, TFG, menciones, idiomas, etc.). (Coord_02)

Estas actividades están relacionadas con aspectos académicos. (Coord_1)

El tinte profesional de la tutoría, al igual que ocurre con aquella de cariz académico, suele ser una constante. La interpretación de los datos desvela que el acompañamiento en la configuración del perfil y proyecto profesional del alumnado es habitual y no se produce únicamente en el inicio de sus estudios, sino durante el transcurso de estos. Con este tipo de acompañamiento, el profesorado tutor trata de favorecer el desarrollo de competencias profesionales, técnicas y genéricas coherentes con los valores y el

compromiso ético de la profesión. Los y las participantes subrayaron, al respecto, que suelen ofrecer información al alumnado sobre las alternativas de las que dispone al término de sus estudios. Asimismo, le informan y orientan en los procesos de selección de las prácticas y en los procesos de búsqueda de empleo e inserción sociolaboral. Sus voces así lo atestiguan:

Realización de sesiones informativas sobre precolegiación, búsqueda de empleo en Europa, información sobre la Red Europea de Estudiantes de Nutrición y Dietética (ENDietS). (Tut_12)

Preparación para el mundo profesional y salidas profesionales. (Tut_25)

Se trata de actividades en las que se reproduce la realidad profesional, se habla sobre ella o se simulan de alguna forma situaciones relevantes para la vida laboral o los aspectos académicos que llevan a ejercer una profesión en concreto. (Tut_30)

En este sentido, el discurso de las coordinadoras es coherente, una vez más, con el del profesorado tutor:

Actividades de empleabilidad del alumnado y sus posibilidades de inserción en el mercado laboral. (Coord_1)

Acompañamiento del alumnado y salidas profesionales. (Coord_2)

Aunque en bastante menor medida (FA % = 6.86), también confirmaron que se ocupan de ofrecer acompañamiento de carácter socioemocional. Este tipo de orientación requiere dirigir los esfuerzos a favorecer la integración de los y las estudiantes en el contexto universitario, apoyándoles en los momentos más críticos de toma de decisiones. Exige, a su vez, trabajar para fomentar la actitud crítica y proactiva, el autoconcepto y la autoestima, el conocimiento de uno mismo (fortalezas y debilidades), el impulso de su autonomía y, entre otros aspectos, el cultivo de la inteligencia emocional:

Asesoramiento, orientación, mediación, consuelo [...] (Tut_03)

Asesoramiento, información general, orientación, es decir, acompañamiento del alumnado en la universidad, desde la perspectiva de guía para su formación integral, estimulando su aprendizaje y formación. (Tut_39)

Curiosamente, este es uno de los códigos sobre los que más repararon las coordinadoras (16,7%), quienes subrayaron que el profesorado tutor centra sus esfuerzos en el trabajo de la dimensión socioemocional de la tutoría:

Por otra parte, también se realizan seguimientos individuales y de carácter más personal de aquellos estudiantes que lo necesitan. (Coord_3)

Esta disparidad en la atención que presta un colectivo y otro a esta cuestión es reflejo de la disonancia que existe entre la intención y la realidad, ya que los esfuerzos que se están realizando para imprimir al PAT un carácter más humanista todavía distan del ideal que se persigue, en el que el equilibrio entre las tres dimensiones de la tutoría es una constante.

Otras actividades que se suelen poner en marcha, aunque también en menor medida, son las charlas, conferencias y entrevistas a personas referentes en el ámbito académico y profesional de cada titulación. Aunque se llevan a cabo con carácter puntual, este tipo de encuentros se organizan anualmente en los distintos centros. De hecho, así lo constató tanto el profesorado tutor como las coordinadoras:

Entrevistas a profesionales de prestigio. (Tut_05)

Jornadas o conferencias invitadas sobre temas de interés para la titulación. (Tut_12)

Charlas y jornadas tematizadas en función de la demanda de información por parte del alumnado. (Tut_44)

En el marco del PAT de nuestra Facultad se organizan charlas que suponen el complemento a la formación académica que el alumnado recibe en el aula. (Coord_1)

A juzgar por los comentarios de los y las participantes y, también por las frecuencias acumuladas, el envío de noticias y recursos de interés, así como la realización de talleres prácticos y el desarrollo de cursos y seminarios suele ser menos habitual. No obstante, una de las coordinadoras, de forma contraria, subrayó que en su centro se llevan a cabo frecuentemente estas últimas actividades:

Reenvío de noticias o temas que pueden ser de su interés. (Tut_06)

Periódicamente, recopilo recursos y se los envío por correo. (Tut_32)

La organización de seminarios, cursos de especialización. (Tut_19)

En la Facultad organizamos un número muy elevado de seminarios y talleres prácticos, que pueden consultarse en nuestra web. (Coord_1)

Las salidas y la coordinación con los servicios especializados de orientación son dos códigos que acumulan el mismo porcentaje de frecuencia, siendo este bastante reducido (FA % = 2.86). Las visitas suelen estar relacionadas con algunas de las asignaturas que imparten los tutores/as. Así lo constatan sus afirmaciones:

Realizamos visitas de obra con los autores de estas. (Tut_01)

La carrera en la que imparto clases está relacionada con el sector de la construcción. Una de nuestras salidas profesionales es ser jefe de obra, dirección facultativa, o algún agente de ese ámbito. El mero hecho de salir del aula y estar en otros «ambientes» les gusta a los estudiantes. Se pueden ver muchas cosas de las que se imparten en clase de una manera más informal. (Tut_09)

Conviene incidir en la idea de que el ambiente informal de estas salidas puede resultar clave para conocer más al alumnado e incluso para identificar algunas de sus necesidades. Por su parte, la coordinación con los servicios especializados (centros de empleo, CAE, etc.), identificada como el código 1.10, refuerza la labor tutorial cuando el profesorado se ve limitado ante el plan-

teamamiento de determinadas cuestiones que exceden sus competencias:

Asesoramiento personal (*coaching* y derivación a profesional si fuera necesario). (Tut_06)

Además, desde el PAT, nos coordinamos con el centro de empleo de la UA para proponer charlas de interés para el alumnado de la Facultad. (Coord_2)

La coordinación con otros agentes, como es el caso del alumnado mentor, fue destacada, aunque por un número muy reducido de participantes:

Organización de seminarios/cursos de especialización apoyada por el alumnado mentor. (Tut_19)

Realizo tutorías presenciales para orientar al alumnado ante sus necesidades, además participo en el aula junto a la alumna mentora para orientar, ayudar y apoyar al alumnado. (Tut_42)

Por último, aquellas actividades sobre las que menos incidieron, lo que no les resta interés, ya que podrían identificarse como las más innovadoras, fueron: (1) las que diseña el propio alumnado, (2) aquellas que implican que el profesorado-tutor despliegue sus habilidades mediadoras para contribuir a la resolución de conflictos y, finalmente, (3) las extracurriculares. Estas últimas podrían conectarse con las salidas, toda vez que el ambiente con tono informal que se consigue en ellas favorece un trato más cercano profesorado-alumnado y permite detectar intereses y necesidades, aspectos que se persiguen también con esta iniciativa. Ahora bien, mientras que las salidas tienen un carácter curricular, estas últimas carecen del mismo, al organizarse al margen del horario lectivo y quedar desconectadas de los ejes curriculares de las asignaturas. Ejemplo de ello es la organización de partidos de fútbol u otros deportes o también los encuentros para tomar un café. A continuación, se muestra una narrativa ejemplificadora de cada uno de estos códigos:

Acciones formativas y educativas diseñadas por los propios estudiantes. (Tut_01)

Hago de interlocutor ante problemas personales que pueden impedir su desarrollo académico con normalidad. (Tut_44)

Quizás lo que más funciona es buscar encuentros distendidos, como organizar partidos de fútbol, juegos de petanca, tomar cafés/cervezas...Mucho más efectivo que las reuniones grupales. (Tut_20)

1.4.2 Categoría 2. Actividades más exitosas

La segunda categoría reúne el conjunto de actividades que los y las participantes reconocieron como más exitosas, por la acogida que tienen entre el alumnado, los resultados que se derivan de ellas y su propio nivel de satisfacción.

Tal y como se recoge en la tabla 1.2, las actividades mejor valoradas fueron, en la mayoría de los casos, aquellas que más realizan. Es decir, las tutorías individuales que poseen un carácter académico-profesional. Quienes son responsables de la coordinación coinciden a la hora de seleccionar a este tipo de tutoría como garantía, aunque es cierto que valoraron de forma especial aquellas que se vinculan más directamente con la orientación profesional.

Tabla 1.2. Frecuencia absoluta de los códigos de la categoría 2, «Actividades más exitosas»

Categoría	Códigos	Prof-Tut		Coord.	
		FA	FA (%)	FA	FA (%)
2. Actividades más exitosas	2.1 Tutorías individuales	19	38.78	1	14.29
	2.2 Actividades de orientación profesional	11	22.45	4	57.14
	2.3 Actividades de orientación académica	8	16.33	2	28.57
	2.4 Actividades propuestas alumnado	4	8.16	-	-
	2.5 Difusión de información y recursos	4	8.16	-	-
	2.6 Otras	3	6.12	-	-
Total		49	100	7	100

Entre las bondades que subrayaron de la tutoría individual, se identifica su capacidad para dar respuesta a los intereses concretos del alumnado, sean estos del carácter que sean (académico, profesional o personal), su impacto real a partir de problemáticas bien acotadas o la flexibilidad y facilidad para organizar los encuentros:

Las reuniones individuales, ya que responden a demandas más concretas y, en ocasiones, a situaciones que precisan tanto de orientación (académica, personal, vocacional) como de apoyo emocional. (Tut_04)

Considero que normalmente tiene un mayor impacto la resolución de dudas individuales, ya que el alumnado está interesado en resolver algún tema en concreto y es más fácil llegar a ellos así que en gran grupo. (Tut_29)

Ellos pueden solicitar en cualquier momento reuniones virtuales o presenciales para comentar conmigo aspectos de su interés y son mucho más productivas. (Tut_32)

En el caso del seguimiento individual, suele ser puntual, pero constante. (Coord_2)

Hay bastante acuerdo cuando se señala que las actividades de carácter profesional suelen interesar al alumnado y tener un impacto positivo en su formación. Coinciden asimismo al destacar que son las que atraen más atención del alumnado:

Todas son exitosas si tratan sobre temas de interés para el alumnado, especialmente las que presentan trasfondo profesional. (Tut_30)

Moderadamente, tienen mayor interés las relacionadas con la empleabilidad. (Tut_41)

Por destacar algunas con mucho éxito, serían las charlas de oposiciones. En las sesiones de oposiciones, se les suele informar sobre aspectos clave a tener en cuenta para pasar por un proceso de este tipo. (Coord_2)

Las más exitosas en todos los títulos son las de salidas profesionales. (Coord_3)

Aquellas que tienen un carácter académico también fueron identificadas por los y las participantes de un colectivo y otro:

Por destacar algunas con mucho éxito, serían las charlas de TFG y prácticum. (Coord_2)

Búsqueda de información, cómo utilizar gestores bibliográficos y sistemas de citas. Cómo generar una plantilla en Word para la redacción del TFG (índices automatizados, referencias combinadas, etc.). (Tut_07)

La relativa a la normativa sobre exámenes y calificaciones e información relativa al contenido de las asignaturas. (Tut_26)

Otras actividades que no se desarrollan de forma tan frecuente –de hecho, las coordinadoras no las mencionan entre el catálogo que identifican–, pero que también recibieron una valoración positiva fueron las propuestas por el alumnado y las relativas a la difusión de información y recursos, en la mayoría de los casos a través de las tecnologías y recurriendo al modelo de tutoría virtual:

Todas, puesto que en realidad son las propuestas por los estudiantes. (Tut_05)

Materiales subidos a UADrive, por ser la que puedo corroborar mayor participación de los estudiantes. (Tut_41)

Creación del grupo Telegram, a través del cual se han resuelto muchas dudas grupales y se ha estado continuamente enviando información sobre formaciones y noticias en nutrición corporal, emprendimiento, salud, etc. (Tut_12)

Entre otras estrategias de éxito, destaca la que se deduce de la lectura de esta narrativa, relacionada con la violencia de género y desarrollada en coordinación con el alumnado mentor:

En noviembre se realizó, dentro de las actividades del PAT, y apoyado por las alumnas mentoras, un curso de especialización sobre la violencia de género. Fue un gran éxito, en parte por la calidad de los ponentes, pero también lo fue por el trabajo de las alumnas mentoras con la difusión de la actividad, lo que indica que se pueden hacer actividades dentro del PAT, por la variedad de talentos que se encuentran y que conforman un equipo que dirigido a la formación de nuestro alumnado puede dar muy buenos resultados. (Tut_19)

1.4.3 Categoría 3. Fortalezas de las actividades exitosas

La tercera categoría incluye los códigos referentes a las fortalezas que identificaron los y las participantes en aquellas actividades que consideraron más exitosas. Seguramente, dicha consideración resulta de tales potencialidades.

Tabla 1.3. Frecuencia absoluta de los códigos de la categoría 3, «Fortalezas de las actividades exitosas»

Categoría	Códigos	Prof.-Tut.		Coord.	
		FA	FA (%)	FA	FA (%)
3. Fortalezas de las actividades exitosas	3.1 Formación integral	30	38,46	4	36,36
	3.2 Respuesta necesidades alus	18	23,07	7	63,64
	3.3 Acompañamiento personalizado	11	14,10	-	-
	3.4 Mejora aprendizaje	10	12,82	-	-
	3.5 Desarrollo competencias profesionales	6	7,69	-	-
	3.6 Información directa	3	3,85	-	-
Total		78	100	11	100

Principalmente, señalaron -tanto desde un colectivo como desde otro- que dichas actividades contribuyen a la formación integral de los estudiantes. Es decir, no se centran únicamente en una de las dimensiones de la tutoría sino en su conjunto, confiando un carácter holístico y superando la tradicional visión academicista de la formación universitaria:

Se trata de impulsar la motivación, curiosidad e interés para aprovechar los recursos que ofrece la UA y otros que necesitan para afrontar el mundo laboral, así como el desarrollo de habilidades personales y sociales fuera de las aulas. (Tut_12)

Sí, porque les da una visión holística de la Universidad. Que la formación no empieza ni acaba en el aula, que su formación puede ser integral. (Tut_22)

Son el complemento perfecto a la formación que el alumnado recibe en el aula. (Coord_1)

El siguiente código que mayor frecuencia absoluta acumula, entre el profesorado tutor, es el «3.2. Respuesta a las necesidades del alumnado» (FA % = 23.07). Este viene a señalar que las actividades que mejor valoraron tienen la capacidad de responder a las necesidades del alumnado. Las coordinadoras incidieron especialmente también sobre esta característica (FA % = 63.64):

Las reuniones individuales o grupales sobre un tema en concreto son las más agradecidas por parte del alumnado, porque se orientan a resolver problemas concretos que presentan desde una perspectiva cercana. (Tut_21)

Normalmente son a petición del alumnado y se tratan temas que les inquietan. (Tut_33)

Más que el tutor, es una cuestión de la necesidad del alumnado en ese preciso momento. (Coord_2)

El acompañamiento personalizado y la mejora del aprendizaje que posibilitan son otros dos de los aspectos sobre los que incidieron a la hora de valorar y seleccionar las actividades:

A veces, solo necesitan hablar y que alguien los escuche de forma activa. Yo los escucho y trato de ayudarlos o de indicarles quién puede proporcionarles ayuda. (Tut_03)

Tienen un referente al que acudir. Yo procuro informarles primero de a dónde deben dirigirse, para que intenten solucionarlo por ellos

mismos, pero si no funciona, entonces entro yo directamente a intentar solucionar el problema. (Tut_28)

Ven en primera persona cosas que en el aula solo ven en imágenes o vídeos. Las experiencias vivenciales enriquecen más que las teóricas. (Tut_09)

En última instancia, aunque con menor frecuencia, enfatizaron sobre la contribución de estas propuestas al desarrollo de las competencias profesionales y su aplicabilidad en los procesos de resolución de problemas en la vida diaria:

Sí, porque en su vida profesional deben rellenar informes, buscar información y gestionar su tiempo, entre otras muchas cosas. (Tut_07)

No específicamente a su formación, sino a su visión de futuro sobre aquello en lo que se forman. (Tut_31)

La ayuda directa en cuestiones relacionadas con problemas concretos que les surgen. (Tut_28)

1.4.4 Categoría 4. Actividades menos exitosas

De forma opuesta a la categoría anterior, la cuarta incluye la selección de actividades que tanto el profesorado tutor como las coordinadoras identificaron como menos exitosas. La tabla 1.4 recoge las frecuencias absolutas de cada una de estas unidades de significado.

Tabla 1.4. Frecuencia absoluta de los códigos de la categoría 4, «Actividades menos exitosas»

Categoría	Códigos	Prof.-Tut.		Coord.	
		FA	FA (%)	FA	FA (%)
4. Actividades menos exitosas	4.1 Charlas y tutorías grupales	18	66.67	3	75
	4.2 Comunicación tecnologías	5	18.52	-	-
	4.3 Actividades no ajustadas a los intereses alus	4	14.81	1	25
Total		27	100	4	100

Hay un alto grado de coincidencia (FA % = 66.67) a la hora de subrayar que las charlas o tutorías enfocadas al gran grupo no son todo lo efectivas que se espera, ya que no consiguen atraer la participación del alumnado. En la mayoría de las ocasiones, el profesorado tutor reconoce que el alumnado tiene muchas tareas y prefiere invertir su tiempo en otros fines, alternativos a la tutoría. También reconoce que estos foros tan grandes no son los propicios para que se desarrolle una relación tutorial más cercana, a través de la que se pueda acompañar de forma más personal al alumnado:

Las conferencias de profesionales del sector, a veces, han tenido poca participación del alumnado. Suelen tener horarios muy cargados, muchas tareas para casa de las asignaturas. Todo esto hace que prescindan de asistir a estas actividades, cuando al profesorado nos cuesta mucho tiempo poder organizarlas, pensando siempre en el beneficio para ellos, pero es algo que no suele ver el alumnado. (Tut_09)

Las charlas, dado que el alumnado prefiere ir a clase o dedicar el tiempo a otros fines. (Tut_17)

Las grupales, porque los que quieren expresar un problema no lo ven como un entorno favorecido. (Tut_20)

Las respuestas de las coordinadoras están alineadas con estas opiniones. Prueba de ello son los siguientes fragmentos de texto:

Las menos exitosas serían las charlas colectivas a las que no acude ningún alumno/a. Hay veces que los tutores/as se preparan con mucha ilusión la charla que piensan que puede ser de interés para el alumnado y no acude nadie más. (Coord_2)

Las tutorías grupales de seguimiento. (Coord_4)

Con un menor porcentaje de frecuencia absoluta (FA = 18,52 % y 14,81 %, respectivamente), valoraron como menos exitosas la comunicación a través del uso de las tecnologías (código 4.2) y las actividades que no se ajustan a los intereses del alumnado (código 4.3). En relación con el primer código señalado, justificaron su valoración con la falta de interacción o res-

puesta que conlleva, en ocasiones, el uso de la tecnología. Otras, como en el caso de la segunda narrativa que se expone, confirmaron que el alumnado no siempre recibe la información de manera correcta por el uso de estos medios:

Los mensajes de UACloud, por no recibir respuesta de los estudiantes. (Tut_41)

Algunas reuniones online porque los alumnos/as parece que están, pero no están y luego comenten errores a la hora de hacer las gestiones por no haber estado atentos y nos bombardean con correos. (Tut_10)

A veces cuando compartimos con ellos mucha información a través de los anuncios se saturan y dejan de prestar atención. (Tut_03)

En relación con el segundo código, arguyen que aquellas actividades que se ponen en marcha sin consultar al alumnado y sin contar con su motivación suelen ser un fracaso. Las coordinadoras también aludieron a esta cuestión:

Las que no se ajustan a sus preocupaciones, dependiendo del curso que sea. (Tut_22)

Las organizadas de forma protocolizada, sin contar con la motivación del estudiante. (Tut_27)

Las actividades menos exitosas son aquellas que los estudiantes no perciben como necesarias o no les resultan útiles. Por la experiencia de otros años: el voluntariado o estrategias para desarrollar habilidades comunicativas. (Coord_1)

1.4.5 Categoría 5. Necesidades

La última categoría recoge aquella información que hace referencia a las necesidades identificadas por los y las participantes. Por lo general, consideraron que atenderlas supondría una mejora cualitativa de su actividad tutorial.

La tabla 1.5 presenta los códigos de esta categoría y las frecuencias acumuladas para cada uno de ellos, tanto desde el co-

lectivo del profesorado tutor como de las personas responsables de la coordinación.

Tabla 1.5. Frecuencia absoluta de los códigos de la categoría 5, «Necesidades»

Categoría	Códigos	Prof.-Tut.		Coord.	
		FA	FA (%)	FA	FA (%)
5. Necesidades	5.1 Mayor participación alus	18	26,47	3	42,86
	5.2 Financiación y mejoras organizativas	15	22,06	-	-
	5.3 Formación	10	14,71	3	42,86
	5.4 Más tiempo	6	8,82	-	-
	5.6 Mayor reconocimiento	2	2,94	-	-
	5.7 No necesidades	4	5,88	1	14,29
Total		55	100	7	100

De manera bastante insistente, solicitaron mayor participación de parte del alumnado. Uno de los problemas más clásicos y acuciantes que tiene el PAT es la reducida participación del alumnado. Con frecuencia, el profesorado implicado en el programa dedica tiempo y esfuerzo y, habitualmente, siente que no se ven recompensados por el escaso compromiso que suele demostrar el alumnado. Así lo constatan sus aportaciones:

A pesar de preparar las sesiones por el equipo de tutores y tutoras del PAT, pensando en el impacto positivo que puede tener en el alumnado, frecuentemente la participación de estos es mínima. (Tut_21)

La máxima necesidad es la ausencia de respuesta por parte del alumnado a quien va dirigido. (Tut_31)

Convencer de la utilidad del programa a los estudiantes. El uso de los servicios y actividades que proporciona el PAT es muy escaso entre el estudiantado. (Tut_34)

Otra de las cuestiones sobre la que más insistieron fue el aumento de la financiación y de las mejoras organizativas (FA % =

27,27). Desde la coordinación, sin embargo, no se hizo referencia a esta cuestión. Algunas voces del profesorado tutor reclamaron lo siguiente:

Ayuda administrativa para organizar seminarios o cursos, el tema burocrático ha sido muy complicado y como está dentro del PAT, tu departamento no está involucrado y no sabes quién puede ayudarte en cuestiones administrativas. (Tut_19)

Sin financiación ni recursos económicos poco se puede hacer. Si no hay dinero para dedicar al transporte de esas actividades (alquiler de autobuses), poco podremos hacer. (Tut_09)

Otra de las solicitudes más recurrentes fue aumentar la oferta formativa y orientarla al tratamiento de temáticas como la mediación y gestión emocional o las salidas profesionales. Esta formación también se demanda para el alumnado mentor:

Más formación sobre mediación y gestión emocional. (Tut_03)

Más formación sobre salidas profesionales y sobre cómo funciona el mercado laboral. (Tut_25)

Contemplando el futuro del PAT, considero que es importante formar a los tutores para que puedan especializarse en un tema concreto. De esa forma, se podría derivar al alumnado en un tema en concreto. (Coord_2)

También sería importante formar anualmente al alumnado mentor en actitudes y aptitudes necesarias para poder representar al PAT. (Coord_2)

Como siempre, el tiempo es otra variable importante en el desarrollo de la labor tutorial. La falta de este recurso por parte del profesorado, quien tiene que atender múltiples y variadas tareas, sumada a la falta de tiempo del alumnado, quien tiene que responder también a multitud de demandas académicas y de otra índole, dificulta en gran medida la organización y desarrollo de un calendario de actuaciones:

El principal problema es la falta de tiempo para organizar actividades a las que se puedan apuntar los estudiantes. (Tut_08)

Tras mi experiencia de los últimos años, más que necesidades, lo que detecto es la importancia de optimizar el tiempo para que fructifique cualquier actividad; más que ofrecer cientos de actividades sin más. (Tut_30)

Con un porcentaje muy bajo de frecuencia (FA % = 3.64), algunos tutores y tutoras solicitaron mayor reconocimiento a su labor:

Si la tutoría estuviese reconocida con algún crédito sería maravilloso para el tutor. (Tut_05)

En última instancia, hubo quien manifestó no tener necesidades, siendo una de las coordinadoras quien propuso mejorar la visibilización del programa y mejorar de este modo la participación del alumnado:

Quizás llegar mejor al alumnado con una mayor difusión del PAT de la Facultad, de sus objetivos y de sus actividades. Pero una difusión boca a boca, pues entendemos que al programa se le da mucha visibilidad a través del trabajo de los tutores/as y la organización de actividades que creemos que son de interés para el alumnado. (Coord_1)

1.5. Discusión

Los cambios que se están experimentando a nivel social, cultural, económico y tecnológico provocan que las instituciones de Educación Superior tengan que adaptarse y responder a los nuevos desafíos del entorno, ofreciendo una enseñanza de calidad y ajustada a las necesidades del alumnado. Una de las estrategias más adecuadas para ello es, sin lugar a duda, la implementación de servicios y programas de acción tutorial. Desde esta premisa, el presente estudio se propuso con un triple objetivo: (1) identificar las actividades que realiza el profesorado tutor PAT, (2) conocer el valor que atribuye a dichas prácticas y (3) valorar en qué

medida estas se orientan a la formación integral del alumnado. De acuerdo con los resultados, las acciones más utilizadas por quienes participaron fueron de carácter individual y centradas, en su mayoría, en la orientación académico-profesional, lo que resulta concomitante con buena parte de la literatura previa. De hecho, el estudio de Yon y Hernández (2019) puso de manifiesto que el profesorado tutor se ocupa, principalmente, de resolver dudas e inquietudes vinculadas con las asignaturas y estudios cursados. En esta misma línea, se han de entender los resultados de la investigación de Hernández-Amorós *et al.* (2017), quienes evidenciaron que el alumnado no considera el PAT como una fuente de ayuda socioemocional, sino más bien como una estrategia de apoyo académico y profesional. De acuerdo con quienes participaron, la modalidad de tutoría más demandada y exitosa era aquella de carácter individual, por cuanto permite responder a las necesidades e inquietudes personales de cada estudiante. En su opinión, este tipo de actuaciones contribuyen al desarrollo integral del alumnado, dado que permiten atender no solo cuestiones de índole académico, sino también incidir en la construcción de un proyecto de vida con un mayor alcance y proyección.

Por el contrario, aquellas actuaciones que gozan de una menor tasa de éxito son las de carácter grupal, puesto que, según su experiencia, los alumnos y alumnas sienten incomodidad cuando han de compartir sus inquietudes en público. De hecho, uno de los elementos más valorados por el alumnado en la acción tutorial es la relación basada en la confianza, el diálogo y el respeto que establece con el docente tutor (Yale, 2019). En cuanto a las propuestas planteadas por los/las participantes, destacó, ante todo, la necesidad de fomentar la participación del alumnado, lo que se alinea con la evidencia previamente acumulada. El estudio de Martín *et al.* (2020) con un grupo de 48 docentes PAT de cuatro universidades europeas mostró que el fortalecimiento del compromiso y de la implicación estudiantil con la acción tutorial constituye una demanda ampliamente generalizada. Por otra parte, aunque con una menor insistencia, los y las participantes también se refirieron a la conveniencia de realizar algunos ajustes organizativos en el programa y mejorar su formación en esta área. Este último aspecto también ha sido subrayado en otros estudios anteriores, como el de Martín *et al.* (2020) y Wakelin (2021), quienes insisten en la necesidad de repensar las

competencias que precisa el profesorado tutor para llevar a cabo su función.

1.6. Conclusiones

A la vista de los resultados hallados, y en aras de impulsar la tutoría para la formación integral del alumnado universitario, se propone la implementación de una serie de iniciativas. En primer lugar, se estima necesario repensar y adaptar las sesiones de carácter grupal a las necesidades e intereses reales del colectivo destinatario. Por otra parte, y dado el escaso compromiso e implicación del alumnado, es necesario mejorar los canales y vías de comunicación y difusión del PAT (Pantoja-Vallejo *et al.*, 2022). Esto provocará no solo una mayor visibilización de la acción tutorial en la institución, sino también un aprovechamiento óptimo de los recursos y de las acciones desarrolladas, lo que, sin duda, también incidirá en la motivación y satisfacción profesional del profesorado tutor (Wakelin, 2021). Asimismo, y pese a la utilización reiterada de la tutoría individual, se sugiere reforzar los mecanismos y estrategias de orientación personal, sobre todo, teniendo en cuenta su elevado nivel de impacto en la configuración del proyecto formativo del alumnado (Yale, 2019).

Al mismo tiempo, es preciso reequilibrar las áreas de actuación del PAT y dotar de un mayor protagonismo al enfoque humanista de la tutoría, más centrado en las cuestiones de índole social, afectivo y emocional de la persona. No se puede ignorar que el desarrollo integral del alumnado solo puede ser posible mediante la conjunción armoniosa de la faceta académica, profesional y personal (Calderón-Garrido *et al.*, 2020). Por tanto, es necesario promover y potenciar la aplicación de esta modalidad de orientación, evidenciando los beneficios que de ella se derivan, tanto para el alumnado tutorizado como para los docentes tutores y la propia institución (Yale, 2019). En última instancia, y como estrategia decisiva para lograr una acción tutorial de calidad, se plantea la necesidad de impulsar la capacitación del profesorado tutor (Martín *et al.*, 2020; Wakelin, 2021). Aunque la orientación y el asesoramiento constituyen funciones propias de la práctica docente (Calderón-Garrido *et al.*, 2020), la formación específica en esta área representa un requisito básico e imprescindible para afrontar

los desafíos que entraña esta función. La aplicación de este conjunto de propuestas permitirá, en último término, que la tutoría universitaria logre el reconocimiento y la excelencia que requiere.

Referencias

- Alonso-García, S., Rodríguez-García, A. M. y Cáceres-Reche, M. P. (2018). Analysis of the tutorial action and its impact on the overall development of the students. The case of the University of Castilla La Mancha, Spain. *Formación Universitaria*, 11 (3), 63-72. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300063>
- Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2022). Tutoring and training project for university students: the importance of starting well. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 23 (2), 127-137. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2022v23n0202>
- Andersen, C. L. y West, R. E. (2020). Improving mentoring in higher education in undergraduate education and exploring implications for online learning. *Revista de Educación a Distancia*, 64 (20), 1-25. <http://dx.doi.org/10.6018/red.408671>
- Angulo, A. J. y Urbina, F. (2021). Implementation and challenges of comprehensive tutoring: indicators and students' perception in three universities in Northern Mexico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(3), 201-229. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.393>
- AuCoin, D. J. y Wright, L. A. (2021). Student perceptions in online higher education toward faculty mentoring. *E-Learning and Digital Media*, 18 (6), 599-615. <https://doi.org/10.1177/20427530211022927>
- Aver, B., Fošner, A. y Alfrević, N. (2021). Higher education challenges: developing skills to address contemporary economic and sustainability issues. *Sustainability*, 13 (22), 1-20. <https://doi.org/10.3390/su132212567>
- Calderón-Garrido, D., Gustems-Carnicer, J., Arús, M. E., Ayuste-Gonzalez, A., Batalla, A., Boix, R., Calderón-Garrido, C., Castell, J., Elgstrom, E. y Fons M. (2019). Engagement project: elements for a reformulation of the Tutorial Action Plan of the Teacher Training degrees at the University of Barcelona. *Culture and Education*, 31 (1), 188-197. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1551652>
- De la Cruz, B. V., García, A., Gallegos, R. M. y Ruiz, N. V. (2019). La tutoría universitaria: algunos puntos de reflexión. *Revista Salud y Bienestar Social*, 3 (1), 65-71.

- Domínguez, Y. y Rojas, A. L. (2021). Accompanying mentoring, from an inclusive approach, in professional training in higher education. *Universidad y Sociedad*, 13 (5), 223-233.
- Guest, G., Namey, E. E. y Mitchell, M. L. (2017). *Collecting qualitative data: a field manual for applied research*. SAGE.
- Hernández-Amorós, M. J., Urrea-Solano, M. E., Aparicio-Flores, M. P., Estesó, J., Llorens, A., Pérez, E., Sánchez, M. y Soler, R. (2017). Percepción del alumnado de la Facultad de Educación sobre el carácter humanista de la acción tutorial. En: R. Roig-Vila (coord.). *Investigación en docencia universitaria: diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 883-893). Octaedro.
- Hsieh, H. F. y Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huber, G. L. y Gürtler, L. (2013). *AQUAD 7. Manual: the analysis of qualitative data*. Tübingen.
- La Rosa, A. (2023). Challenges of university communication teaching in the artificial intelligence age. En: F. Roumate (ed.). *Artificial intelligence in higher education and scientific research. Bridging human and machine: future education with intelligence* (pp. 89-99). Springer.
- Lee, M. Y., Wang, X., Kirsch, J. y Eads, R. (2022). Mentoring international students in social work doctoral programs. *Journal of Social Work Education*. <https://doi.org/10.1080/10437797.2022.2119355>
- Mañas-Viniegra, L., Jiménez-Gómez, I. y Olivares-Santamarina, J. P. (2023). Orientación profesional en la universidad: diseño y evaluación de una App interactiva. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34 (1), 63-82. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37416>
- Martín, A., Berrios, B. y Pantoja, A. (2020). Quality factors and elements perceived by the participating teachers in the tutorial action plan for European universities. *EducaciónXX1*, 23 (1), 349-371. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23874>
- Martins, F. T. (2018). Las vías de superación para perfeccionar la función de tutoría. *Revista Órbita Pedagógica*. <https://core.ac.uk/works/74661439>
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Mearman, A. y Payne, R. (2023). Reflections on welcome and induction: exploring the sources of students' expectations and anticipations about university. *Journal of Further and Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2208054>

- Okolie, U. C., Nwajiuba, C. A., Binuomote, M. O., Ehiobuche, C., Igu, N. C. N. y Ajoke, O. S. (2020). Career training with mentoring programs in higher education: facilitating career development and employability of graduates. *Education + Training*, 62 (3), 214-234. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2019-0071>
- Olo, D., Correia, L. y Rego, M. C. (2022). (Mis)match between higher education supply and labour market needs: evidence from Portugal. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 12 (3), 496-518. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2021-0032>
- Pantoja-Vallejo, A., Colmenero, M. J. y Molero, D. (2022). Aspectos condicionantes de la tutoría universitaria. Un estudio comparado. *Revista de Investigación Educativa*, 40 (1), 33-49. <http://dx.doi.org/10.6018/rie>.
- Ruiz-Robledillo, N., Vela-Bermejo, J., Clement-Carbonell, V., Ferrer-Cascales, R., Alcocer-Bruno, C. y Albaladejo-Blázquez, N. (2022). Impact of COVID-19 pandemic on academic stress and perceived classroom climate in Spanish university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (7), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph19074398>
- Salgado, N., Díaz, D., Ferrada, C. y Parraguez, R. (2019). La investigación sobre acción tutorial en España. Un análisis cuantitativo en las tesis de doctorado entre 1980 y 2016. *Revista de Orientación Educativa*, 33 (63), 63-81.
- Sánchez, P. P., Luna, H. E. y López, M. M. (2019). La tutoría en la Educación Superior y su integración en la actividad pedagógica del docente universitario. *Revista Conrado*, 15 (70), 300-305.
- Sandhya, S., Koppad, S. H., Kumar, S. A., Dharani, A., Uma, B. V. y Subramanya, K. N. (2020). Adoption of Google Forms for enhancing collaborative stakeholder engagement in higher education. *JEET Journal of Engineering Education Transformations*, 33, 283-289. <https://doi.org/10.16920/jeet/2020/v33i0/150161>
- Sin, C. y Tavares, O. (2019). Integrating international students: the missing link in Portuguese higher education institutions. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 11, 59-65. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v11iWinter.1110>
- Suárez, B., Castillo, I. y López, A. (2021). Tutoría académica universitaria apoyada mediante WhatsApp: conocer sus ventajas y salvar sus desventajas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (1), 189-203. <https://doi.org/10.6018/reifop.394631>

- Tsang, A. (2023). The value of a semi-formal peer mentorship program for first-year students' studies, socialization and adaptation. *Active Learning in Higher Education*, 24 (2), 125-138. <https://doi.org/10.1177/1469787420945212>
- Wakelin, E. (2021). Personal tutoring in higher education: an action research project on how improve personal tutoring for both staff and students. *Educational Action Research. Connecting Research and Practice for Professionals and Communities*. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.2013912>
- Woods, K. (2020). The development and design of an interactive digital training resource for personal tutors. *Frontiers in Education*, 5, 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00100>
- Yale, A. T. (2019). The personal tutor-student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43 (4), 533-544. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1377164>
- Yon, S. E. y Hernández, G. J. (2019). Tutoring in higher education: analysis of the perception of professionals and students in a public university. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9 (18), 1-31. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.443>
- Zinchenko, V., Dorosheva, A. y Mosiy, I. (2023). Innovative and cultural transformations of educational environment of the future: digitalization, barriers for traditional learning. *Futurity Education*, 3 (1), 41-57. <https://doi.org/10.57125/FED.2023.25.03.04>

El papel del PATEC y del alumnado mentor en las adaptaciones curriculares

TOLOSA BAILÉN, MARI CARMEN

mc.tolosa@ua.es

Universidad de Alicante

Resumen

Una de las tareas del profesorado del PAT en la acción tutorial es la dedicación, a través de un acompañamiento más personalizado, durante la ejecución de adaptaciones curriculares no significativas con el alumnado objeto de estas. Dado el número de solicitudes de adaptación curricular que anualmente se gestionan en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales no es operativo asignar un/a tutor/a a cada una de ellas, por lo que solo se asignan tutores en aquellas solicitudes en las que surge alguna incidencia o algún problema posterior a la resolución de la solicitud. No obstante, sería deseable que determinados estudiantes con derecho a adaptación, como aquellos con alguna discapacidad o estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), contaran con un tutor o tutora. Con el programa de voluntariado de la Universidad de Alicante, CONTIGO+UA, y, en concreto, con el voluntariado del Centro de Apoyo al Estudiante, algunos estudiantes de forma voluntaria ofrecen parte de su tiempo prestando su apoyo a otros compañeros con dificultades, con discapacidad o con alguna enfermedad crónica. CONTIGO+UA también contempla la formación como un derecho del voluntariado. En este sentido, el objetivo de este trabajo es reflexionar sobre el papel que el alumnado mentor del Programa de Acción Tutorial de la Facultad de Económicas (PATEC) puede desempeñar en determinadas adaptaciones habiendo adquirido previamente la formación adecuada.

Palabras clave: acción tutorial, PATEC, alumnado mentor, adaptaciones curriculares, NEAE.

2.1. Introducción

El objetivo del Programa de Acción Tutorial de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante (PATEC) es proporcionar al alumnado de la Facultad una persona de referencia (profesor/a de su titulación) que le acompañe y asesore al comienzo y a lo largo de su carrera universitaria, ayudándole en su adaptación a la Universidad y proporcionándole asesoramiento académico, personal y profesional hasta la finalización de sus estudios.

En la figura 2.1 se muestra la evolución del alumnado tutorizado desde el curso 2007-2008 hasta el actual, en el que un total de 4522 estudiantes se encuentran bajo el abrigo del PATEC.

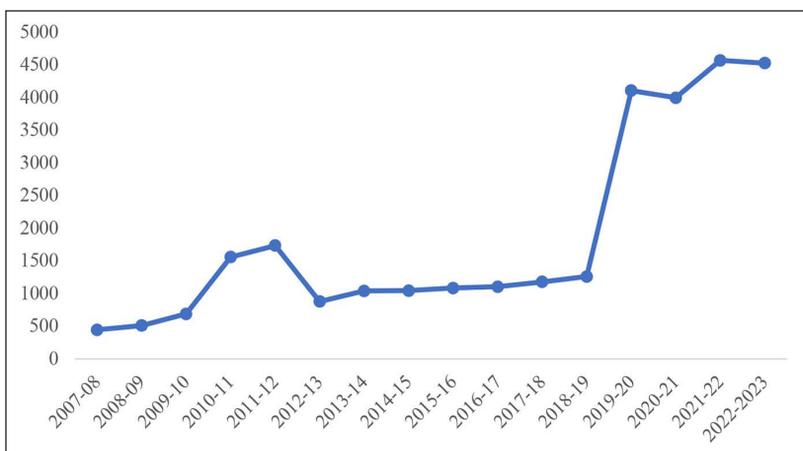


Figura 2.1. Evolución del número de estudiantes tutorizados, 2007-2023. Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta la evolución del número de estudiantes tutorizados y teniendo en cuenta el número limitado de profesorado-tutor (22 tutoras y tutores en el curso actual) es importante que el profesorado-tutor cuente con la ayuda de estudiantes de los últimos cursos de grado, estudiantes mentores, que ofrecerán su ayuda y apoyo a otros estudiantes, reforzando así la labor del profesorado-tutor.

En la Facultad de Económicas, el programa del alumnado mentor se puso en funcionamiento en el curso 2015-2016 tras las conclusiones extraídas del trabajo realizado por la Red de Tutores del

PATEC (Tolosa Bailén *et al.*, 2018) con el objetivo de impulsar el PATEC y llegar a un mayor número de estudiantes. El alumnado mentor, estudiantes de grado de últimos cursos que apoyan y refuerzan la labor del profesorado tutor, puede aportar su experiencia adquirida a lo largo de sus años en la Universidad y su cercanía al pertenecer al mismo colectivo y compartir necesidades e intereses con el resto del alumnado. El alumnado mentor, por tanto, puede favorecer la integración de estudiantes de cursos inferiores, orientarles y contribuir a que finalicen con éxito sus estudios universitarios.

Cada curso la Facultad lanza la convocatoria para participar como alumnado mentor. Para ello, estos estudiantes deben poseer habilidades comunicativas, empatía y sentido de la responsabilidad y estar matriculados durante ese curso en un grado de la Facultad. Estos estudiantes quedan adscritos a un profesor-tutor de su titulación. Y entre otras funciones, ayudarán al alumnado tutorizado a integrarse en la Universidad y en la titulación, le facilitarán información sobre los servicios de aquella y colaborarán con el profesorado-tutor en la detección de problemas académicos y personales de otros estudiantes.

En la tabla 2.1 se presentan los datos relativos al número de estudiantes por titulación que ha participado como alumnado

Tabla 2.1. Evolución del número de estudiantes participantes como alumnado mentor por titulación, 2015-2023

	2015- 2016	2016- 2017	2017- 2018	2018- 2019	2019- 2020	2020- 2021	2021- 2022	2022- 2023
ADE	1	1		2	2	1		2
TADE	1							1
I2ADE				3	2	2	1	
Economía		3	1	1		1		1
Marketing								1
Publicidad	1	2	1	1				2
Sociología				1	1	1		1
Trabajo Social	2	1	1	1				1
Total	5	7	3	9	5	5	1	9

Fuente: elaboración propia.

mentor desde 2015 hasta la actualidad. Como se observa en la tabla, en ningún curso hemos contado con alumnado mentor en todas las titulaciones; en el caso de Marketing, por razones obvias, ya que al ser una titulación de reciente implantación hasta el curso 2021-2022 no ha habido estudiantes en cuarto curso. No así en el resto de las titulaciones.

La figura 2.2 muestra el número total de estudiantes que ha participado como alumnado mentor desde 2015 hasta la actualidad. El número máximo se ha alcanzado en dos cursos, en el 2018-2019 y en el presente curso, con un total de nueve estudiantes. Este reducido número sorprende si tenemos en cuenta que la Facultad atiende aproximadamente a 5000 estudiantes cada curso, de los cuales más de 1500 se encuentran en cuarto curso.

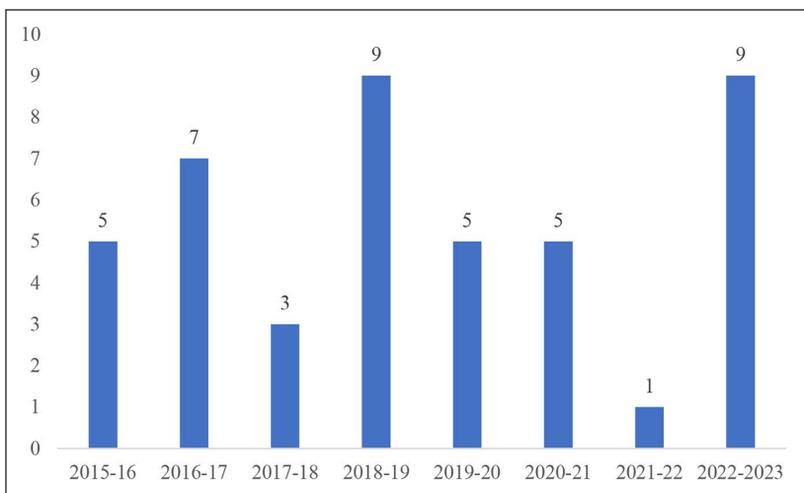


Figura 2.2. N.º total de alumnado mentor, 2015-2023. Fuente: elaboración propia.

2.2. Las adaptaciones curriculares en la Facultad de Económicas

El Reglamento de Adaptación Curricular de la Universidad de Alicante (Universidad de Alicante, 2015) regula el procedimiento de adaptación curricular que se aplica al alumnado que acredita las siguientes situaciones especiales: discapacidad, necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), deportista de élite,

víctima de violencia de género, maternidad, persona cuidadora de familiar dependiente, jornada laboral incompatible con la asistencia a clase, además de representación estudiantil y participación en programas de movilidad. Entre los objetivos que se persiguen con las adaptaciones curriculares se encuentran:

El garantizar al alumnado de la UA el derecho a cursar sus estudios y, a unos ajustes razonables en función de sus necesidades individuales, desarrollando un conjunto de medidas de apoyo personalizadas y efectivas en los entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social; además de garantizar la profesionalidad, la confidencialidad y la calidad de la atención, e impulsar la participación de los alumnos con discapacidad en las actividades complementarias del sistema educativo para su participación plena en la vida universitaria. (Beltrán Castellanos *et al.*, 2018)

En la figura 2.3 se muestra la evolución del número de adaptaciones curriculares en la Facultad de Económicas desde 2016 hasta 2023, pasando por los cursos 2019-2020 (curso marcado por la crisis de la covid-19), 2020-2021 (curso de docencia dual) y 2021-2022 y 2022-2023 (cursos presenciales tras la vuelta a la normalidad).

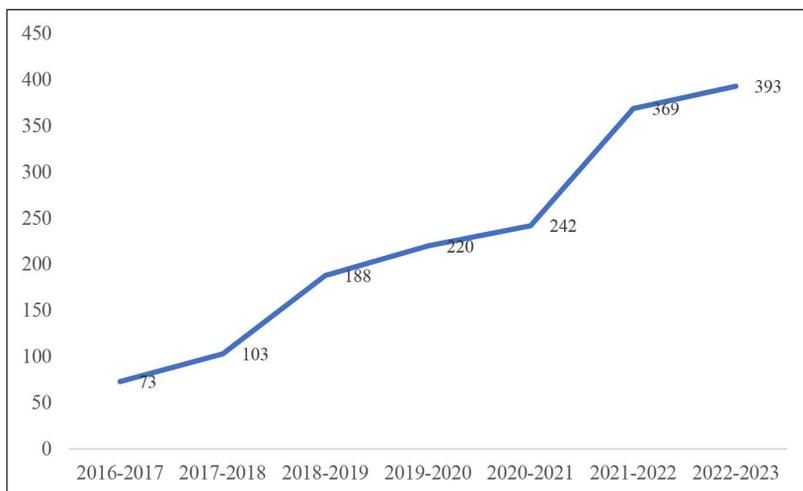


Figura 2.3. Evolución de las adaptaciones curriculares en la Facultad, 2016-2023. Fuente: elaboración propia.

En la figura 2.4 se presenta la evolución de las adaptaciones curriculares por discapacidad y por NEAE desde 2016 hasta 2023, colectivos que representan en torno al 20 % del total de solicitudes. Se observa el incremento experimentado en las adaptaciones por discapacidad, excepto en el último curso, y el aumento de las adaptaciones por NEAE, excepto en el curso 2021-2022.

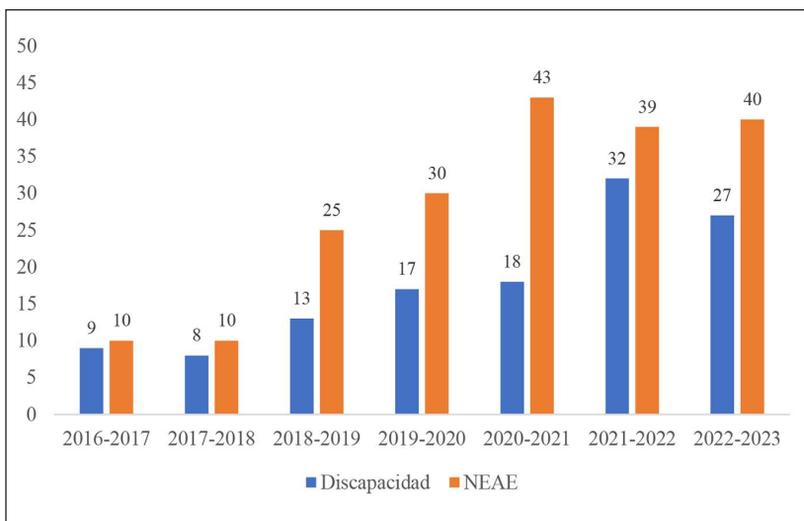


Figura 2.4. Evolución de las adaptaciones curriculares por discapacidad y NEAE en la Facultad, 2016-2023. Fuente: elaboración propia.

El Reglamento de Adaptación Curricular en su artículo 4 señala que entre los agentes implicados en el proceso de implementación de la adaptación curricular, además del alumnado solicitante, el profesorado, la dirección del centro y el CAE, se encuentran el tutor o la tutora del Programa de Acción Tutorial (PAT), que asumirá las funciones de coordinación, acompañamiento y orientación académica, y el voluntario o voluntaria, que es un compañero o compañera de clase que proporciona voluntariamente su ayuda para la ejecución de las medidas de adaptación que se establezcan a estudiantes con discapacidad.

Cabe señalar que, dado el número de solicitudes de adaptación curricular que anualmente se gestionan en la Facultad de Económicas, no es operativo asignar un tutor o tutora a cada una

de ellas, por lo que solo se asignan tutores en aquellas solicitudes en las que surge alguna incidencia o algún problema posterior a la resolución de la solicitud. No obstante, entendemos que para los estudiantes con discapacidad y NEAE sería deseable que contaran con el apoyo del PATEC. En este sentido, el alumnado mentor podría desempeñar un importante papel asumiendo el papel de voluntario o voluntaria contemplado por el Reglamento de Adaptación Curricular.

Las figuras 2.5 y 2.6 muestran el número de solicitudes realizadas por discapacidad y NEAE, respectivamente, por titulaciones en el curso 2022-2023. En ambos casos, encontramos estudiantes de estos dos colectivos en todas las titulaciones, salvo en Sociología.

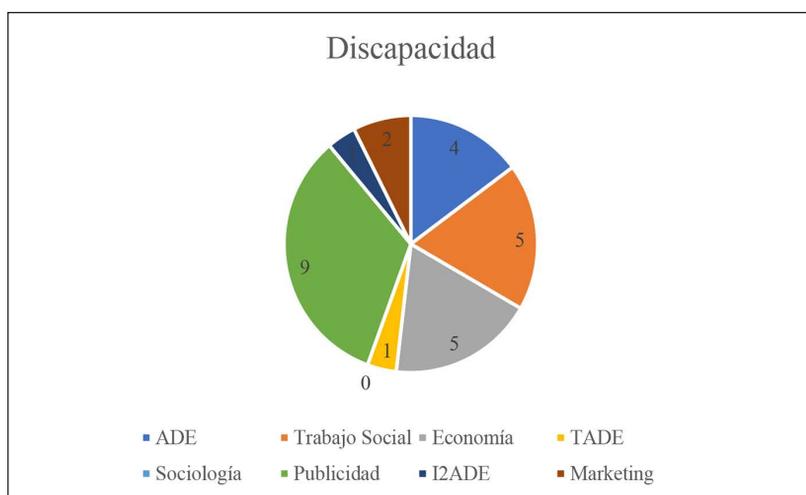


Figura 2.5. N.º de solicitudes de adaptación curricular por discapacidad, 2022-2023. Fuente: elaboración propia.

Y en el presente curso, hemos contado con al menos un estudiante mentor en todas las titulaciones excepto en I2ADE. Entendemos que debemos potenciar y consolidar la figura del alumnado mentor en la Facultad pues, además del beneficio que supone para el alumnado de cursos inferiores contar con un compañero de referencia que le apoye, ayude y oriente, el papel que pueden jugar estos estudiantes en las adaptaciones curriculares por discapacidad y NEAE es fundamental.

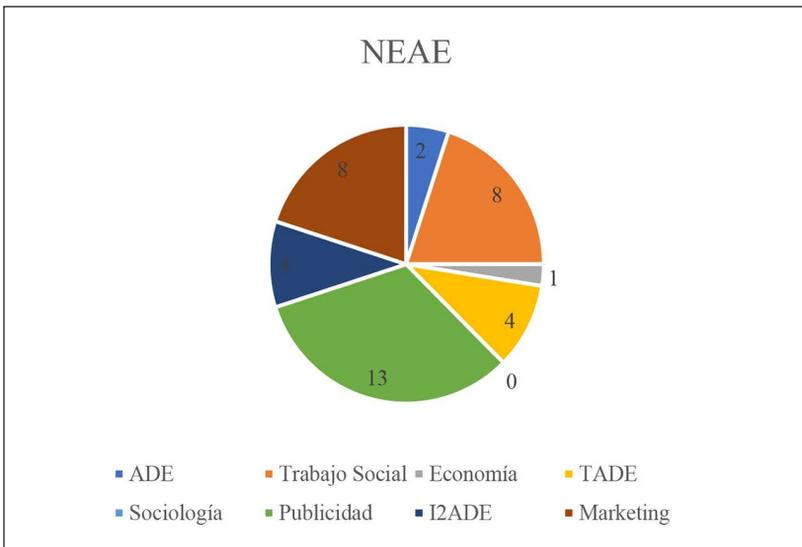


Figura 2.6. N.º de solicitudes de adaptación curricular por NEAE, 2022-2023. Fuente: elaboración propia.

2.3. El voluntariado en la UA

El voluntariado es en la actualidad un fenómeno que tiene un gran valor y las universidades juegan un importante papel en este ámbito. El interés de las universidades españolas por el voluntariado es un fenómeno relativamente reciente (véase Ballesteros Alarcón, 2021). El papel de las universidades respecto al voluntariado se recoge en la Ley 45/2015 que, en su artículo 22, dedicado al voluntariado desde las universidades, reconoce que las universidades son uno de los agentes que pueden promocionar el voluntariado dentro de sus ámbitos de actuación (España, 2015).

Las universidades españolas están comprometidas con el voluntariado a través de una gran diversidad de actividades. Una revisión del trabajo sobre lo que llevan a cabo, cómo se organizan y financian se encuentra en Arias Careaga y Rincón Becerra (2016), que realizan una investigación a nivel de todas las universidades españolas en la que muestran el importante papel que están desempeñando las universidades en la promoción y fomento del voluntariado.

La Universidad de Alicante no es ajena a este compromiso y cuenta con el Plan de Voluntariado CONTIGO+UA,¹ que está orientado a movilizar a la comunidad universitaria para promover su participación en programas de voluntariado de carácter social, cultural y deportivo, tanto a nivel comunitario como internacional. Los programas incluidos en CONTIGO+UA son los siguientes: Voluntariado Centro de Apoyo al Estudiante, Voluntariado Comunitario, Voluntariado Contra la Violencia de Género, Voluntariado Universidad Saludable, Voluntariado Deporte e Inclusión, Voluntariado Internacional, Voluntariado Lingüístico, Voluntariado Medioambiental y Voluntariado UAcompaña. De entre estos programas, destacamos el voluntariado CAE que está dirigido a estudiantes que durante su etapa universitaria pueden necesitar ayuda por distintos motivos como dificultad en los estudios, adaptación a la universidad, discapacidad, enfermedad crónica, etc. Para afrontar estas situaciones que pueden repercutir en su rendimiento académico cuentan con la ayuda de otros estudiantes que ofrecen parte de su tiempo prestando apoyo a otros compañeros que lo necesitan.

El CAE ofrece cursos de formación en voluntariado para que estos estudiantes, además de conocer el Programa de Voluntariado y la Diversidad en el Mundo Universitario, dispongan de herramientas para desarrollar sus funciones como voluntarios. Ejemplos de estas actividades son los talleres de «Ponte en mi lugar», donde los estudiantes pueden experimentar la diversidad en primera persona y conocer a qué retos se enfrentan los estudiantes con discapacidad en su día a día en la Universidad.

2.4. Conclusiones

Recapitulando, con respecto a las adaptaciones curriculares, pese a que según el Reglamento de Adaptación Curricular el tutor o la tutora del PATEC asumen funciones de coordinación, acompañamiento y orientación, dado el número de solicitudes que se gestionan cada curso en la Facultad, solo se asignan tutores en aquellas solicitudes en las que surge alguna incidencia o problema posterior a la resolución de la solicitud.

1. <https://web.ua.es/es/voluntariado-ua/voluntariado-contigo-ua.html>

No obstante, entendemos que hay determinadas adaptaciones como las solicitadas por discapacidad y NEAE en las que el PATEC y, en particular, el alumnado mentor podrían mediar a pesar del incremento que también han experimentado.

Tal y como se recoge en la convocatoria para participar como alumnado mentor este alumnado se compromete, entre otras tareas, a ayudar al alumnado tutorizado en su integración plena en la Universidad y en la titulación y a asistir a una sesión formativa a cargo del profesorado-tutor sobre el programa y sus funciones. Estos compromisos encajan perfectamente con la labor que dentro del voluntariado del CAE asumen los voluntarios y voluntarias.

Por tanto, desde la Facultad debemos potenciar y consolidar la figura del alumnado mentor y para desarrollar esta función de mediación el CAE podría ofertar formación específica al alumnado mentor dentro de su programa de formación en voluntariado.

Referencias

- Arias Careaga, S. y Rincón Becerra, C. (2016). El fomento y la promoción del voluntariado en las universidades españolas. *Revista Española del Tercer Sector*, 34, 39-63.
- Ballesteros Alarcón, V. (2021). El voluntariado universitario visto por las entidades del voluntariado. En: Márquez, C. (ed.). *Transformación universitaria. Retos y oportunidades*. Universidad de Salamanca. <https://www.eusal.es/eusal/catalog/view/978-84-1311-530-6/5720/6824-1>
- Beltrán Castellanos, J. M. et al. (2018). Guía sobre la aplicación del Reglamento de adaptación curricular en la Facultad de Derecho de la Universidad de Alicante. En: Roig-Vila, R. (coord.). *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2017-2018* (pp. 2431-2446). Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). <http://hdl.handle.net/10045/84352>
- España (2015). Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado, n.º 24. <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/10/14/45/con>
- Tolosa Bailén, M. C. et al. (2018). Estudio de buenas prácticas para optimizar el PATEC. En: Roig-Vila, R. (coord.). *Redes de investigación en docencia universitaria* (pp. 519-529). Universidad de Alicante, Insti-

tuto de Ciencias de la Educación (ICE). <http://hdl.handle.net/10045/86992>

Universidad de Alicante (2015). Reglamento de Adaptación Curricular de la Universidad de Alicante. *Boletín Oficial de la Universidad de Alicante*. <https://www.boua.ua.es/es/acuerdo/3301>

Mentorización en el Programa de Acción Tutorial de la Facultad de Ciencias Económicas de la UA: retos y satisfacciones

DE-JUAN-VIGARAY, MARÍA DOLORES

mayo@ua.es

PÉREZ CÁNOVAS, LUIS FRANCISCO

lfpc1@alu.ua.es

Universidad de Alicante

Resumen

En esta experiencia, realizada con los estudiantes de los grupos de primero del grado Economía de la Universidad de Alicante (127 estudiantes), se presentan los retos y las satisfacciones experimentadas por la tutora del plan de acción tutorial de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante y el alumno mentor de primer curso del grado en Economía, durante el curso 2022-2023. Se plantean las distintas herramientas para resolver los retos. Los resultados obtenidos muestran cómo se han superado los retos y las satisfacciones experimentadas después, desde ambos puntos de vista, así como las fórmulas más eficaces para contactar y llegar al alumnado, los consejos personales y las frustraciones del alumno mentor. Finalmente, se plantean una serie de reflexiones a tener en cuenta para futuros cursos académicos, tanto desde el punto de vista de la tutorización clásica por parte de la profesora, como desde la perspectiva del alumno.

Palabras clave: plan de acción tutorial, PATEC, tutor, alumno mentor, Facultad de Economía de la Universidad de Alicante

3.1. Introducción

Después del período de pandemia de covid-19, la docencia presencial ha recuperado su ritmo y los estudiantes han vuelto a las

aulas y a vivir las experiencias en los campus universitarios. Ello ha traído consigo muchos cambios y nuevos retos. Para los estudiantes de primer curso, que han terminado su formación académica en período de crisis sanitaria, la llegada a la universidad ha supuesto una liberación de las pantallas y de la enseñanza en línea, a la vez que un respiro social. En las distintas universidades todo ello ha venido acompañado de multitud de eventos de bienvenida, que se han ido sucediendo a lo largo del curso académico. Por ejemplo, en la Universidad de Alicante (UA) han disfrutado de la Feria de Bienvenida o de la Semana Cultural, además de conciertos en Semana Santa y otras fiestas; en definitiva, mucho más tiempo de ocio para compartir con sus iguales en lugares físicos. Sin embargo, es cierto que cuando los estudiantes de primer curso entran en la universidad su desconcierto e incertidumbre referida a qué se van a encontrar alcanza su máximo esplendor.

En la UA, el Programa de Acción Tutorial de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (en adelante, Económicas) (PATEC) se viene ofreciendo desde el curso 2005-2006 y supone facilitar una serie de servicios dirigidos a la comunidad de estudiantes de esta facultad, con el fin de orientarles y ayudarles durante su estancia en la Universidad y en el tránsito hacia el mercado de trabajo, para contribuir con ello a su formación integral. Por ello, -en todos los cursos- y a través del profesorado especializado, con formación adecuada y dedicación específica para desarrollar las actividades programadas, se ofrece al alumnado el apoyo de los tutores del PATEC.

Además del servicio prestado por los profesores tutores y con el objetivo de que el profesorado-tutor cuente con el apoyo también de los estudiantes y aprovechando no solo su experiencia si no también la cercanía que tienen al pertenecer al mismo colectivo y compartir necesidades e intereses, el PATEC facilita la posibilidad de que los estudiantes sean también mentores de sus compañeros. De esta manera, el alumnado mentor ofrece tanto apoyo como orientación a sus congéneres, con el objetivo final de favorecer aún más su correcta y fructífera integración y desarrollo socio académico para contribuir a la consecución exitosa de sus estudios universitarios.

En este contexto académico, esta investigación realizada sobre una experiencia de mentorización con estudiantes del grado

en Economía, propone analizar los retos y las satisfacciones encontradas por una veterana tutora del PATEC y un primerizo estudiante mentor del mismo programa, a lo largo del curso académico 2022-2023, impartido este de forma totalmente presencial. A continuación, se presentará la revisión de la literatura sobre la tutoría de pares, seguidamente se explicará cómo se ha llevado a cabo metodológicamente la experiencia. Después se presentarán los resultados que corresponden a las percepciones que han desarrollado los alumnos sobre las tutorías de pares a través del proceso de tutorización de la tutora con el apoyo del alumno mentor. Finalmente, se presentan las conclusiones.

3.2. La tutoría entre pares

Tal y como apunta Meraz (2015), la importancia del acompañamiento que se le debe brindar al estudiante de educación superior durante sus primeros años es fundamental para su éxito académico. De ahí que surja la necesidad de implementar la tutoría entre pares como una estrategia para la permanencia en los estudios superiores. Los profesores-tutores en ocasiones no llegan a conocer al cien por cien qué ocurre con la experiencia educativa de sus estudiantes; dan información de todo tipo (e. g. prácticas en empresa, movilidad, cursos y seminarios de especialización) pero no consiguen saber otra información o si la información está llegando al alumno. Por ejemplo, en muchas ocasiones no tienen la respuesta a qué problemas tienen sus estudiantes, qué les bloquea o impide superar las asignaturas o por qué desisten en ir a clase a las pocas semanas de haber empezado el curso. Estas y otras muchas cuestiones no les son comentadas al profesorado y, sin embargo, conocer la respuesta puede ser clave para un correcto seguimiento académico. Por el contrario, parece ser que a un alumno mentor sí se las comentan y las comparten. Es reseñable destacar que hace una década ya se proponía crear la figura del alumno mentor en la Facultad de Económicas de la UA por todos los beneficios que ello supone (Sanabria y De-Juan-Vigaray, 2013), tanto para el alumnado como para la labor del profesorado, aunque solo hasta hace unos años se ha incorporado esta figura.

Mosca y Santiviago (2012) indican que una tutoría entre pares debe tratar de ir más allá y ser una forma de atención que

complemente la labor del docente en clase para poder apoyar al alumno a potencializar sus capacidades. Esta forma de acompañamiento en el desarrollo académico puede, además de potencializar el aprendizaje, desarrollar en el alumno su autoestima, la seguridad y mejorar su interacción social (Cardozo Ortiz, 2011). De forma más concreta, las ventajas derivadas para el alumno tutor, tal y como apuntan Duran y Vidal 2004, p. 46) suponen «aumento de la implicación, del sentido de la responsabilidad y de la autoestima [...]; mayor control del contenido, de la tarea y mayor organización de los conocimientos propios para poder enseñarlos [...]; conciencia de lagunas e incorrecciones propias y detección y corrección de las del otro [...], y mejora de las habilidades psicosociales y de interacción».

En el ámbito internacional, trabajos como los de Li *et al.* (2021) analizan la acción tutorial y recogen experiencias en América Latina. En el territorio español encontramos experiencias como la de Alonso-García *et al.* (2018) en la Universidad de Castilla La Mancha o la de Casado *et al.* (2015) en la Universidad de Burgos, con una interesante revisión de la mentoría en 35 universidades españolas. Por su parte, la revisión de la literatura relacionada con la tutoría entre pares realizada en la UA nos ha permitido detectar algunos trabajos que ponen de manifiesto su importancia en la institución alicantina. En 2013, justo el año que Sanabria y De-Juan-Vigaray (2013) proponían la creación de la figura del alumno mentor para la Facultad de Económicas, ya se comenzaba con los primeros titubeos con el alumnado mentor en la UA. Concretamente, el trabajo de Tortosa Ybáñez *et al.* (2013) expone la primera experiencia sobre la tutorización por pares, al alumnado que ingresaba en la universidad, reflejando lo interesante que había resultado la misma. Tres años más tarde, Corbí Sáez *et al.*, (2016) planteaban cómo se había implementado el PAT en la Facultad de Filosofía y Letras, apuntando los beneficios que dicho programa había supuesto entre el alumnado. Hace solo unos años, Riquelme-Quinonero, Geylenberg e Irlés Quirant (2021) plantearon una nueva experiencia: en este caso, para el estudiantado en grado en Turismo de la UA, en la que ponían de manifiesto la relevancia del alumnado mentor en el desarrollo del PAT de la UA. Finalmente, destacan Diez *et al.* (2021), quienes completan la revisión con un monográfico sobre el tema.

Sin embargo, hemos detectado la falta de información en relación con el caso concreto de la Facultad de Económicas. Esto es, no se ha encontrado ningún trabajo que recoja su importancia, ni tampoco los resultados de esta labor con los estudiantes de sus distintas titulaciones (grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE), grado en Economía, grado en Marketing, grado en Publicidad y Relaciones Públicas, grado en Sociología, grado en Trabajo Social, doble grado en Ingeniería Informática y ADE, y doble grado en Turismo y ADE, además de cuatro dobles titulaciones internacionales. De ahí que esta experiencia tenga como principal objetivo llenar este vacío.

3.3. Objetivos: retos para la tutora y para el estudiante

Los objetivos de esta investigación son conocer los retos que para la tutora y para el estudiante-tutor han supuesto la puesta en marcha de la mentorización en los grupos de primer curso y, por ende, qué beneficios ha aportado la presencia del apoyo de un estudiante a la tutora y qué satisfacciones ha encontrado el estudiante mentor. En definitiva, la investigación quiere conocer las experiencias de los participantes en sus roles de tutora y mentor, así como la visión del alumnado que ha sido tutorizado con este nuevo apoyo durante el curso 2022-2023.

3.3.1. Retos para la tutora

Acompañar a los estudiantes no es tarea fácil para un tutor. Por ejemplo, Ehrich, Hansford y Tennent (2003), para el contexto médico, comentan que normalmente es poca la disponibilidad de tiempo por parte del tutor para hacerse cargo de todas sus obligaciones tutoriales, además de otros problemas añadidos que pueden surgir como la incompatibilidad de caracteres entre profesorado y alumnado que impida un correcto seguimiento o la falta de compromiso y la distancia que puede hacer en cuanto a las expectativas del tutor y del alumno tutorizado. Lucas (2000), por su parte, añade que además las relaciones entre los participantes pueden ser explosivas o incluso discriminato-

rias, y que se puede generar dependencia o disminución del potencial del alumno que asiste a la tutoría. Entre sus argumentos, se apunta también a las quejas de los tutores en relación con la pasividad en el aprendizaje por parte de algunos estudiantes, el hecho de que muestren poco compromiso; además, Loke, Yuen y Chow, (2007) manifiestan, para el contexto del aprendizaje en enfermería, que al profesorado-tutor le preocupa el quizá no tener suficiente conocimiento para formar a los estudiantes fuera del ámbito de especialidad académica, así como los potenciales rasgos de personalidad diferentes entre profesor y tutor.

Tomando en perspectiva estos estudios, en la Facultad de Económicas de la UA, los profesores reciben formación adecuada, cursos de apoyo a demanda que les permiten tener una preparación extraordinaria para apoyar al estudiante. Desde el momento cero que empieza la labor de tutorización, el objetivo principal del profesor-tutor, en este caso profesora-tutora, es la satisfacción del grupo tutorizado en términos de organización de su docencia, comprensión del sistema universitario vs. el sistema de secundaria, conocimiento de las infraestructuras que tiene a su alcance el alumnado (deportivas, bibliotecas, cafeterías, ...), adaptación al nuevo ritmo, planificación a largo plazo, etc. Sin embargo, con más de 30 años de docencia y casi 20 como tutora de la Facultad de Económicas, no siempre es fácil llegar integralmente al estudiante, tal y como apuntaban (Ehrich, Hansford y Tennent, 2003; Loke, Yuen y Chow, 2007; Lucas 2000).

Vigotsky (1989) apunta que la tutoría entre pares, para su exitosa aplicación, requiere planificación previa, estratégica y colaborativa, pero, además, un alumno llega a potencializar su aprendizaje todavía más cuando un par en igual contexto le acompaña y orienta en aquellos conocimientos en que tenga dificultad, además de la adaptación al medio (Vigotsky, 1989). Es ahí donde la figura del alumno mentor aparece en el escenario educativo para acompañar a sus iguales. Si bien, para un estudiante, su tarea de mentor también plantea otros retos.

Según el Informe de la Comisión Tutorial de 2022-2023, las tutorías individuales de los tutores de la Facultad de Económicas han supuesto una media de 16, siendo de 12 las realizadas por la tutora de esta experiencia. Asimismo, también se han realizado tutorías telefónicamente o por WhatsApp. El alumno

mentor ha filtrado muchas tutorías, lo que ha influido en el número de tutorías de la tutora, ya que ha realizado muchas menos que en cursos anteriores. Los temas tratados han sido: programas de movilidad, prácticas externas, orientación profesional, cambio de titulación, cambio de grupo, cambio de asignatura, horarios, notas y evaluación, becas, pago de tasas, centro de atención al estudiante, normativa académica, resolución de conflictos, gestión del tiempo y planificación de tareas, problemas personales para continuar estudios, redirección del correo electrónico, funcionamiento de UACloud, adaptación curricular, tarjeta universitaria. Las sesiones presenciales han sido en el despacho y en el aula. Cuando han sido no presenciales las plataformas utilizadas han sido: tutorías UACloud, correo institucional, correo personal, Zoom, WhatsApp, llamada de teléfono o Google Meet.

3.3.2. Retos para el alumno tutor

Parece que, a primera vista, el llegar a sus compañeros, siendo también otro alumno es una tarea fácil para el alumno-tutor. El alumno llega a potencializar su aprendizaje cuando un par en igual contexto le acompaña y orienta en aquellos conocimientos en que tenga dificultad, además de la adaptación al medio (Vygotsky, 1989). Alumno y alumno mentor tienen edades similares y están desempeñando ambos el mismo rol en el sistema: son estudiantes. Viven experiencias similares en momentos cercanos en el tiempo (Moust y Schmidt, 1994) y su relación es del todo diferente de la que puede haber entre un profesor o un tutor y un alumno. Sin embargo, en esta labor de tutorización emergen otros retos diferentes para el alumno-tutor que no tienen que ver con el del profesor-tutor. Por ejemplo, no se trata de estar con el grupo de amigos de siempre, si no que ahora los estudiantes que estarán bajo la responsabilidad de alumno mentor son mucho más numerosos y no tienen por qué ser sus amigos. El alumno mentor no ha hecho la labor de mentorización nunca y no tiene claro qué puede y qué no puede hacer. La tabla 3.1 muestra los retos a los que reconoce enfrentarse el alumno mentor de esta experiencia de mentorización y la tabla 3.2, las herramientas de que dispone.

Tabla 3.1. Retos a los que se expone el alumno tutor

Retos que se le plantean al alumno mentor por parte del alumnado tutorizado
Desconocimiento de las actividades universitarias complementarias a la carrera
Dificultad para acostumbrarse a la forma de dar clase en la universidad
Pensamientos de dejarse la carrera por el cambio brusco entre el instituto y la universidad

Tabla 3.2. Herramientas de que dispone el alumno-tutor

Herramientas de las que dispone el alumno mentor
Facilidades a la hora de comunicarse con los alumnos, estando en los grupos de WhatsApp y pudiendo transmitir la información con rapidez
Consejos cortos y muy precisos, sobre cosas concretas y no generalizaciones entre asignaturas. Cada asignatura es diferente
Mayor confianza del alumno hacia alguien igual que él que a un profesor

Con respecto al alumnado mentor, la Comisión de Acción Tutorial de 19 junio de 2023 informa que la Facultad de Económicas ha contado en el presente curso con nueve alumnos/as-tutores/as (en todas las titulaciones salvo I2ADE) y que todos ellos, en general, han resuelto dudas académicas a sus compañeros. En general, el alumnado mentor destaca que existe desinformación por parte del alumnado sobre la existencia del PAT y, por tanto, no lo usan. El grado de Economía ha contado con un tutor.

3.4. Metodología

Esta experiencia de tutorización se realiza durante el curso 2022-2023 en los tres grupos de estudiantes del grado en Economía de la Facultad de Económicas mía de la UA. En esta edición, el número de tutores ha sido de 22 y el número de alumnos tutorizados (matriculados en las asignaturas de referencia) ha sido 4522. En la Facultad, según el Informe de la Comisión de Acción Tutorial, cada tutor ha tenido una media de 206 alumnos asignados, aunque encontramos valores por encima como Publicidad (357 alumnos/tutor) y ADE (253) y valores por debajo como Sociología (99) e I2ADE (101). La tutora de Economía ha tutorizado un

total de 127 estudiantes, divididos en dos grupos de mañana (con 48 estudiantes cada uno) y uno de tarde (31 estudiantes), que cuentan con un delegado por curso para hacer saber sus inquietudes a la tutora.

Desde el mes de septiembre de 2022, tras concedérsele esta responsabilidad a través de un proceso de selección que tiene lugar en el Vicedecanato de Estudiantes de la misma Facultad, el estudiante escogido para ser alumno mentor de Economía comienza su labor apoyando a la tutora. Este proceso dura hasta el mes de junio de 2023. Con la figura del alumno mentor se decide cambiar, respecto a años anteriores, la forma de tutorizar a los tres grupos, que la tutora venía tutorizando sin la ayuda de ningún estudiante.

3.4.1. Fases de la experiencia con el alumno mentor

Las fases de aplicación de los contactos entre alumno mentor y alumnado se corresponden con los siguientes períodos:

- **Período 1 (21/10/2022). Primer contacto: presentación y ventajas de ir a charlas sobre economía.** Como primera toma de contacto con los alumnos, el alumno mentor decide enviar un vídeo a través de WhatsApp a los grupos ya existentes de los alumnos de primero. Esta forma de llegar a los estudiantes, no obstante, no da resultado ya que los alumnos no suelen prestar atención a los archivos multimedia que se mandan a los grupos de clase. Tras la presentación «formal», el alumno mentor empezó a recomendarles seminarios sobre materia económica, así como cursos o congresos de interés para conseguir créditos universitarios. Algunos ejemplos de ello son, por ejemplo, el Desayuno con Economistas (véase la figura 3.1), las XXXVII Jornadas de Alicante sobre Economía Española o el I Congreso Nacional de Emprendimiento Joven de BuFIC; además de conferencias de economistas como Juan Ramón Rallo, José Carlos Díez o Daniel Lacalle.
- **Período 2 (09/11/2022). Comienzo de los consejos sobre asignaturas.** Al observar que las recomendaciones de actividades ajenas al currículo universitario no obtenían la atención necesaria (cabe decir que la tutora también hacía saber al alumnado sobre todas estas actividades), el alumno men-



Figura 3.1. Imagen de una de las actividades que el alumno-tutor hizo llegar al grupo de estudiantes.

tor intenta hacer un cambio en la manera de ayudar a los grupos asignados. De tal forma, se centra en las asignaturas del grado en Economía. En ese momento, junto con la profesora tutora se valoraron realizar algunas alternativas novedosas tales como hacer una videollamada para comentarles consejos sobre asignaturas o tratar de establecer una comunicación más directa haciendo algún encuentro presencial. Sin embargo, cada estudiante tiene una disponibilidad de horarios diferente y cuadrar a un número elevado de gente iba a ser un problema. Por lo tanto, se optó por la opción de mandar mensajes instantáneos a través de los grupos de WhatsApp ya mencionados. De esta forma cada alumno podría ver y consultar la información cuantas veces quisiera.

Así, el alumno mentor empezó con una segunda estrategia: ofrecer algunos consejos -un poco generales- sobre asignaturas del grado, que gracias a su experiencia del año anterior (el estudiante es de 2.º curso), así como al conocimiento de esas cuestiones en las que normalmente los alumnos suelen fallar, sentía que podía llegar a sus congéneres. Lamentablemente, enseguida se dio cuenta de que había una tónica que se repetía a lo largo del tiempo, y era que, a pesar de darles buenos consejos, estos «caían en el olvido».

Debido a los malos resultados, decidió pasar a una tercera estrategia: mandar consejos y recomendaciones el día antes de un examen. De esta forma se acercaba al alumnado en un momento de extremo interés, ayudándoles a refrescar la memoria con aportes muy precisos y que a la hora de, por ejemplo, responder una pregunta tipo test son claves. La figura 3.2 muestra la reacción al grupo de WhatsApp con todos los estudiantes y los delegados de cada curso.



Figura 3.2. Imagen del grupo de WhatsApp tras decidir aplicar la estrategia 3 de acercamiento.

- **Período 3 (desde fin de noviembre hasta principios de diciembre de 2022). Empieza la confianza entre pares.** Los estudiantes, poco a poco, a medida que sentían que se les ayudaba de forma diferente y cercana dándoles consejos acerca de los exámenes empiezan a valorar la figura del alumno mentor. Hacia diciembre empezaron a hacer muchas consultas individualmente, que resultaron ser de todo tipo: académicas, preocupaciones, inquietudes, etc. Incluso algunos alumnos hacían consultas que ni el alumno podía responder, por ser muy es-

pecíficas. En esos casos, gracias a la coordinación tan buena con la tutora PAT se resolvían satisfactoriamente para el alumno. La figura 3.3 muestra una de las comunicaciones de una estudiante sobre las inquietudes acerca de una

3.4.2. Instrumentos utilizados para la recogida de información

Para medir los resultados de la experiencia se utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos. En cuanto a los primeros, fue una entrevista en profundidad de 45 minutos a una estudiante del grupo 3 de mañana, que además decidió –de forma voluntaria– completarla con un PowerPoint en el que expuso su opinión como estudiante de primer curso, recién llegada a la universidad, acerca de tener una persona de referencia (una tutora PATEC) y acerca de tener un alumno mentor; es reseñable destacar que la estudiante lo denomina «estudiante amigo».

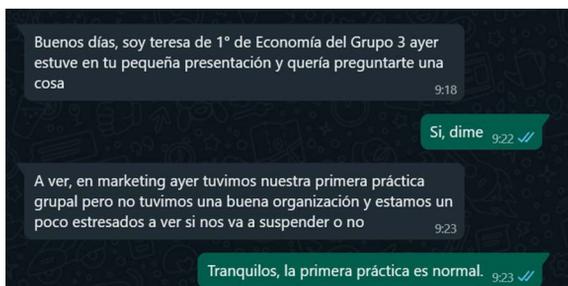


Figura 3.3. Imagen de diciembre de 2022.

La técnica cuantitativa utilizada para recoger la información fue la encuesta al grupo. El cuestionario recogía 3 bloques que dividían el tipo de preguntas en las siguientes temáticas: valoración general al programa del alumno mentor, valoración al alumno mentor en cuestión y, finalmente, consejos y sugerencias. Las preguntas realizadas se muestran en el Anexo 1.

La encuesta se implementó entre el 29 y el 30 de marzo de 2023 y recogió prácticamente la mitad de las opiniones del grupo analizado, un total de 58 respuestas válidas y anónimas. Esta encuesta, por motivos de agenda, se implementó tras haber transcurrido el primer cuatrimestre y la mitad del segundo. De tal forma,

la recogida de información ha favorecido tomar medidas correctoras –en su caso– cuándo así ha hecho falta a raíz de las respuestas obtenidas y ha permitido poder concluir la experiencia hasta el final del segundo cuatrimestre y la época de exámenes de la manera más satisfactoria posible para todos los implicados.

3.5. Resultados de la experiencia

3.5.1. Resultados relacionados con la información relativa a los cursos ofrecidos por la Facultad de Económicas

Los distintos cursos que viene ofreciendo la Facultad de Económicas (véase la tabla 3.3) son informados puntualmente por la tutora. Además, este curso el estudiante mentor también hizo es-

Tabla 3.3. Número de estudiantes inscritos y asistentes, fecha de realización de actividades de la Facultad de Económicas en el curso 2022-2023

Actividad	Fecha	Inscritos	Asistentes
Gestión del tiempo y técnicas de estudio	6 octubre	67	32
El voluntariado en la UA	18 octubre	35	20
Desayuno con economistas. «El economista consultor»	26 octubre	59	40
Desayuno con economistas. El economista digital	24 noviembre	77	34
Gestación ideas TFG	1 diciembre	36	25
Elaboración del TFG	13 diciembre	32	15
Presentación del TFG	20 diciembre	23	4
Jornada con los colegios profesionales: Ilustre Colegio Oficial de Economistas de Alicante	20 marzo	45	20
Jornada con los colegios profesionales: Ilustre Colegio Oficial de Publicitarios y Relaciones Públicas de la CV		67	67
Jornada con los colegios profesionales: Ilustre Colegio Oficial de Politología y Sociología de la CV y Asociación Valenciana de Sociología		12	48
Defensa del TFG-TFM ante tribunales	17 mayo	73	32
Total		526	337

Fuente: Comisión de Acción Tutorial de la Facultad de Económicas, 19/96/2023.

fuerzas por transmitirles estas actividades. En cuanto a los intentos de ambos por recomendar las distintas actividades ofrecidas por la Facultad no hemos podido conocer los datos específicos relativos al grado de Economía, ni tampoco a los datos específicos de los estudiantes de primer curso. Sin embargo, contamos con los datos agregados de la Facultad (véase la tabla 3.3) y con la valoración de la Comisión de Acción Tutorial, que menciona que «destaca la baja participación de los estudiantes en las distintas actividades temáticas organizadas en la Facultad, si tenemos en cuenta el número de estudiantes que se inscriben y asisten sobre el total de estudiantes de la Facultad». Incluso seleccionando y recomendando las actividades por el alumno-tutor, este tema no ha sido de interés para el grupo de estudiantes de primero.

3.5.2. Resultados cualitativos. Alumna persona y resto del alumnado

Tras realizar una entrevista a una estudiante escogida al azar y con su consentimiento se obtuvieron unos resultados muy positivos y satisfactorios. La alumna informó que ella ponía cara a las opiniones relacionadas con su tutora y con el alumno mentor, pero que era consciente que esas opiniones coincidían con las de los compañeros de sus grupos de trabajo y con la de la mayoría de los estudiantes con los que había tenido la oportunidad de preguntarles. Los resultados así lo demuestran indicando que el hecho de tener una persona de referencia a quien preguntar «cualquier cosa» o saber que podían preguntar «cualquier cosa» ha sido fundamental para avanzar durante el cuatrimestre. Los resultados que nos muestra su entrevista son muy satisfactorios tanto en relación con la tutora como con el alumno mentor. Las figuras 3.4 y 3.5 muestran cómo la estudiante quiso, finalmente, expresar su experiencia con ambas figuras del PATEC en sendas diapositivas de PowerPoint que, a su vez, resumen su entrevista.

Además, el resto de los estudiantes fueron preguntados individualmente y de forma anónima para que indicaran sus opiniones también cualitativamente. Se registraron algunas de sus opiniones en la tabla 3.4.

LA TUTORA

- * Cuando eres nueva en un sitio, tienes miedo de no saber si vas a encajar, de cómo serán las clases, la manera en que te evalúan o **si vas a tener ayuda**.
- * El saber que contamos con una **TUTORA**, me ha ayudado **un montón** al momento de tener alguna duda sobre los estudios, o algún inconveniente con profesores.
- *Puede que al ser otro **profesor más nos cueste** un poco poder contar con su ayuda, pero la verdad es que no tenemos por qué. Ya que el tutor está para **ayudarnos y aconsejarnos**, siempre que **requiramos su ayuda**.




Figura 3.4. Imagen que recoge la opinión de la estudiante sobre la tutora.

NUESTRO ALUMNO AMIGO

- *Cuando me dijeron que iba a tener un **alumno amigo**, la verdad que no le tome mucha importancia.
- *Al ir a un curso superior pensé que no nos iba a tomar mucha importancia y que solo estaba porque sí.
- *Según iba transcurriendo el año me di cuenta de que estaba **muy equivocada**.
- *El **alumno amigo** estaba para cualquier duda que tuviéramos, nos mantenía **informado de todos los eventos** que nos podrían interesar.
- *Y lo que más me gusta es que al haber dado las mismas asignaturas nos podía dar **consejos** sobre cada una de ella, en que centrarnos más, como hacer los apuntes, consejos para los exámenes. Sin duda **una gran ayuda**.




Figura 3.5. Imagen que recoge la opinión de la estudiante sobre el alumno mentor.

3.5.3. Resultados cuantitativos. Encuesta al estudiantado

Como bien había notado el alumno mentor, el vídeo con la presentación y la información sobre las conferencias o congresos (corroborado también con la información obtenida a partir de la Comisión de Acción Tutorial), son aquellos métodos de los usados que menor utilidad o mayor grado de indiferencia han valorado los alumnos (véase la figura 3.6). Contrasta en gran medida al compararlo con la comunicación más directa y eficaz a través de WhatsApp

Tabla 3.4. Opiniones de los estudiantes sobre el alumno mentor

RESPUESTAS A LA PREGUNTA:

¿Qué te ha gustado más de la experiencia de tener asignado un alumno mentor?

Porque nos aclaró ciertas respuestas del tipo test que son bastante rebuscadas.

Porque habla desde la experiencia y ya sabe cuáles son los errores más comunes y en qué nos puede ayudar.

Por la dificultad que me supone la asignatura, su ayuda ha sido la diferencia para llevarla bastante bien.

Me ha ayudado a no cometer pequeños errores que quitan nota.

Consejos que después me ayudaron a contestar bien algunas preguntas.

que el alumno mentor planteó y usó durante el transcurso del año académico. Aspectos como informar sobre consejos de exámenes es indiscutiblemente aquel método que a los estudiantes les ha resultado de mayor utilidad y la encuesta nos muestra que 49 de los 58 encuestados valoró esta metodología como muy útil.

Las dudas frecuentes relacionadas con la Universidad y el transcurso de la carrera que los estudiantes de primer curso suelen tener fueron la segunda opción que mayor utilidad proporcionó a los estudiantes. Un total de los 42 de los 58 encuestados valoró esta opción como muy útil (véase la figura 3.6). Entre las dudas frecuentes destacan: cómo consultar las guías docentes, desconocer la existencia del calendario de los exámenes oficiales del grado o cómo agotas una convocatoria y qué implica ello, entre otras.

En relación con las siguientes preguntas de la encuesta, a los estudiantes se les pedía que especificaran –en el caso de ser ayu-

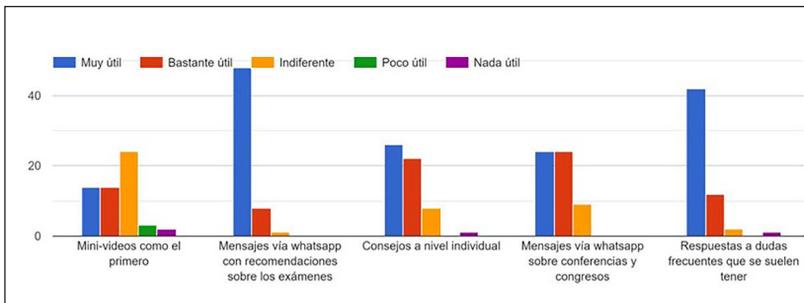


Figura 3.6. Respuestas a la pregunta: «¿Qué consideras más útil de todo lo aprendido del alumno mentor?».

dados por el alumno mentor a aumentar en algo su valoración de alguna asignatura-. Para sorpresa del alumno mentor y de la tutora, las respuestas fueron muy heterogéneas y sorprendentes, produciendo los consejos proporcionados una gran satisfacción en la mayoría de asignaturas de primer curso, incluso aquellas materias que son mayoritariamente numéricas y prácticas como pueden ser Matemáticas I, que corresponde al análisis de una variable, continuidad y álgebra lineal; o Estadística I, que abarca tanto una introducción a la estadística descriptiva como a la inferencia estadística (véase la figura 3.7).

En las asignaturas con un temario más teórico o denso tales como Derecho Civil o Fundamentos de la Economía de la Empresa, los resultados siguen siendo buenos. Dentro de este bloque de preguntas, también se le encuestaba al alumnado por aquella asignatura en la que mayor apoyo había obtenido de los consejos del alumno mentor (véase la figura 3.8). Al igual que en la primera cuestión, los resultados no se concentran alrededor de una asignatura en concreto, sino que a cada estudiante le parecen más útiles los consejos de asignaturas diferentes a los del resto del aula. Aunque destacan las materias de Estadística I y Fundamentos de la Economía de la Empresa como mayor ayuda, pues abarcan un 41,4% del total de respuestas.

En relación con la nota que los alumnos le otorgan al alumno mentor, hay que destacar que el 39,7% indica que el alumno mentor ha obtenido un 4 sobre 5; un 55,2% que el desarrollo ha sido 5 de 5; por último, tan solo un 5,1% ha dado una nota



Figura 3.7. Respuestas referidas a las asignaturas en las que los consejos les han ayudado a subir nota.



Figura 3.8. Respuestas referidas a la pregunta: «En el caso de que sí te hayan servido los consejos, ¿en qué asignatura crees que te han ayudado más?».

igual o inferior al alumno mentor, lo que indica que la satisfacción que la mayoría de estudiantes ha obtenido del programa de alumnado mentor ha sido muy positiva (véase la figura 3.9).



Figura 3.9. Nota que los estudiantes le ponen al alumno mentor.

3.6. Conclusiones

3.6.1. Conclusiones relativas a la labor de la tutora

Tal y como plantean Ehrich, Hansford y Tennent (2003) y Loke, Yuen y Chow (2007), acompañar a los estudiantes no es tarea fácil para un tutor, y menos para un tutor de primer curso. Es curioso que cuando la tutora tutorizaba grupos ya en cuarto curso a punto de terminar la carrera, los estudiantes le indicaban

que era una lástima no haberla conocido en primer curso. Sin embargo, ahora que está en primero parece que no son conscientes de la ventaja que tiene tener a tu lado a una persona que pueda ayudarte en tu carrera académica.

En relación con la incompatibilidad de caracteres que mencionan algunos autores (Ehrich, Hansford y Tennent, 2003), en esta experiencia no se ha dado el caso. Durante todo el curso académico, ningún estudiante ha impedido un correcto seguimiento del programa. Sin embargo, la falta de compromiso entre el alumnado sí ha sido un hecho constante que se ha observado. En cuanto a los apuntes de Lucas (2000) sobre las relaciones explosivas o incluso discriminatorias, no se han detectado en absoluto.

En referencia a los retos, un año más el objetivo principal ha sido conseguir llegar al alumnado con información relevante para ellos, pero que no son conscientes de que lo es, así como poder ayudarles en temas que son más sensibles. Otro objetivo no menos importante, es dar confianza al estudiantado para que se sienta cómodo en la carrera para que no la abandone en la primera de cambio, conseguir que sepa dónde puede acudir cuando tiene algún problema. Por último, este curso académico se añade un objetivo más que es el dar a conocer la función del alumno-tutor y que sea valorada por todo el alumnado, que saquen el provecho de tener un alumno mentor a su lado.

Las satisfacciones alcanzadas con la experiencia de tutorización de este curso académico han sido muy gratificantes para la tutora. Más incluso que en cursos anteriores cuando realizaba esta labor en solitario. Partiendo de la base de que, tal y como apunta Vigotsky (1989), para una correcta y exitosa aplicación, la teoría entre pares ha contado con planificación previa, estratégica y, sobre todo, colaborativa con el alumno-tutor. Esa excelente coordinación con el alumno-tutor ha propiciado que muchas dudas fueran filtradas y resueltas por él. Además, otra serie de dudas que no hubieran llegado a la tutora (e. g. por timidez, por desconocimiento) le han sido planteadas al alumno-tutor que, no ha sabido responderlas, pero sí derivarlas a la tutora. Con ello se ha conseguido aumentar la comunicación entre el grupo y la tutora lo que ha beneficiado mucho a los estudiantes. Las estrategias que se han diseñado entre tutora y alumno-tutor han logrado llegar al alumnado quedando este muy satisfecho.

3.6.2. Conclusiones relativas a la labor del alumno mentor

Los retos del alumno mentor eran muy grandes, y aunque tenía algo de experiencia por un programa de mediación escolar entre iguales que realizó en su instituto el IES la Nía de Aspe (Alicante), llegar a un número tan amplio con todos los estudiantes que inician el primer curso del grado de Economía suponía un gran cambio tanto numérico como social. Tener que ganarse la confianza de tantos alumnos resultaba un desafío complicado, ya que eran totalmente nuevos y desconocidos. Esto no fue un gran problema porque la socialización y adquisición de confianza es muy alta entre compañeros que están viviendo lo mismo que el alumno mentor ha experimentado hace menos de un año, tal y como apunta Vigotsky (1989). Un último reto que el alumno mentor considera relevante es el propio desconocimiento por su parte de las actividades a realizar cuando comienza su labor, implicando un mayor interés e iniciativa para informarse correctamente de aquellas actividades universitarias o cambios, para así poder transmitir la información de una manera adecuada y realista a sus compañeros.

Sin duda alguna, los retos han sido superados con creces por el alumno mentor; se ha obtenido mucha satisfacción personal al sentirse útil para el resto de los compañeros y ello ha sido posible gracias a la gran interacción que han tenido los alumnos con él, así como la confianza que le han depositado, llegando al punto de contar incluso problemas personales que podían influir en su rendimiento académico. Cada una de las recomendaciones y respuestas que ha obtenido en la encuesta realizada al alumnado enorgullecen al alumno mentor por el trabajo realizado ya que son, en su totalidad respuestas positivas y de agradecimiento. En sus propias palabras:

No me imaginaba ese nivel de agradecimiento, esperaba algún alumno en concreto que me había preguntado varias cosas, pero al ver la cantidad de agradecimientos que me mandaron los estudiantes me alegré mucho y me subió la autoestima, lo que es inmejorable para ir con ganas a por los exámenes finales del segundo curso»

Esta afirmación coincide con Cardozo Ortiz (2011). Por tanto, se concluye muy buena respuesta de los alumnos a las reco-

mendaciones y un *feedback* muy positivo: «Ha valido la pena ser alumno tutor» y «Recomiendo ser alumno-tutor».

En resumen, el reto de tener un alumno-tutor de un grado universitario en el PATEC se ha convertido en una de las experiencias más satisfactorias para la tutora y para la formación del estudiantado, valiendo una y mil veces la pena porque ayuda a la gente sin esperar recibir nada a cambio, por ser una experiencia que recomiendan ambos a cualquier nuevo tutor o estudiante mentor y por realizar una acción de ayuda como experiencia personal.

Referencias

- Alonso-García, S., Rodríguez-García, A. M. y Cáceres-Reche, M. (2018). Análisis de la acción tutorial y su incidencia en el desarrollo integral del alumnado. El caso de la Universidad de Castilla La Mancha, España. *Formación Universitaria*, 11 (3), 63-72.
- Corbí Sáez, M. I., Cortés-Samper, C., Espinosa Seguí, A., Irlés Vicente, M. D. C., Llorca-Tonda, M. Á., Guilló Pastor, J. M. *et al.* (2016). El Programa de Acción Tutorial en la Facultad de Filosofía y Letras. Colaboración y coordinación tutores docentes y pares. Análisis, resultados y retos. En: Álvarez Teruel, José Daniel; Grau Company, Salvador; Tortosa Ybáñez, María Teresa (coords.). *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (pp. 2393-2411). Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).
- Ehrich, Lisa C.; Hansford, Brian C. y Tennent, Lee (2003). *Mentoring in medical context*. Conferencia anual llevada a cabo en la British Educational Research Association. Edimburgo, 11- 13 de septiembre. http://eprints.qut.edu.au/2894/1/Medical_Contexts_and_Mentoring_4.pdf
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 155-179.
- Diez Ros, R., Asensi Merás, A., Beltrán Castellanos, J. M., Fernandez-Varo, H., Juliá-Sanchis, R., Mateo-Ripoll, V. *et al.* (2021). *El Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante: nuevos retos en la atención al alumnado*. Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant.

- Li Valverde, V. M., Damián, M. E. y Guillén-López, O. B. (2021). Enseñanza asistida por pares en una Facultad de Medicina de Lima, Perú. El caso de la Sociedad Estudiantil de Ciencias Clínicas. *Revista Médica Herediana*, 32 (4), 246-251.
- Loke, Alice J. T. Yuen y Chow, Filomena L. W. (2007). Learning partnership. The experience of peer tutoring among nursing students: a qualitative study. *International Journal of Nursing Studies*, 44 (2), 237-244. https://www.academia.edu/19868059/Learning_partnership_the_experience_of_peer_tutoring_among_nursing_students_A_qualitative_study
- Lucas, J. L. (2000). *Mentoring as a manifestation of generativity among university faculty* (tesis doctoral). George Fox University.
- Riquelme-Quiñonero, M. T., Geylenberg, Y. K. y Irlas Quirant, A. (2021). *La importancia del alumnado mentor en el desarrollo del Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante. Estudio de caso: grado en Turismo*.
- Tortosa Ybáñez, M. T. et al. (2013). La tutorización por pares: primera experiencia del alumnado que llega. En: *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica* (pp. 777-789). Universidad de Alicante.

Anexo 1. Preguntas de la encuesta de satisfacción

1. ¿Qué consideras más útil de todo lo aprendido del alumno mentor?
2. ¿Crees que los consejos te han ayudado a subir, al menos, un poco la nota en alguna asignatura? ¿En cuál o cuáles?
3. En el caso de que sí te hayan servido los consejos, ¿en qué asignatura crees que te han ayudado más? ¿Por qué?
4. En líneas generales, ¿qué puntuación le das a la función del alumno mentor?
5. ¿Te gustaría ser alumno/a mentor en un futuro?
6. ¿Algún consejo o recomendación?

El uso de Instagram como instrumento de comunicación y difusión de la acción tutorial en el grado en Publicidad y Relaciones Públicas

IBÁÑEZ HERNÁNDEZ, ANA

ana.ibanez@ua.es

GONZÁLEZ-DÍAZ, CRISTINA

cristina.gdiaz@ua.es

ARTERO GÓMEZ, ANDREA

aag159@alu.ua.es

FUENTES GARCÍA, MARINA

mfg81@alu.ua.es

Universidad de Alicante

Resumen

Para el curso 2022/2023, en el contexto de la titulación del Grado en Publicidad y RR.PP., colaboran para dar difusión al Programa de Acción Tutorial de la Facultad de Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante (PATEC), así como a todas sus actividades, dos alumnas mentoras. Esta iniciativa, que ya se lleva implementando años anteriores dentro del Programa de Acción Tutorial, no había tenido antecedentes en la titulación, ya que este es el primer año que se cuenta con la colaboración y ayuda del alumnado mentor. Con este punto de partida, se realiza un análisis descriptivo que pretende dar a conocer las iniciativas y actividades llevadas a cabo para, en primer lugar, dar a conocer a las alumnas mentoras al resto de compañeros; y en segundo lugar, describir la iniciativa de difusión del PATEC planteada por las mismas. Esta iniciativa se formaliza en la creación de una cuenta en la red social Instagram denominada @patec_tutoras. A través de ella, las alumnas se dan a conocer, se ponen a disposición de los compañeros para cualquier duda o consulta y, bajo la supervisión de las tutoras, también se utiliza como canal de difusión de todas las actividades proyectadas a través del programa.

Palabras clave: PATEC, alumnas mentoras, Instagram, tutorización entre iguales.

4.1. Introducción

El plan de acción tutorial (PAT) se implementó en la Universidad de Alicante en el curso 2005/2006 en el marco de las acciones de dinamización de la convergencia europea y la innovación educativa. Promovido por el Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, y coordinado desde el ICE, se enmarca en el contrato-programa suscrito entre la Consellería de Empresa, Universitat i Ciència de la Generalitat Valenciana y la Universidad de Alicante (Tolosa Bailén, *et al.* 2014).

La razón del ser del PAT quedaría definida de la siguiente manera: «ofrecer a los estudiantes una persona de referencia (un tutor/a, en adelante tutor) que les apoye y oriente en diferentes contextos: académico, profesional, personal, social y a nivel administrativo» (Tolosa Bailén, 2014, p. 2467).

La guía del PAT para el curso 2022-2023 establece que la acción tutorial PAT también podrá ser ejercida mediante tutoría entre iguales definiendo la figura del alumnado mentor de la siguiente manera:

Esta modalidad tutorial consiste en la ayuda y acompañamiento realizado por alumnado de los últimos cursos, aprovechando no solo su experiencia adquirida a lo largo de la carrera universitaria, sino también la cercanía que pueden aportar al pertenecer al mismo colectivo de estudiantes con necesidades e intereses similares. (p. 11)

Esta guía delega a los centros la responsabilidad de seleccionar y establecer el plan de actuación de este alumnado mentor, así como sus funciones y tareas a realizar en coordinación de los tutores PAT asignados, bajo la supervisión de la coordinación del centro.

4.2. Programa de Acción Tutorial en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (PATEC)

El PAT de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales se institucionaliza en el curso 2007/2008, año en el que comienza a conocerse coloquialmente como PATEC (Tolosa Bailén, *et al.*

2014). Desde sus inicios, atendiendo a las diversas titulaciones que lo conforman, la red de tutores ha ido en aumento continuado, desigual y/o uniforme. En el caso concreto del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, se observa una evolución desigual, puesto que, si bien en el curso 2007/2008 se contaba con tres tutores, esta cifra fue en aumento en los años siguientes. De este modo, conformaron el PATEC de la titulación seis tutores (curso 2012/2013) y cinco tutores (cursos 2008/2009; 2009/2010 y 2011/2012). Actualmente, curso 2022/2023, conforman el equipo tres tutoras; en consonancia con el curso 2013/2014, por ejemplo (Tolosa Bailén, *et al.* 2014, p. 2476).

Cabe señalar que, ya desde sus inicios, el PATEC ha tenido un planteamiento proactivo tanto en la formación de la red de tutores como en la implementación de actividades dirigidas al alumnado. Dentro de la primera, se destacan aquellas en el contexto de la oferta formativa del ICE, como pueden ser: taller de tutoría telemática, recursos web 2.0 para la tutoría telemática, la tutoría universitaria en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, etc. En lo referente a las acciones transversales dirigidas al alumnado, el PATEC siempre se ha focalizado en plantear actividades basándonos en tres pilares básicos: 1) acciones de difusión del PATEC, 2) acciones relacionadas con aspectos académicos, 3) acciones relacionadas con la empleabilidad e inserción laboral (Tolosa Bailén, *et al.* 2014). En este sentido, la visión y misión del PATEC siempre ha sido captar y detectar las necesidades de orientación tutorial para tratar de darles respuesta, siendo la implicación de los tutores máxima (Tolosa Bailén *et al.*, 2022).

4.3. El alumnado mentor

La tutorización entre iguales o alumnado mentor es un enfoque educativo en el cual los estudiantes se ayudan mutuamente a aprender y a desarrollar habilidades académicas y sociales. Existen numerosos estudios sobre el tema (Boud, Cohen *et al.*, 1999; Havnes *et al.*, 2016; Reid y Duke; 2015; Hilsdon, 2014) que exploran los beneficios de la tutorización entre iguales, la forma en que se implementa en diferentes entornos educativos y cómo afecta a la calidad del aprendizaje. Estos estudios discuten los desafíos asociados con la implementación de la tutorización en-

tre iguales o *peer tutoring* en diferentes disciplinas, y sugieren recomendaciones prácticas para los educadores que deseen utilizar este enfoque.

Lobato, Arbizu y Del Castillo (2005) analizaron la implementación de la tutoría entre iguales en el mundo anglosajón para destacar que la *peer tutoring* «ofrece numerosas ventajas no desdeñables para atender a las necesidades de acompañamiento y de asesoramiento a la numerosa población estudiantil en el primer ciclo de universidad que demanda orientación y apoyo en no pocas situaciones en los primeros años universitarios» (p. 77). Los autores concluyen que la función esencial de este tipo de mentoría sirve de apoyo al alumnado para alcanzar competencias de diversa índole como «aclarar, confrontar [...] promover la adquisición de métodos de trabajo, motivar y animar en diversos momentos, acompañar en el proceso de toma de decisiones, etc.. » (p. 69). Se establece así una conexión especial entre los tutores y sus tutorizados, donde ambas partes comparten experiencias similares, se enfrentan a problemas y situaciones por las que ya han pasado los estudiantes tutores. Esto, a juicio de estos autores, permite una mayor comprensión y favorece la empatía con el alumnado de cursos inferiores.

Analizando el caso del alumnado mentor en la Universidad de Alicante, concretamente refiriéndose al programa alumno mentor en el grado de Turismo; Riquelme, Geylenberg e Irlles (2021) reclaman, además del uso de los canales convencionales, una mayor presencia de las redes sociales y «abrir un canal propio entre el estudiantado y el alumnado mentor para facilitar el diálogo entre ambos bien a través de la aplicación mencionada o un email institucional, ajeno al asignado como universitario» (p. 76).

En el caso concreto del PATEC, a través del estudio de flujogramas que contó con la participación de 912 estudiantes adscritos a las diversas titulaciones implicadas en el programa; se observó que una de las necesidades que demandaban los estudiantes era tener una actitud más protagonista y activa en relación con las diferentes acciones llevadas a cabo en la acción tutorial (Tolosa Bailén, *et al.* 2020).

Atendiendo a la información proporcionada por la web de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, «el alumnado mentor ofrecerá apoyo y orientación a estudiantes con el fin de favorecer su integración y desarrollo socio-académico y contri-

buir a la finalización exitosa de sus estudios universitarios». De este modo, y con el fin último de buscar una cercanía con el alumnado, se impulsa la figura del alumnado mentor. Se trata, pues de alumnos que, al estar cursando los últimos años de la titulación, cuentan con una experiencia y trayectoria en la Universidad, es decir, un activo fundamental que les permite compartir con el resto de los compañeros sus necesidades e intereses en un plano de igualdad.

En el caso concreto de la titulación del grado en Publicidad y Relaciones Públicas es en el presente curso, 2022/2023, en el que se ha podido contar con las alumnas mentoras Marina Fuentes y Andrea Artero, estudiantes de tercer curso en el grado en Publicidad y Relaciones Públicas.

4.4. El perfil del alumnado condiciona las formas de comunicación entre iguales

La rápida evolución de la tecnología y el aumento del uso de las redes sociales han transformado la forma en que las personas consumen y comparten información. Esta transformación ha tenido un impacto significativo en el panorama de los medios, lo que ha derivado en nuevas tendencias y comportamientos comunicativos entre diferentes generaciones. Este cambio se hace especialmente visible entre los nativos digitales y en la conocida como generación Z, que abarca a los nacidos entre 1997 y 2012, edad que coincide con la de los actuales estudiantes universitarios.

En los últimos años, numerosos estudios se han centrado en comprender cómo las generaciones más jóvenes interactúan con los distintos medios, y el impacto que esto tiene en el consumo de noticias e información que les afecta. Investigaciones como las realizadas por López-Vidales y Gómez-Rubio (2021) y Vilanova (2019) tratan de arrojar luz sobre los cambios en los comportamientos y actitudes de las generaciones más jóvenes hacia el consumo de medios y destacan las principales diferencias entre los *millennials* y la generación Z.

Por su parte, el *Informe de noticias digitales 2022 del Instituto Reuters* para el Estudio del Periodismo (2022) revela que las generaciones más jóvenes dependen cada vez más de las redes so-

ciales como fuente principal de información, en detrimento de otros canales más convencionales como los medios masivos o el correo electrónico. El estudio destaca también el desinterés y desconfianza generalizado en estos canales, siendo las generaciones más jóvenes las más escépticas y exigentes en cuanto a transparencia y responsabilidad de la información.

Según el último estudio anual realizado por IAB Spain (2023) sobre el uso de redes sociales, confirma que este continúa en constante aumento, con la mayoría de la población española usándolas diariamente para informarse y como herramienta de comunicación personal instantánea. En este sentido, el informe destaca la creciente importancia del contenido en vídeo, el aumento del uso de Instagram, así como la preferencia por plataformas más privadas y cerradas como WhatsApp. El informe *Top tendencias digitales 2023* de la misma organización (IAB Spain, 2023) indica que la personalización, la creación de contenido y el uso de asistentes de voz serán algunas de las tendencias más significativas de comunicación en los próximos años.

En general, a partir de estos datos se constata un panorama cambiante de los medios y el papel de las redes sociales en la formación del consumo de noticias, así como las diferencias de comportamiento ante los medios de las distintas generaciones. Los grupos de iguales constituyen una de las formas esenciales para formación de grupos y redes en la generación Z, donde los individuos no pueden separarse de sus iguales, y se influyen mutuamente. En un contexto de hiperconexión, donde educación y comunicación van de la mano, «la generación Z nunca se ha separado de sus gadgets, que los mantienen conectados, incluso cuando realizan otras actividades, ya que realizan multitareas constantemente» (Hidayat *et al.*, 2020, p. 174). Comprender estas tendencias y comportamientos resulta esencial para que las organizaciones, y en este caso las universidades, puedan adaptar su comunicación si pretenden seguir siendo relevantes para el público al que se dirigen, especialmente en un entorno que evoluciona con demasiada rapidez.

4.4.1. Uso de Instagram entre el alumnado

Los alumnos del grado en Publicidad y Relaciones Públicas en la actualidad coinciden con este grupo sociológico conocido como

generación Z. Evidencias científicas (Pérez y Luque, 2017; Ruiz *et al.*, 2020) indican que esta generación utiliza la tecnología y las redes sociales de manera intensiva entre el colectivo universitario y que, especialmente, Instagram supone una parte integral de su comunicación, así como de sus prácticas de socialización en línea.

La Generación Z opta por Instagram porque les permite comunicarse de manera visual, auténtica y transparente, a través de una interfaz atractiva y conectarse con influenciadores y celebridades que admiran. Entre las razones por las cuales prefiere Instagram como canal de comunicación, un estudio de 2019 de Pew Research Center puso de manifiesto que los adolescentes estadounidenses preferían Instagram a otras plataformas de redes sociales debido a su enfoque visual y la capacidad de compartir experiencias auténticas y personales a través de una comunicación más plástica, basada en imágenes y videos, lo que redundaba en un contenido más fácil de digerir. Otra de las razones que justifican esta preferencia es el fenómeno fan y la importancia de los *influencers* en esta red social, que son vistos como una fuente confiable de recomendaciones y contenido auténtico (Kantar, 2019).

Ya un estudio elaborado por Zickuhr, en 2011 para el Pew Research Center's Internet & American Life Project exploraba cómo las diferentes generaciones usan la tecnología hacia referencia al consumo de información para determinar que el dispositivo preferido por la generación Z son sus dispositivos móviles, una herramienta indispensable para socializar y conectarse con lo que les rodea.

También existen experiencias documentadas sobre el uso de Instagram para mejorar la comunicación entre alumnos. Estudios sugieren que las redes sociales como Instagram pueden ser una herramienta efectiva para fomentar la comunicación y el aprendizaje entre los estudiantes. Por ejemplo, el estudio de Mansor y Rahim (2017) examinó el uso de Instagram en el aula y concluía que «Instagram es, sin duda, una herramienta eficaz para las interacciones de los estudiantes, especialmente en la discusión de sus actividades relacionadas con las tareas» (p. 112), ya que los estudiantes utilizan Instagram como medio de comunicación habitual, lo que genera un entorno ideal para el aprendizaje transaccional. Esto pone de manifiesto que el uso del mó-

vil resulta esencial en la era de las tecnologías de la información y la comunicación, y cualquier aproximación al entorno del alumnado no puede ser ajeno a ello. En la misma línea se pronuncia Erarslan (2019), cuyo trabajo muestra que Instagram es la plataforma de redes sociales más utilizada entre los adultos jóvenes, y que su uso con fines educativos y de aprendizaje tiene impactos positivos si se utiliza como complemento a la enseñanza formal.

Por su parte, Prasetyawati y Ardi (2020) recomiendan el uso de Instagram para fomentar la participación y la implicación de los estudiantes, ya que favorece una mayor interacción entre iguales. Y es que la interacción es clave en la eficacia de todo proceso comunicativo. Por esta razón y, aunque el uso de Instagram se plantee como una herramienta relativamente nueva entre el elenco de recursos comunicativos de la universidad con el alumnado, esta debería ser tenida en cuenta si lo que se persigue es mejorar la penetración de sus actividades en este colectivo y lograr un mayor impacto y conexión entre el alumnado y sus mentores.

Con este punto de partida, el presente trabajo tiene como objetivo el estudio de caso de la cuenta en Instagram @patec_tutoras, iniciada dentro del PATEC de la titulación de grado en Publicidad y RR. PP. en el curso 2022/2023.

4.5. Metodología

Siguiendo a Wimmer y Dominick (1996), el estudio de caso se enmarca en los métodos cualitativos y consistiría en «utilizar cuantas fuentes sea posible para investigar sistemáticamente individuos, grupos, organizaciones o acontecimientos. Los estudios de caso responden a la necesidad de comprender o explicar un fenómeno» (p. 160).

Acotado a nuestro objeto de estudio, se plantea el estudio y la descripción de la cuenta de Instagram @patec_tutoras, explicando cómo surge la idea y por qué se plantea; así como su desarrollo durante el curso académico objeto de análisis.

4.6. La iniciativa de la cuenta de Instagram @patec_tutoras: comienzo y desarrollo

Siguiendo a Tolosa Bailén *et al.* (2014), las acciones e iniciativas innovadoras no son ajenas al PATEC. De este modo, ya desde el curso 2007/2008, los tutores ya han establecido herramientas creativas con el objetivo de mejorar y canalizar de forma óptima la comunicación alumno-tutor. Acciones como el uso de perfiles de Facebook, la realización de tutorías mediante Skype y la utilización de la herramienta AGORAE como canal para proporcionar, en forma de blog, información tutorial relativa a anuncios, actividades de formación, etc., nos sitúan en el dinamismo y actitud de mejora e innovación de la red de tutores, especialmente en lo referente a abrir nuevos canales de comunicación.

El cronograma de actividades comienza el 20 de octubre de 2022. En esa fecha tiene lugar la primera reunión con las alumnas mentoras, Marina y Andrea. Las alumnas sugieren utilizar Instagram como herramienta de comunicación entre iguales al ser la más dinámica y empleada por el colectivo, para difundir información de interés y permitir el contacto directo mediante mensajería instantánea con las mentoras. Con el fin de no vincularlas a sus cuentas personales y garantizar la continuidad de cara a futuros alumnos mentores (usando el acumulado de seguidores de esa cuenta), se sugiere que el control de dicha cuenta sea del programa PATEC y se asocie a una cuenta de correo tipo mentorPubli@ua.es, adscrita a la Facultad; que permitiera al programa la recuperación de contraseñas en caso de necesidad y evitar problemas en caso de cambio de alumnado mentor o incluso de los profesores tutores.

La idea se plantea como una iniciativa totalmente creativa, novedosa y muy pertinente. Sin embargo, al tratarse de un programa institucional, se debe solicitar el permiso de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales para crear una cuenta institucional que permita dotar a este canal de una continuidad que trascienda la dedicación de tutoras y mentoras. Por otra parte, esta petición se acompaña de la solicitud de la inclusión de las mentoras en el apartado de tutores de la web de la Facul-

tad, para dar mayor visibilidad a su perfil en el programa entre el alumnado y facilitar el contacto también por esta vía. A la hora de implementar el proceso, con garantías para la Facultad sobre el control de la comunicación de la cuenta, se parte de la experiencia de una tutora en el aula, donde Instagram es una herramienta de difusión al servicio de un evento organizado en el marco de la asignatura. Para ello se requeriría un correo institucional tipo `mentorpubli@ua.es` y al que se asociaría la creación de la cuenta de Instagram. Una vez creada, las alumnas han gestionado la cuenta en sus teléfonos (compartiendo usuario y contraseña; y contando con el asesoramiento y supervisión de las tutoras). De este modo, cuando acaben su etapa como mentoras, se cambiará la clave de acceso, puesto que la cuenta vinculada es de la Facultad, y al próximo curso se compartirá con otros mentores, lo que permitirá un control permanente de la titularidad de la cuenta y mantener y agregar sus seguidores.

En cuanto al contenido, la idea inicial era que gestionaran mensajes tipo chat e incluso se valoró ya inicialmente si publicar contenidos de interés, como los que envían las tutoras.



Figura 4.1. BIO de @patec_tutoras. Fuente: Marina y Andrea [@patec_tutoras]. 6 de noviembre de 2022. ¡Bienvenidos y bienvenidas! Instagram. <https://www.instagram.com/p/CkvBb1RM07w/>



Figura 4.2. Primera publicación de Instagram. Fuente: Marina y Andrea [@patec_tutoras]. 6 de noviembre de 2022). ¡Bienvenidos y bienvenidas! Instagram. <https://www.instagram.com/p/CkvBb1RM07w/>



Figura 4.3. Ejemplo de publicaciones en Instagram. Fuente: Marina y Andrea [@patec_tutoras]. 19 de enero de 2023. El próximo viernes 27 de enero, de 11 a 14 h, se celebrará el Día de la Publicidad 2023 en el Centro de Congresos de Elche, organizado por la Asociación de Publicidad de la Provincia de Alicante 361°. Este evento quiere mostrar hacia dónde están yendo las marcas, las agencias y el sector general. Instagram. <https://www.instagram.com/p/Cnm8ZRcjG7w/>

4.6.1. El comienzo de la andadura de la cuenta en Instagram

Cabe destacar que, para las alumnas, la situación del comienzo de sus estudios de grado fue lo más inusual posible: curso 2020/2021, curso en el que empezaban a intentar volver a la normalidad tras la pandemia de la covid-19. De este modo, se detectó al entrar en la carrera falta de información y las dudas que les surgían no había nadie a quien se las pudiésemos consultar.

Atendiendo a la percepción y visión de las alumnas, al empezar la Universidad la gran mayoría de estudiantes conciben de forma errónea que los profesores no van a conocer sus problemas ni van a tener tiempo de ayudarles; por lo que se autogestionan sus problemas e intentan ir resolviendo sus dudas como buenamente pueden. Tanto es así que, actualmente y estando en tercero, todavía mantienen esta creencia.

Por eso cuando llegó a sus manos la oportunidad de ayudar al alumnado a no sentirse así y a desmentir el mito de que en la universidad no existe acompañamiento o asesoramiento más allá del ámbito académico, deciden aprovechar la oportunidad. La idea inicial fue realizar una serie de presentaciones en todas las clases de los cursos para explicar en qué consistía el PATEC y dar a conocer a las alumnas mentoras. En ese momento ya resultaba ilógico presentarse como una figura de apoyo y ganarse la confianza del alumnado para una tutorización entre iguales, a través de canales percibidos como ajenos y poco cercanos. Se optó por proponer una vía más rápida, cómoda, conocida e informal de comunicación directa, así pues, fue cómo surgió la idea de la creación del perfil de Instagram.

Hoy en día, la gran mayoría de los jóvenes tienen un perfil en esta red social y las alumnas mentoras decidieron aprovechar su versatilidad tanto para divulgar algunos eventos y actividades de la Facultad, que pudieran ser de interés tanto para los estudiantes, como para lograr el objetivo principal del programa: la tutorización entre iguales. Detrás de esta herramienta se pretendía empoderar a las mentoras y que se dieran a conocer entre el alumnado a través de un medio directo y poco invasivo. De este modo, se podría contactar con ellas desde la cercanía y proximidad, al ser unas estudiantes más del grado en Publicidad y

RR. PP., con la experiencia de haber superado ya dos años universitarios.

Así pues, el siguiente paso fue encargarse del diseño y la estética del perfil, adaptando el mensaje a esta red social.

4.6.2. Desarrollo y etapa actual

Con la ayuda de las tutoras se le ha tratado de dar la mayor difusión a la cuenta. De este modo, en sus inicios no se generaba mucho contenido al no tener apenas seguidores (en sus comienzos la cuenta solo contaba con 13 seguidores). En unos pocos meses aumentó a 90. Si bien es un número reducido, teniendo en cuenta que el número de matrícula en la titulación ronda los 240 alumnos por curso, se considera que se está trabajando en darla a conocer y obtener seguidores de interés para el grado.

En este sentido, se le empezó a dar difusión a numerosas actividades planteadas por la Facultad, atendiendo a los diversos formatos que posibilita la red social Instagram, tal y como se muestra en las figuras 4.4 y 4.5.



Figura 4.4. Ejemplos de publicaciones en Instagram. Difusión del evento organizado por la Asociación de Empresas de Publicidad de la Provincia de Alicante 361° el miércoles 15 de marzo. Se realizaron tres publicaciones con los diferentes carteles del evento para llegar a más seguidores y preservar la estética del feed del perfil de Instagram. Fuente: Marina y Andrea [@patec_tutoras]. 10 de marzo de 2023. Instagram. https://www.instagram.com/patec_tutoras/



Figura 4.5. Ejemplos de publicaciones en Instagram. Fuente: Marina y Andrea [@patec_tutoras]. 15 de marzo de 2023. Instagram. https://www.instagram.com/patec_tutoras/. Publicaciones diseñadas por las alumnas con el objetivo de incentivar al alumnado a la inscripción en la sexta edición de la International Week que organiza la Universidad del 29 al 31 de marzo. Se diseñaron tres publicaciones con toda la información del evento para así llegar a más seguidores y preservar la estética del *feed* del perfil de Instagram.

4.7. Conclusiones y aspectos de mejora

Tras analizar los primeros pasos de esta experiencia, los datos analizados nos permiten concluir que, siguiendo la esencia y la razón de ser del planteamiento del alumno mentor, la trayectoria y experiencia académica universitaria de las mentoras, ambas en tercer curso, ha sido clave para la conexión con el resto de los alumnos tutorizados.

Además, en el contexto social y comunicativo, estas alumnas mentoras han demostrado conocer el lenguaje, el tono y los canales de comunicación óptimos para comunicarse con sus iguales, y aprovechar este punto en común para llevar a cabo la acción tutorial.

Este es el punto de inicio para la puesta en marcha de la cuenta en Instagram @patec_tutoras. Si bien este año ha sido el año de su nacimiento y lanzamiento y, aunque no exenta de puntos de mejora, se debe entender como una iniciativa con vocación de estabilizarse y crecer en los próximos cursos académicos.

De este modo, como aspectos a mejorar, se han observado los siguientes:

- Aumentar la difusión entre todo el alumnado. En sus inicios partimos de 13 seguidores y actualmente contamos con 90. Sin embargo, estos números distan mucho del montante total de matriculados en la titulación. Cabe subrayar que el absentismo en el aula ha dificultado el conocimiento y difusión de este canal comunicativo; ya que la cuenta se ha difundido básicamente en las presentaciones de las mentoras y ha alcanzado a los alumnos presentes en el aula durante la sesión de presentación. Todo apunta a que se han dedicado mayores esfuerzos y recursos en la difusión de la cuenta entre el alumnado. En este sentido, las tutoras apoyan la iniciativa y tratan de animar al estudiantado a seguir la cuenta. Cabe suponer que el asentamiento de esta plataforma permitirá una mayor constancia y popularidad entre el estudiantado.
- Conseguir que el contenido difundido en la cuenta sea constante y dinámico para fomentar la interacción con el alumnado. En este punto, se quiere trabajar en animar al estudiante a que plantee dudas, cuestiones, etc., a través del chat que posibilita la red social.
- Agilizar la comunicación mentoras-tutoras. A pesar de que se ha creado un grupo de WhatsApp entre tutoras y mentoras, y de que se usa la mensajería instantánea de Telegram, a menudo la comunicación es más lenta de lo que requiere una plataforma de esta índole.
- Otro inconveniente a la hora de darle continuidad a esta herramienta es la temporalidad del alumnado mentor. El no saber quién ni cómo se va a poder gestionar en los siguientes cursos plantea dudas sobre la continuidad y éxito de esta herramienta. Esto implica una vinculación directa entre el éxito de la herramienta, en consonancia con el del programa de alumnado mentor del PATEC en el grado de Publicidad y Relaciones Públicas.

En síntesis, esta idea piloto ha tenido buena acogida entre el estudiantado tutorizado. Sin embargo, se observa que los datos de seguimiento y, por extensión, de que la cuenta de Instagram sea una de las primeras opciones para obtener información sobre las actividades del PATEC, distan de ser los óptimos en la titulación. Unida a esta situación, también se obser-

va que no es tenida en cuenta como un canal de comunicación instantáneo y cotidiano para realizar consultas. Acciones futuras en esta línea tienen que plantearse con el objetivo no solo de que la cuenta de Instagram siga vigente; sino que además se convierta en el canal cotidiano y prioritario de información de PATEC entre los estudiantes del grado en Publicidad y RR. PP.

Referencias

- Boud, D., Cohen, R. y Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24 (4), 413-426. <https://doi.org/10.1080/0260293990240405>
- Erarslan, A. (2019). Instagram as an Education Platform for EFL Learners. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 18 (3), 54-69. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1223776>
- Havnes, A., Christiansen, B., Bjørk, I. T. y Hessevaagbakke, E. (2016). Peer learning in higher education: patterns of talk and interaction in skills centre simulation. *Learning, Culture and Social Interaction*, 8, 75-87. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.796709>
- Hidayat, Z., Hidayat, D. y Novriansyah, Y. (2022). Instagram techno-entrepreneurial innovation: Gen Z self-learning motives in social media. *International Journal of Innovation in Education*, 7 (3-4), 162-182. <https://doi.org/10.1504/IJIE.2022.125462>
- Hilsdon, J. (2014). Peer learning for change in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 51 (3), 244-254. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.796709>
- IABSpain (2023). *Estudio anual de redes sociales: 2022*. <https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2022/>
- IABSpain (2023). *Top tendencias digitales 2023*. <https://iabspain.es/estudio/top-tendencias-digitales-2023/>
- Instituto de Ciencias de la Educación (Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa) de la Universidad de Alicante (2020). *Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante. Guía de planificación del PAT*. <https://web.ua.es/es/ice/tutorial/guia-programa-de-accion-tutorial.html>
- Instituto Reuters para el Estudio del Periodismo (2022). *Digital news report 2022* <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2022>

- Kantar Millward Brown (2019). *AdReaction: engaging Gen Z*. <https://www.millwardbrown.com/adreaction/2019/AdReaction-Engaging-Gen-Z-Key-Findings.pdf>
- Lobato Fraile, C., Arbizu Bakaikoa, F. y Castillo, L. D. (2005). La tutoría entre iguales en las universidades anglosajonas: análisis y valoración de una práctica. *Papeles Salmantinos de Educación*. <https://doi.org/10.36576/summa.29818>
- López-Vidales, N. y Gómez-Rubio, L. (2021). *Tendencias de cambio en el comportamiento juvenil ante los media: millennials vs. generación Z*. <https://dx.doi.org/10.5209/esmp.70170>
- Mansor, N. y Rahim, N. A. (2017). Instagram in ESL classroom. *Man in India*, 97 (20), 107-114. https://www.researchgate.net/profile/Noraïen-Mansor/publication/321016352_INSTAGRAM_IN_ESL_CLASSROOM/links/5a07c45b0f7e9b68229b47cb/INSTAGRAM-IN-ESL-CLASSROOM.pdf.
- Prasetyawati, O. A. y Ardi, P. (2020). Integrating Instagram into EFL Writing to Foster student engagement. *Teaching English with Technology*, 20 (3), 40-62. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1264231.pdf>
- Pérez Curiel, C. y Luque Ortiz, S. (2018). El marketing de influencia en moda. Estudio del nuevo modelo de consumo en Instagram de los millennials universitarios. *AdComunica*, 255-281. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2018.15.13>
- Pew Research Center. (2019). *Teens, social /media & technology 2018*. <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>
- Reid, A. y Duke, M. (2015). Student for student: peer learning in music higher education. *International Journal of Music Education*, 33 (2), 222-232. DOI: 10.1177/0255761415569107.
- Riquelme, M. T., Geylenberg, Y. K. y Irlés, A. (2021). La importancia del alumnado mentor en el desarrollo del Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante. Estudio de caso: grado en Turismo. En: Díez Ros, R. (coord.). *El Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante: nuevos retos en la atención al alumnado* (pp. 61-78). Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant. <http://hdl.handle.net/10045/119937>
- Ruiz-San-Miguel, F. J., Ruiz Gómez, L. A., Hinojosa-Becerra, M. y Maldonado-Espinosa, M. (2020). *Uso de Instagram como herramienta de debate y aprendizaje*. <https://hdl.handle.net/10630/19673>
- Tolosa Bailén, et al. (2022). La medición de las necesidades de orientación tutorial: validación de una propuesta operativa de escala. En:

- R. Satorre (Ed.), *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria* (pp. 462-473). Octaedro.
- Tolosa Bailén *et al.* (2020). El diagnóstico de necesidades de tutorización desde la perspectiva del alumnado: un acercamiento participativo a partir del uso de la herramienta del flujograma. En: R. Roig-Vila (coord.), J. Antolí, R. Díez y N. Pellín (eds.). *Redes de investigación e innovación en docencia universitaria* (vol. 2020, pp. 811-826). ICE.
- Tolosa Bailén *et al.* (2014). La acción tutorial en la Facultad de Económicas: perspectivas presentes y futuras. En: M.T. Tortosa, J. D. Álvarez y N. Pellín (coords.). *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad* (pp. 2466-2483). ICE.
- Vilanova, N. (2019). Generación Z: los jóvenes que han dejado viejos a los millennials. *Economistas*, 161 (1), 43-51. https://www.cemad.es/wp-content/uploads/2019/05/07_NuriaVilanova-1.pdf
- Wimmer, R. y Dominick, J. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación*. Bosch Comunicación.
- Zickuhr K. (2011). *Pew Research Center. Generations and their gadgets*. <https://www.pewresearch.org/internet/2011/02/03/generations-and-their-gadgets/>

Investigación desde la perspectiva del alumnado sobre la carga de trabajo autónomo durante el primer cuatrimestre del 4.º curso del grado en Historia de la Universidad de Alicante

CARRASCO RODRÍGUEZ, ANTONIO

antonio.carrasco@ua.es

FERNÁNDEZ-CABALLERO RODRÍGUEZ, MERCEDES

mfr56@alu.ua.es

GÓMEZ VIDAL, SARA

sgv34@alu.ua.es

Universidad de Alicante

Resumen

Curso tras curso, el alumnado de 4.º curso del grado en Historia de la Universidad de Alicante se queja de la sobrecarga de trabajo fuera de clase en las asignaturas del primer cuatrimestre. El presente trabajo estudia, desde la perspectiva del estudiantado, si realmente existe ese exceso de trabajo autónomo y las consecuencias que puede tener a nivel académico y personal para dicho colectivo. Con tal fin, hemos realizado un estudio cuantitativo a partir de una encuesta, en la que el estudiantado ha especificado el tiempo dedicado tanto a estudiar como a realizar otras actividades en cada asignatura. Asimismo, hemos abordado la cuestión desde un punto de vista cualitativo, sondeando la opinión del alumnado por medio de la organización de dos grupos focales. El estudio cuantitativo nos ha mostrado la existencia de desequilibrios en la planificación general de las asignaturas, en la dedicación de estas al estudio y a la realización de actividades, y en el trabajo necesario para conseguir puntos de evaluación. El estudio cualitativo ha puesto de manifiesto la delicada situación del alumnado, que ha derivado en la aparición de problemas de motivación y rendimiento académico. Se finaliza con la presentación de propuestas para intentar evitar el origen de estos problemas.

Palabras clave: carga de trabajo del alumnado, trabajo autónomo, trabajo fuera de clase, créditos ECTS, rendimiento académico.

5.1. Introducción

Año tras año, el alumnado de 4.º curso del grado en Historia de la Universidad de Alicante ha informado, de forma individual, al profesorado del Programa de Acción Tutorial (PAT) (Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante, 2022) de la existencia de un exceso de trabajo autónomo, fuera de clase, en las asignaturas del primer cuatrimestre. Dicha sobrecarga, según los testimonios del alumnado, ha tenido consecuencias negativas sobre su rendimiento académico y sobre aspectos personales, como su motivación, su estado de ánimo o su vocación.

Teniendo en cuenta esta información, Antonio Carrasco, como tutor PAT del citado 4.º curso, y las alumnas mentoras Mercedes Fernández-Caballero y Sara Gómez (que están matriculadas en dicho curso), decidimos iniciar una investigación sobre la incidencia de la presunta sobrecarga de trabajo autónomo sobre el alumnado. El trabajo que damos a conocer en este artículo es el fruto de dicha investigación y ha sido presentado como comunicación en la VII Jornada PAT: «Estrategias de éxito del Programa de Acción Tutorial desde el alumnado mentor. La acción tutorial entre iguales: el alumnado mentor», organizada por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante el 7 de abril de 2022.

Antes de realizar el estudio, repasamos la bibliografía científica existente sobre la evaluación del trabajo del alumnado en la enseñanza universitaria. No encontramos producción sobre el grado en Historia, pero resultaron igualmente enriquecedores los estudios sobre otras disciplinas, como Psicología (López-Núñez, Rubio-Valdehita y Díaz-Ramiro, 2019), Ingeniería (Garmendía *et al.*, 2006) o Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Julián Clemente *et al.*, 2010), por citar solo algunas de ellas. En dicha literatura científica se tratan aspectos relacionados con el presente trabajo, como la definición del estudiante tipo y su capacidad de esfuerzo y trabajo (Rivadeneira Sicilia, 2015), el cómputo de las horas dedicadas por el alumnado al trabajo autónomo (Ruiz-Gallardo y Valdés, 2011; Cañas y García, 2012; García Martín y García-León, 2017); la percepción del alumnado sobre la carga de trabajo no presencial (Kember y Leung, 2006; Kyndt *et al.*, 2011; Hertzum y Holmegaard, 2013; Nosair y Hamdy, 2017); la relación entre tiempo y esfuerzo del estudiantado

(Claver Cortés *et al.*, 2007), las consecuencias académicas (Cope y Staehr, 2005; Lam *et al.*, 2012; Roca-Cuberes, 2013) y psicológicas (Cabanach, Souto-Gestal y Franco, 2016) de la sobrecarga de trabajo autónomo; la dificultad del profesorado para estimar y ajustar la carga de trabajo no presencial de sus actividades (González y Wagenaar, 2003; Reyes, Valdés y Castaño, 2006; Menéndez y Gregori, 2008); la influencia de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (Goñi, 2005; López-Núñez, Rubio-Valdehita y Díaz-Ramiro, 2019) y del sistema de créditos ECTS (Castaño *et al.*, 2006; Roca-Cuberes, 2013; Rodríguez-Izquierdo, 2014), que más adelante detallamos, en el incremento de la carga de trabajo del estudiantado.

5.2. Objetivos

El objetivo principal del estudio ha sido conocer si el presunto exceso de trabajo fuera de clase está teniendo repercusiones negativas en el rendimiento académico y en la motivación del alumnado.

Asimismo, nos hemos planteado otros tres objetivos secundarios:

- Valorar si realmente existe el exceso de trabajo autónomo en el curso y el período señalados.
- Conocer la opinión del alumnado sobre el trabajo no presencial y sus posibles consecuencias académicas y personales.
- Localizar desequilibrios en la carga del trabajo no presencial por asignaturas y en la relación entre el tiempo de dedicación no presencial y el valor de evaluación de las actividades.

5.3. Método

Para intentar cumplir con los objetivos del trabajo hemos llevado a cabo un estudio cuantitativo y cualitativo de la carga de trabajo autónomo del alumnado de 4.º curso del grado de Historia, durante el primer cuatrimestre del curso 2021-2022.

Para el estudio cuantitativo, hemos utilizado una encuesta al alumnado. Comenzamos su preparación creando una tabla de

asignaturas del citado primer cuatrimestre, en la que especificamos su título, su tipo (obligatoria u optativa) y el número de alumnado matriculado. Seguidamente, creamos una segunda tabla en la que incluimos todas las actividades de trabajo fuera de clase realizadas por el alumnado en cada una de las asignaturas. A la vista de las actividades, creamos una tabla de tipos genéricos (elaboración de vídeos, realización de exposiciones, elaboración de trabajos textuales, lecturas de libros, artículos y capítulos de libros, trabajos sobre salidas de campo, actividades voluntarias y preparación de exámenes parciales o finales), y le asignamos a cada actividad su tipo correspondiente. Proseguimos el trabajo de preparación de la encuesta anotando los valores de evaluación (sobre diez) de cada una de las actividades. Creamos una tabla-plantilla en una hoja de cálculo de Google Sheet con las actividades de todas las asignaturas para que el alumnado incluyese en ella sus estimaciones de horas dedicadas. Preparamos copias de la plantilla y enviamos al alumnado los enlaces personalizados de Google Sheet.

La recogida de datos se prolongó durante unos diez días. Asistimos al alumnado participante resolviendo las dudas que tuvieron en relación con las actividades o la forma de estimación de tiempos. Finalmente, conseguimos una muestra de 31 encuestas de estudiantes de los dos turnos (mañana y tarde), con diferentes optativas, de una población de 98 estudiantes matriculados.

Por otra parte, realizamos un estudio cualitativo organizando dos grupos focales con una docena de estudiantes. En la preparación de los *focus groups*, comenzamos elaborando un guion con 12 temas a tratar durante las sesiones de los grupos:

1. Posible sensación de exceso de trabajo fuera de clase.
2. Conocimiento de la carga de trabajo fuera de clase (% o total de horas) según los créditos ECTS.
3. Relación entre tiempo invertido y valor de evaluación.
4. Posibles desequilibrios en la carga de trabajos entre asignaturas.
5. Plazos de entrega.
6. Carga de horas en casa de las prácticas externas.
7. Conciliación del trabajo no presencial con prácticas externas.
8. Conciliación del trabajo no presencial con el TFG.
9. Flexibilidad del profesorado en los plazos.
10. Resoluciones adoptadas por el profesorado ante ausencias por causas justificadas del alumnado.

11. Variedad en la tipología de las actividades.
12. Consecuencias académicas y personales de la carga de trabajo.

A continuación, invitamos al alumnado participante y cada una de las alumnas mentoras se ocupó de la organización de un grupo focal. Ambos encuentros tuvieron lugar por WhatsApp y reunieron a 12 estudiantes de ambos turnos (mañana y tarde), con diferentes asignaturas optativas. Las alumnas mentoras se ocuparon de la transcripción de los comentarios y de la realización de resúmenes de los grupos focales, siguiendo los referidos 12 puntos del guion.

5.4. Resultados

5.4.1. Estudio cuantitativo

La matrícula del alumnado en el primer cuatrimestre del 4.º curso del grado en Historia de la Universidad de Alicante es variable. No obstante, en la mayor parte de los casos, el alumnado debe cursar dos asignaturas obligatorias de seis créditos ECTS y debe elegir tres optativas de seis créditos ECTS cada una, entre una oferta compuesta por nueve asignaturas. El estudiantado tiene la oportunidad de cambiar una asignatura optativa, del primer o del segundo cuatrimestre, por la realización de prácticas externas. Estas tienen un valor de seis créditos ECTS y suelen ser realizadas en centros de enseñanza, archivos, museos o conjuntos arqueológicos. Así mismo, el alumnado debe preparar a lo largo del curso un trabajo de fin de grado, que tiene también seis créditos ECTS (Universidad de Alicante, 2022).

El crédito ECTS (*European credit transfer system*) es una unidad de medida académica que representa la cantidad de trabajo que debe realizar el o la estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se computan las horas correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos,

y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación. La definición de los créditos ECTS está recogida en el Real Decreto 1125/2003, de cinco de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (Gobierno de España, 2003). En la Universidad de Alicante, el número de horas asignadas a cada crédito es de 25. Dado que las asignaturas citadas del 4.º curso del grado en Historia tienen 6 créditos ECTS, cada una de ellas requiere 150 horas de dedicación de cada estudiante.

El primer cuatrimestre del curso 2021-2022 tuvo una duración de 20 semanas. En las 15 primeras hubo clases presenciales y en las cinco finales, el tiempo de dedicación fue autónomo, para el estudio de los exámenes oficiales. Las cinco asignaturas de seis créditos deberían haber requerido una dedicación de 750 horas ($150 \text{ h} * 5$ asignaturas). De dicha cifra, 300 horas (el 40%) debían ser de clases teóricas y prácticas presenciales, y 450 horas (el 60%) de trabajo autónomo (contando el tiempo dedicado a elaborar trabajos y a preparar exámenes). Las 300 horas de clase presencial debían ser recibidas por el alumnado en las 15 semanas iniciales del cuatrimestre, a razón de 20 horas semanales. En cuanto a las 450 horas de trabajo autónomo, estas habían de repartirse por todo el cuatrimestre. Dado que la «jornada laboral» del alumnado es de 37,5 horas, durante las primeras 15 semanas, la dedicación fuera de clase había de ser de 17,5 horas (262,5 horas en 15 semanas); y la dedicación autónoma durante las cinco semanas finales, al ser «completa», debía de ser de 37,5 horas semanales, para un total de 187,5 horas. La suma de 300 horas de clase, más las 262,5 horas de trabajo fuera de clase en las 15 primeras semanas, más las 187,5 horas de preparación de exámenes en las cinco semanas finales, da exactamente 750 horas.

Sin embargo, este cómputo no es real, dado que durante el primer cuatrimestre del curso 2021-2022 hubo un total de ocho días festivos, no laborables, seis durante las primeras 15 semanas y dos durante las últimas cinco. Teniendo en cuenta esta circunstancia, los tiempos reales de dedicación fueron de 276 horas de clase presencial, 241,5 horas de trabajo autónomo durante las primeras 15 semanas y 172,5 horas para preparación de exámenes en las últimas cinco semanas. La suma es, por tanto, de 690 horas de dedicación total.

Para realizar los cálculos de dedicación por estudiante, hemos decidido utilizar valores medios por asignatura, ya que no todo el alumnado tuvo cinco asignaturas durante el citado cuatrimestre. Por tanto, las 690 horas totales, divididas por cinco, dan una media por asignatura de 138 horas de dedicación, de las que 55,2 son de clase presencial, 48,3 de realización de actividades y 34,5 de estudio. Sumando estas dos últimas cantidades, obtenemos que la dedicación autónoma del alumnado por asignatura debería ser de 82,8 horas. Esta cifra es considerablemente superior a la dedicación media por asignatura, según las estimaciones realizadas por el alumnado en nuestra encuesta. La dedicación media global del alumnado es de 52,94 h. De hecho, de la muestra, únicamente un estudiante supera las 82,8 horas.

Tabla 5.1. Dedicación media por asignatura de cada estudiante

Estudiante	Media por asignatura
Estudiante 1	19,05
Estudiante 2	25,1
Estudiante 3	25,1
Estudiante 4	26,5
Estudiante 5	27,8
Estudiante 6	29,94
Estudiante 7	32,2
Estudiante 8	40,8
Estudiante 9	43,8
Estudiante 10	43,8
Estudiante 11	45,9
Estudiante 12	46,7
Estudiante 13	46,83
Estudiante 14	47,8
Estudiante 15	48,25
Estudiante 16	49,5
Estudiante 17	53,5
Estudiante 18	53,65

Estudiante 19	60,75
Estudiante 20	62
Estudiante 21	67,5
Estudiante 22	69,56
Estudiante 23	70
Estudiante 24	70,9
Estudiante 25	71,22
Estudiante 26	72,33
Estudiante 27	73,13
Estudiante 28	73,9
Estudiante 29	74,7
Estudiante 30	79,5
Estudiante 31	89,5
Estudiante 32	211,6
Media grupo asignatura	52,94
Mediana	49,5

Nota: El «estudiante 32» ha sido excluido de la muestra por tener un valor atípico extremo (límite externo = 161,20).

El 41,94% del alumnado dedica más de 60 h a cada asignatura.

Tabla 5.2. Tabla de frecuencias sobre la dedicación media del alumnado por asignatura organizada en intervalos de horas

Dedicación media del alumnado por asignatura		
Intervalos	Frec. absoluta	Frec. relativa (%)
[10-20]	1	3,23
]20-30]	5	16,13
]30-40]	1	3,23
]40-50]	9	29,03
]50-60]	2	6,45
]60-70]	5	16,13

]70-80]	7	22,58
]80-90]	1	3,23
Muestra	31	100,00
Moda	[40-50]	

Con los datos en frío, podríamos pensar que el alumnado dedica muchas menos horas al trabajo autónomo que lo establecido en los créditos ECTS y que la citada sensación de exceso de carga no tiene fundamento. No obstante, debemos tener en consideración varios factores a la hora de analizar estos datos. Durante las dos primeras semanas, las del arranque del curso, el tiempo dedicado a trabajo autónomo es notablemente inferior a la media, dado que aún no están en marcha todas las actividades de las asignaturas. Después, los requerimientos por asignatura sí tienden a coincidir con los valores de los créditos ECTS; y hacia la décima semana, estos empiezan a crecer porque comienzan las entregas de trabajos. Además, a partir de esta semana aparecen en escena los exámenes parciales de varias asignaturas, que rompen todavía más el equilibrio de horas de dedicación autónoma. Teniendo en cuenta la concentración de fechas de entrega de trabajos y los exámenes parciales, el alumnado sufre un exceso considerable de horas de dedicación autónoma desde la segunda quincena de noviembre hasta las vacaciones de Navidad.

Los datos de la encuesta nos permiten analizar la dedicación autónoma por asignatura. En la siguiente tabla mostramos en columnas las horas medias de dedicación, el número de estudiantes encuestados, el total de alumnado matriculado, el % de la muestra y el tipo de asignatura (obligatoria u optativa).

Tabla 5.3. Media de horas dedicadas por el alumnado a cada asignatura

Media de horas dedicadas por estudiante a cada asignatura					
Asignatura	Horas	Encuestas	Matrícula	Muestra (%)	Tipo
Asignatura 1	68,35	10	24	41,67	Optativa
Asignatura 2	65,71	7	29	24,14	Obligatoria
Asignatura 3	65,5	4	17	23,53	Optativa
Asignatura 4	64,38	24	69	34,78	Obligatoria

Asignatura 5	56,47	14	35	40,00	Optativa
Asignatura 6	53,79	7	28	25,00	Obligatoria
Asignatura 7	53,5	4	33	12,12	Optativa
Asignatura 8	51,6	5	26	19,23	Optativa
Asignatura 9	48,3	15	45	33,33	Optativa
Asignatura 10	46	13	50	26,00	Optativa
Asignatura 11	37,76	23	60	38,33	Obligatoria
Asignatura 12	33,5	2	13	15,38	Optativa
Asignatura 13	32	10	32	31,25	Optativa

La tabla nos muestra notables disparidades en la dedicación autónoma media entre las asignaturas. Recordamos que la dedicación media por asignatura del alumnado es de 52,94 horas y que la «real» por créditos ECTS debería ser de 82,8 horas.

Así mismo, también existe una gran disparidad entre asignaturas si analizamos el porcentaje de tiempo de trabajo autónomo dedicado a preparar exámenes y el utilizado para realizar otras actividades.

Tabla 5.4. Porcentaje medio de tiempo dedicado a estudiar exámenes y a realizar otras actividades en cada asignatura

Tiempo dedicado a estudiar exámenes y a otras actividades (%)		
Asignatura	Preparación de exámenes (%)	Otras actividades (%)
Asignatura 12	76,12	23,88
Asignatura 8	64,10	35,90
Asignatura 3	53,63	46,37
Asignatura 4	49,13	50,87
Asignatura 10	46,07	53,93
Asignatura 2	45,82	54,18
Media	45,38	54,62
Asignatura 7	43,02	56,98
Asignatura 1	41,78	58,22

Asignatura 13	37,32	62,68
Asignatura 11	36,34	63,66
Asignatura 5	34,11	65,89
Asignatura 9	31,62	68,38
Asignatura 6	30,89	69,11

A partir de los datos de la encuesta hemos calculado el promedio de horas de dedicación autónoma para conseguir un punto sobre diez en la evaluación global de cada asignatura.

Tabla 5.5. Promedio de horas de trabajo autónomo necesarias para conseguir un punto sobre diez en la evaluación de cada asignatura

Promedio de horas necesarias para conseguir 1 punto sobre 10	
Asignatura	Horas por punto
Asignatura 1	7,19
Asignatura 2	6,57
Asignatura 3	6,55
Asignatura 4	6,44
Asignatura 6	6,03
Asignatura 5	5,65
Asignatura 9	4,84
Asignatura 11	4,18
Asignatura 7	4,17
Asignatura 8	4,03
Asignatura 12	3,72
Asignatura 10	3,56
Asignatura 13	3,24
Media	5,09

Por último, mostramos el promedio de horas dedicadas por estudiante a cada tipo de actividad.

Tabla 5.6. Promedio de horas dedicadas a cada tipo de actividad

Promedio de horas dedicadas a cada tipo de actividad	
Tipos de actividades	Horas
Elaboración de vídeos	14
Realización de exposiciones	9,63
Preparación de exámenes parciales o finales	9,54
Elaboración de trabajos textuales	7,44
Lecturas de libros, artículos, capítulos de libro	5,9
Trabajos sobre salidas de campo	2
Actividades voluntarias	1,94

5.4.2. Estudio cualitativo

El alumnado participante en los grupos focales comentó los 12 temas del guion preparado previamente. A continuación, resumimos sus respuestas.

Sobre la sensación generada por el presunto exceso de trabajo fuera de clase, el grupo focal 1 (en adelante, GF1) comentó que sí existe esa percepción, sobre todo en comparación con cursos anteriores y con el trabajo desarrollado este segundo cuatrimestre; el estudiantado dijo que no había llegado a realizar todo el trabajo requerido con plena satisfacción de los resultados. El grupo focal 2 (en adelante GF2) compartió igualmente su sensación de estrés continuo y de presión, debido a la gran carga de trabajo (por la cantidad, más que por la extensión de los trabajos); y afirmó que, desde de finales de octubre, habían entregado una media de dos o tres trabajos por semana.

En relación con el conocimiento de la carga de trabajo fuera de clase (% o total de horas) según los créditos ECTS, el GF1 mostró un desconocimiento generalizado sobre el sistema de créditos seguido en la Universidad y sobre su equivalencia en horas de trabajo no presencial. Una vez revelada dicha equivalencia (90 horas no presenciales por asignatura), esta fue considerada excesiva por el alumnado. Igualmente, el GF2 comentó desconocer las equivalencias del sistema de créditos, la cantidad de horas que deben realizarse de forma autónoma y el total de tiempo requerido para superar las asignaturas.

Sobre la relación entre el tiempo invertido en las actividades y su valor de evaluación, el GF1 comentó que en algunos casos era necesario invertir demasiado tiempo en actividades con valor de evaluación muy bajo; y también mostraron su disconformidad sobre el hecho de que solo hubiese una práctica evaluable en una asignatura; y, en general, pidieron más variedad en las actividades prácticas. El GF2 estimó que el 60 % o el 65 % de los trabajos tuvieron una relación desajustada entre la elevada carga de horas y su bajo valor de evaluación.

En relación con la posible existencia de desequilibrios en la carga de trabajo entre asignaturas, el GF1 opinó que sí hay un desequilibrio importante en la carga de trabajos entre asignaturas, o incluso entre las partes de una misma asignatura. Sus integrantes afirmaron que parte del estudiantado realiza su elección de asignaturas optativas basándose más en la carga de trabajo autónomo que en sus preferencias personales. Compartió su sensación de que no hay comunicación ni previsión entre el profesorado de las distintas asignaturas. El GF2 añadió que la carga de trabajo fue mayor en las asignaturas «compartidas» por varios docentes de distintas áreas, ya que cada uno tendió a requerirles la realización de sus propios trabajos y actividades. Además, el grupo se quejó de no conocer con detalle, al inicio de las asignaturas, todas las actividades a realizar en su transcurso. Y señaló que este problema es más frecuente en las asignaturas compartidas, ya que sus docentes no suelen realizar presentaciones conjuntas. Esta circunstancia les dificulta considerablemente la organización y la planificación del tiempo de dedicación fuera de clase al conjunto de las asignaturas.

Sobre los plazos de entrega, el GF1 afirmó que los docentes no parecen ser plenamente conscientes del tiempo que requiere la realización de las actividades que encargan, y que, en general, lo estiman inferior al que realmente se necesita para presentar un trabajo de calidad. Por ello, es habitual que se propongan plazos de entrega mal medidos e irreales, que, a posteriori, suelen ser modificados a petición del alumnado. El GF2 no se quejó de los plazos, sino de la acumulación y el solapamiento de las entregas de trabajos de las distintas asignaturas durante la misma semana o el mismo día. El grupo señaló positivamente que el profesorado se ha mostrado, en general, bastante flexible a la hora de retrasar las entregas a petición del alumnado.

En relación con la carga de horas de trabajo autónomo de las prácticas externas, el GF1 comentó la existencia de un gran exceso de trabajo no presencial en las prácticas externas en institutos (preparación de clases, elaboración de presentaciones de diapositivas y de apuntes, exámenes y cuestionarios, planteamiento de trabajos, corrección, etc.). Según afirmaron sus participantes, estas horas no se contabilizan en las 120 de asistencia al centro, creando un exceso considerable, al que hay que sumar, además, el tiempo dedicado a la realización de la memoria (unas 20 horas más). El GF2 comentó su percepción de que las prácticas externas agudizaron aún más la sensación de exceso de carga de trabajo no presencial, puesto que se debía dedicar un número de horas semanales para poder cumplir con las horas reflejadas en la guía docente. Sin embargo, sus integrantes comentaron que esta situación variaba considerablemente según el tipo de prácticas externas. Al igual que el GF1, señalaron el problema de las horas dedicadas en las prácticas en institutos, ya que no se cuentan las horas de preparación en casa de las clases, ni la realización de la memoria.

Sobre la conciliación del trabajo no presencial con las prácticas externas, el GF1 señaló la dificultad de dicha conciliación por incompatibilidades de horarios y por el exceso de trabajo no presencial de otras asignaturas, lo que, en su opinión, dificulta que el alumnado pueda desarrollarse, disfrutar y dedicar más tiempo a sus prácticas externas. El GF2 también destacó la dificultad de dicha conciliación, debido a la cantidad de tiempo dedicado, lo que hizo prácticamente imposible compaginar las horas de trabajo no presencial, las prácticas y las propias horas lectivas.

En relación con la conciliación del trabajo no presencial con el trabajo de fin de grado, el GF1 comentó la dificultad de trabajar en el TFG durante el primer cuatrimestre por el exceso de trabajo no presencial de otras asignaturas. De hecho, el grupo señaló que la mayor parte del alumnado ha empezado a trabajar en el TFG en el segundo cuatrimestre. El GF2 afirmó igualmente que fue complicado dedicar tiempo al TFG durante el primer cuatrimestre. No obstante, al ser un trabajo para todo el curso, sus integrantes comentaron que no les generaba tanto estrés, ya que, en el segundo cuatrimestre, la carga de trabajo autónomo es inferior, al haber menos asignaturas.

En cuanto a la flexibilidad del profesorado en los plazos, el GF1 coincidió al afirmar que la mayoría de los y las docentes fueron flexibles a la hora de ampliar los plazos de entrega o al aceptar retrasar la realización de exámenes parciales, a petición del alumnado desbordado. Dichas solicitudes son, en su opinión, un indicador claro de que existe un problema de sobrecarga de trabajo. De hecho, los componentes del grupo señalaron que, a veces, aun cambiando la fecha de entrega, no llegaban a tiempo o no podían entregar el trabajo todo lo bien que deseaban, sufriendo más estrés por ello. El GF2 también comentó la flexibilidad generalizada del profesorado para ampliar los plazos de las entregas.

Sobre las resoluciones adoptadas por el profesorado ante las ausencias del alumnado por causas justificadas, el GF1 comentó que los y las docentes sí han encargado al alumnado ausente por causas justificadas actividades supletorias, pero que éstas le han generado, en ocasiones, una mayor carga de trabajo fuera de clase. El GF2 comentó que el profesorado fue sensible a la hora de plantear alternativas de trabajo al alumnado ausente por motivos justificados.

En relación con la variedad en la tipología de las actividades, el GF1 comentó que el alumnado agradece notablemente que haya variedad de prácticas y que todas ellas sean comunicadas al principio del cuatrimestre, para poder planificar los tiempos y los esfuerzos. El alumnado considera que el número más adecuado de prácticas es cuatro por asignatura (bien medidas en tiempos de elaboración y entrega, y en puntos de evaluación). El GF2 opinó que, en general, la variedad en la tipología de los trabajos ha sido muy escasa y que, en su mayoría, las actividades han consistido en crear presentaciones de diapositivas, leer textos o entregar trabajos de base bibliográfica. Especialmente señalaron el protagonismo de los comentarios de texto y la falta de otras alternativas que puedan complementar su formación y desarrollar las competencias especificadas en las guías docentes.

Sobre las consecuencias académicas y personales del exceso de la carga de trabajo, todos los participantes del GF1 reconocieron haberse visto obligados a priorizar unas asignaturas y a descuidar otras, y a bajar sus exigencias en cuanto a nota, y afirmaron que el exceso de trabajo les ha menguado el interés por la carrera y les ha hecho sentir ganas de terminar cuanto antes el

grado. En el GF2, los participantes también afirmaron haber priorizado algunas asignaturas frente a otras, lo que los ha llevado a obtener peores calificaciones. Además, explicaron que, al haber un gran número de pequeñas prácticas, con baja puntuación, las notas se han visto rebajadas considerablemente. En este grupo, algunos participantes se han planteado el abandono de asignaturas o incluso de la carrera. En general, ha cundido la desmotivación y sienten que faltan fuerzas para terminar la carrera buscando las mejores notas para tener un buen expediente. Por lo general, las sensaciones son bastante desalentadoras, con un alto nivel de cansancio.

5.5. Conclusiones

5.5.1. Conclusiones del estudio cuantitativo

El estudio cuantitativo nos muestra que la dedicación media por estudiante y asignatura es 52,94 horas. Como hemos adelantado, dicha cifra es mucho menor que las 82,8 horas establecidas según los créditos ECTS (tras descontar las horas de los días no laborables). Dicha dedicación no cuadra con la sensación de carga del alumnado, pero a la hora de sacar conclusiones sobre los datos hemos de tener en consideración que la distribución del trabajo autónomo no es uniforme durante todas las semanas del cuatrimestre. En las 15 que hay clases, la carga de trabajo externo es muy baja en las dos primeras semanas, está proporcionada durante las ocho siguientes y crece continuamente a partir de la décima por la acumulación de fechas de entrega y la aparición en escena de los exámenes parciales de distintas asignaturas. Además, hemos de tener en cuenta que los traslados a la Universidad pueden llevar al alumnado una media de 7,5 horas a la semana; que hay estudiantes que tienen trabajos con dedicación parcial (que les ocupan de 10 a 20 horas a la semana); que el alumnado dedica de 5 a 10 horas a la semana la realización de tareas del hogar; que durante el primer cuatrimestre la dedicación media del alumnado al TFG es de dos horas a la semana (reuniones con el profesorado del área de conocimiento elegida o con el tutor o la tutora, inicio de la labor de búsqueda bibliográfica...), y que la dedicación media del estudiante a las prácti-

cas externas puede ser de ocho horas a la semana (aunque solo nueve de 54 estudiantes se han matriculado en las prácticas externas durante el primer cuatrimestre). Teniendo en cuenta la desigual distribución por semanas del trabajo autónomo requerido por asignaturas y sumando horas de las citadas dedicaciones «extra», podemos llegar a entender, en términos cuantitativos, que el alumnado pueda sentir un estrés creciente a lo largo del cuatrimestre.

En cuanto a la dedicación por asignaturas, existe una gran disparidad. Hay cuatro asignaturas cuyas dedicaciones superan en más de un 20 % la media, y otras tres en las que, al contrario, sus dedicaciones son inferiores en menos de un 25 % respecto al promedio.

Asimismo, esa disparidad entre asignaturas también se aprecia si analizamos el porcentaje de tiempo de trabajo autónomo dedicado a preparar exámenes y el utilizado para realizar otras actividades. Los valores medios son de 45 % para los exámenes y 55 % para las actividades. Hay dos asignaturas que superan el 55 % en la dedicación a la preparación de exámenes y tres que requirieron al alumnado una dedicación superior al 65 %. La resta entre los valores extremos es en ambos casos (exámenes y actividades) de un 45 %.

La misma disparidad la apreciamos al analizar la relación entre las horas de dedicación a trabajo no presencial y la obtención de puntos de evaluación de las asignaturas. La media por punto de evaluación (sobre 10) es de 5,09 horas. La diferencia entre los valores extremos es de 3,95 horas; y hay cuatro asignaturas que requieren más del 25 % de tiempo de la media y tres que necesitan menos del 25 %.

Profundizando en las actividades realizadas en el conjunto de las asignaturas, en las obligatorias la dedicación media para conseguir un punto de evaluación ha sido de 5,81 horas. Ha habido actividades que han requerido la dedicación de más de diez horas y otras que han necesitado una dedicación muy baja (de menos de dos horas) para conseguir un punto de evaluación. También ha habido asignaturas en las que la realización de determinadas actividades no ha tenido repercusión en la evaluación.

En relación con las horas dedicadas por tipo de actividad, con diferencia, la elaboración de vídeos (14 h) ha sido la actividad que ha requerido más trabajo al alumnado, seguida por la reali-

zación de exposiciones (9,6 h) y la preparación de exámenes (9,5 h). Esta última media es especialmente llamativa, ya que según los créditos ECTS (y descontando los días festivos), la dedicación por asignatura al estudio (preparación de apuntes, realización de lecturas complementarias, memorización, etc.) había de ser de 34,5 h. En valores medios encontramos la elaboración de trabajos textuales (7,4 h) y las lecturas de libros, artículos y capítulos de monografías (5,9 h). Y las tareas menos exigentes fueron los trabajos sobre salidas de campo (2 h) y las actividades voluntarias, «para subir nota» (1,9 h).

5.5.2. Conclusiones del estudio cualitativo

El estudio cualitativo, realizado a partir de los grupos focales, nos permite conocer de cerca la realidad que vive el alumnado durante el transcurso del primer cuatrimestre.

Pese a estar ya en cuarto (el último curso del grado), el alumnado no conoce la carga de trabajo presencial y autónomo que requieren las asignaturas de 6 créditos según el sistema ECTS. En su descargo, señala que dicha información no es explicada por el profesorado en clase y que tampoco aparece especificada en la guía docente de las asignaturas.

En relación con la carga de trabajo no presencial, el estudiante cree que falta coordinación entre el profesorado y que hay problemas en la planificación del trabajo autónomo de las asignaturas. La falta de coordinación se pone de manifiesto cuando los y las docentes establecen los plazos de elaboración y las fechas de entrega de las actividades, ya que estas se concentran en la parte final del cuatrimestre y muchas de ellas se solapan en el tiempo. De hecho, este problema es conocido de antemano por el alumnado, que, en algunos casos, al elegir las asignaturas optativas a realizar durante el cuatrimestre, en su decisión da un mayor peso a la posible carga de trabajo no presencial que a sus gustos o intereses académicos.

En cuanto a la planificación interna de las asignaturas, el alumnado manifiesta tener dificultades a la hora de hacer previsiones de dedicación al trabajo autónomo, por la falta de información completa sobre las actividades. Esta circunstancia es más frecuente en las asignaturas compartidas por varios docentes, ya que no es práctica habitual que hagan presentaciones conjuntas,

en las que expliquen todos los trabajos a realizar en ellas, sus plazos y sus fechas de entrega (al inicio del cuatrimestre, el alumnado solo suele disponer de información de las actividades del primer docente). Además, el estudiantado señala la falta de unicidad o de homogeneidad en los trabajos a realizar en estas asignaturas «compartidas» y que parecen más dos asignaturas que una. Sobre a la tipología de las actividades encargadas por el profesorado, el alumnado considera que la variedad es muy escasa y que el profesorado recurre en exceso al encargo de comentarios de textos, descuidando el estudio de otras fuentes históricas o el desarrollo de las competencias indicadas en las guías docentes de las asignaturas.

Por otra parte, el alumnado cree que el profesorado no conoce con precisión el tiempo que es necesario para realizar las actividades que encarga y que suele estimarlo a la baja; y considera que la elaboración de algunos trabajos requiere un tiempo desmedido en relación con su valor en la evaluación global de la asignatura.

Por último, el estudiantado señala positivamente que los y las docentes suelen ser flexibles a la hora de ampliar los plazos, retrasando las fechas de entrega de los trabajos, y al ofrecer la posibilidad de realizar actividades alternativas al alumnado ausente por causas justificadas.

Las tareas relacionadas con las prácticas externas y con el trabajo de fin de grado también tienen incidencia en la dedicación no presencial del alumnado. Únicamente el 17% del alumnado realiza las prácticas externas durante el primer cuatrimestre. Este dato confirma la opinión del alumnado de los grupos focales sobre el exceso generalizado de trabajo no presencial (que es especialmente desmedido para el estudiantado que realiza las prácticas en centros de enseñanza secundaria). Dicha sobrecarga acentúa el estrés del alumnado en la segunda mitad del cuatrimestre, cuando coincide la entrega de buena parte de las actividades y la preparación de los exámenes parciales que se realizan en algunas asignaturas. En relación con el TFG, el alumnado indica que resulta muy complicado comenzar a trabajar en él durante el primer cuatrimestre, ya que suele tener tutor o tutora y tema a partir de finales de octubre, y en noviembre y diciembre se concentra la mayor parte del trabajo autónomo. En estos meses, el estudiantado suele encontrar dificultades para dedicar

tiempo a realizar tareas como la búsqueda y consulta de bibliografía o la creación de un índice provisional, y suele retrasarlas al segundo cuatrimestre, tras la realización de los exámenes.

La información obtenida de los grupos focales permite detectar problemas de motivación y rendimiento académico entre el alumnado. La sensación de exceso de carga de trabajo fuera de clase (en comparación con los cursos anteriores y con la dedicación previstas para el segundo cuatrimestre), les genera, según afirman, estrés y presión. Además, tras los meses de noviembre y diciembre, llegan mentalmente cansados a los exámenes y dicho agotamiento también les pasa factura en el resto del curso. El alumnado afirma que el exceso de carga de trabajo autónomo le repercute en la consecución de notas inferiores a las habituales, por priorizar algunas asignaturas y descuidar otras. Y dichos agotamiento y estrés tienen, en algunos casos, consecuencias aún peores, como la pérdida del interés y vocación por la carrera, la aparición de ganas de terminar el Grado cuanto antes, y la desmotivación para seguir aprendiendo y para conseguir buenas calificaciones.

5.5.3. Conclusiones generales

Considerando los análisis cuantitativo y cualitativo, podemos llegar a una serie de conclusiones globales. Sobre la carga de trabajo autónomo, pese a que las cifras globales muestran una dedicación inferior a la marcada por los créditos ECTS, entendemos que el desequilibrio en la distribución del tiempo de dedicación no presencial genera la sensación de sobrecarga en el alumnado y provoca la aparición de problema de estrés, cansancio, desmotivación y descenso el rendimiento académico. Dicha sobrecarga puntual se ve acentuada por la preparación de los exámenes parciales, el trabajo en el TFG y en las prácticas externas, y dificulta la conciliación de los estudios y la vida personal o profesional del alumnado.

En relación con las asignaturas, hemos detectado desequilibrios importantes en el tiempo de dedicación no presencial entre algunas de ellas. Hemos podido comprobar que existen importantes disparidades en la relación entre el tiempo de preparación de exámenes y el de trabajo en otras actividades. Y hemos descubierto grandes diferencias entre el tiempo de dedicación y el valor de evaluación de algunas actividades.

Sobre la planificación de las actividades, hemos constatado que, en general, hay una gran cantidad de prácticas por asignatura y que sería muy recomendable realizar una planificación global de las entregas, que permita una mejor distribución en el calendario.

En cuanto a las características de las actividades, el alumnado ha puesto de manifiesto su escasa variedad, su desencanto por la abundancia de actividades de comentario de textos y las carencias en la adecuación de las prácticas de cara al desarrollo de todas las competencias y los resultados de aprendizaje señalados en las guías docentes. Así mismo, el alumnado ha señalado la falta de precisión en la valoración del tiempo de desarrollo de las actividades por parte del profesorado.

Estas circunstancias nos han permitido detectar cierta insatisfacción entre el alumnado, motivada fundamentalmente por la sobrecarga de trabajo no presencial en la segunda mitad del cuatrimestre, los desequilibrios existentes en ciertas asignaturas (en el tiempo de dedicación y en la evaluación de las actividades), la planificación general de las actividades y la voluntad del alumnado por realizar actividades más acordes a las competencias y conocimientos especificados en las guías docentes. Estos factores han hecho aparecer entre el alumnado problemas como el cansancio para afrontar el resto del curso, la disminución del rendimiento académico (puesto de manifiesto en la consecución de notas inferiores a las habituales), la pérdida de motivación por la carrera y las ganas de terminar el grado.

Toda esta información nos ha permitido definir y realizar algunas propuestas de mejora. Para el próximo curso, el equipo del Programa de Acción Tutorial del grado de Historia (tutores y alumnado mentor) va a realizar acciones para dar a conocer entre el alumnado la labor del PAT, el vicedecanato de prácticas, estudiantes y emprendimiento de la Facultad de Filosofía y Letras, y el Centro de Apoyo al Estudiante (CAE) de la Universidad de Alicante. Asimismo, vamos a promover la comunicación y el contacto del equipo del PAT con el alumnado. Vamos a intentar reforzar la comunicación entre el profesorado para mejorar la planificación de las entregas de actividades. Vamos a ofrecer una serie de recomendaciones a los y las docentes: que afinen sus estimaciones de los tiempos de dedicación de las actividades, que doten de una mayor variedad a los trabajos encargados al alum-

nado, que intenten adecuar aún más las actividades al desarrollo de las competencias y a la obtención de los resultados de aprendizaje especificados en las guías docentes, y que traten de equilibrar más la dedicación de las actividades y su valor de evaluación. Y, por último, desde el PAT vamos a realizar nuevas evaluaciones para comprobar la evolución de las sensaciones del alumnado sobre la carga de trabajo autónomo.

El presente estudio ha tenido una muy buena acogida por las autoridades académicas del grado de Historia y de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante, que han mostrado interés por darlo a conocer entre el profesorado y por volverlo a realizar en los distintos cursos del grado de Historia durante los próximos años. Además, dichas autoridades académicas nos han animado a completar el estudio realizando un análisis similar, pero desde la perspectiva del profesorado.

Referencias

- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A. y Franco, V. (2016). Escala de estresores académicos. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7 (2), 41-50.
- Cañas, P. y García, E. (2012). Carga de trabajo autónomo del estudiante tiempo de dedicación real y estimación de los docentes. En: J. Álvarez, M. Tortosa y N. Pellín (coords.). *X Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la participació i el compromís de la comunitat universitària* (pp. 595-607). Universidad de Alicante.
- Castaño, S., Ruiz, J., Gómez-Alday, J. y De Manuel, T. (2006). Adaptación metodológica al EEES: resultados de una experiencia. *Revista de la Red-U*, 5, 35-48.
- Claver Cortés, E., López Gomero, M., Marco Lajara, B., Molina Azorín, J., Pereira Moliner, J., Pertusa Ortega, E. et al. (2007). Estimación del esfuerzo y tiempo para el aprendizaje de dirección estratégica: un análisis cuantitativo y cualitativo. En: M. Martínez Ruiz y V. Carrasco Embuena (eds.). *La multidimensionalidad de la educación universitaria* (vol. I, pp. 41-70). Universidad de Alicante.
- Cope, C. y Staehr, L. (2005). Improving students' learning approaches through intervention in an information system learning environment. *Studies in Higher Education*, 30 (2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/03075070500043275>

- García Martín, A. y García-León, J. (2017). Una experiencia de medición de la carga de trabajo percibida por los estudiantes para facilitar la coordinación horizontal. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 15 (1), 81-104.
- Garmendia, M., Guisasola, J., Barragués, J. y Zuza, K. (2006). ¿Cuánto tiempo dedican los estudiantes al estudio de asignaturas básicas de 1.º de Ingeniería? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 20, 89-103.
- Gobierno de España (2003). *Boletín Oficial del Estado*, 18/09/2023. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-17643>
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Universidad de Deusto.
- Goñi, J. (2005). *Protocolo para la propuesta de currículo siguiendo las normas ECTS* (documento de trabajo). Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV-EHU. Programa AICRE (Asesoramiento para la Introducción del Crédito Europeo). Universidad del País Vasco.
- Hertzum, M. y Holmegaard, K. (2013). Perceived time as a measure of mental workload. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 29 (1), 26-39. <https://doi.org/10.1080/10447318.2012.676538>
- Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante (2022). *Programa de Acción Tutorial*. <https://web.ua.es/es/ice/tutorial/programa-accion-tutorial.html>
- Julián Clemente, J., Zaragoza Casterad, J., Castejón Oliva, F. y López Pastor, V. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (38), 218-233.
- Kember, D. y Leung, D. (2006). Characterising a teaching and learning environment conducive to making demands on students while not making their workload excessive. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/03075070600572074>
- Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K. y Cascallar, E. (2011). The direct and indirect effect of motivation for learning on students' approaches to learning through the perceptions of workload and task complexity. *Higher Education Research & Development*, 30 (2), 135-150. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501329>
- Lam, P., McNaught, C., Lee, J. y Chan, M. (2012). *The impact of student workload on learning experiences*. Centre for Learning Enhancement and Research, the Chinese University of Hong Kong. https://www.cuhk.edu.hk/clear/research/WP12_LMcNLC_2012.pdf

- López-Núñez, M., Rubio-Valdehita, S. y Díaz-Ramiro, E. (2019). Cambios producidos por la adaptación al EEES en la carga de trabajo de estudiantes de Psicología. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 163-176.
- Menéndez, J. y Gregori, E. (2008). La estimación de la carga de trabajo del estudiante. Análisis de una propuesta para los estudios universitarios de las artes. *Observar*, 2, 5-50.
- Nosair, E. y Hamdy, H. (2017). Total student workload: implications of the European credit transfer and accumulation system for an integrated, problem-based medical curriculum. *Health Professions Education*, 3 (2), 99-107. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2017.01.002>
- Reyes, J. R., Valdés, A. y Castaño, S. (2006). Prácticum y carga de trabajo. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 557-574.
- Rivadeneira Sicilia, J. (2015). Créditos ECTS: normativa y realidad. En: *JENUI: Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 26-33). Universitat Oberta La Salle.
- Roca-Cuberes, C. (2013). La percepción de los estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje a partir de su dedicación temporal y adquisición de competencias: un estudio sobre la implementación del grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra. *Revista Complutense de Educación*, 24 (2), 359-379.
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación. *Aula Abierta*, 42 (2), 106-113. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.03.002>
- Ruiz-Gallardo J. R., Castano. S., Gómez Alday, J. y Valdés, A. (2011). Assessing student workload in problem-based learning: relationships among teaching method, student workload and achievement. A case study in Natural Sciences. *Teaching and Teacher Education*, 27 (3), 619-627. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.001>
- Universidad de Alicante (2022). <https://web.ua.es/es/grados/grado-en-historia/plan-de-estudios.html>

El papel del PAT en las asignaturas y docencia en línea

ESTEVE GIRBÉS, JORDI

jordi.esteve@ua.es

Universidad de Alicante

Resumen

En el grado en Criminología de la Universidad de Alicante existe un grupo que recibe docencia en línea. En este contexto académico, el alumnado de primer curso de este grado se enfrenta a dificultades de acogida e inclusión en el entorno universitario cualitativamente distintas al resto del estudiantado presencial. El objetivo de este estudio es visibilizar dicha situación, identificar las herramientas que puedan ser de utilidad desde la acción tutorial y conocer la percepción que de la figura del tutor/a PAT y del alumnado mentor se tiene en este ámbito. Para ello, junto al análisis de los factores que pueden influir en el desarrollo del programa tutorial, se ha realizado una consulta al alumnado, tomando como muestra de estudio a los 78 matriculados en la asignatura de primer curso: Introducción al Derecho Administrativo, impartida en el primer semestre de 2023. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la gran aceptación de la acción tutorial combinada tutora/alumnado mentor, así como la necesidad de adoptar para el plan tutorial de la Facultad de Derecho concretas acciones de futuro. Nuestro estudio pretende ser el primer paso de lo que denominamos «modalidad no presencial reforzada», integrado por un conjunto de acciones a desarrollar durante un periodo de cuatro años, en paralelo al avance en los estudios de grado del grupo muestra.

Palabras clave: docencia asíncrona, presencialidad, tutorización reforzada, mentoría en línea, comunidad de aprendizaje.

6.1. Introducción

La Universidad de Alicante (UA) cuenta con una variada oferta de estudios presenciales a los que se une, en el grado de Crimi-

nología, una modalidad de docencia desarrollada de forma no presencial y en su mayor parte asíncrona. Dentro de este itinerario, únicamente los exámenes finales y las prácticas de alguna asignatura tienen carácter presencial. A la impartición en línea se destinan, al menos, 70 plazas de las 240 que se ofertan en este grado adscrito a la Facultad de Derecho.

Esto implica la existencia de un grupo de alumnas y alumnos UA que deben enfrentar un condicionante adicional durante el desarrollo de sus estudios y experiencia universitaria: la falta de presencialidad. La ausencia de contacto directo con el resto del estudiantado –compañeras/os o alumnado general UA–, profesorado y personal de administración y servicios puede llegar a ser determinante en el desarrollo de su vida universitaria. La falta de interacción en el ámbito académico es un factor conocido y tratado por la doctrina, siendo advertido, entre otros, por Adell y Sales (2000), quienes han considerado que la necesidad de presencia social en el intercambio comunicativo es uno de los elementos fundamentales para comprender la educación a distancia. El grupo en línea de Criminología cursa sus estudios a distancia, a través del desarrollo de actividades formativas a las que tienen acceso a través de un dispositivo conectado a la red (*e-learning*). Según creemos, la falta de interacción personal llega a afectar a la constitución de una «comunidad de aprendizaje en el entorno virtual» (Palloff y Pratt, 1999, en Valverde y Garrido, 2005) que permea sobre muchos aspectos de la experiencia universitaria del alumnado.

Así las cosas, creemos que la no presencialidad proyecta sus efectos en dos planos distintos. En primer lugar, y en directa relación con lo hasta ahora expuesto, lo hará *ad intra*, en la medida en que afecta a la creación de redes interpersonales, en lo que se conoce como interacción estudiante-estudiante, de la que el alumnado recibe un valioso intercambio de información, ideas, motivación o ayuda no jerarquizada (McIsaac y Gunawardena, 1996, en Adell y Sales, 2000), dentro de la cual creemos poder situar la mentoría entre iguales.

En segundo lugar, y al margen de la primera contingencia, cuyo análisis en profundidad desborda el objeto del presente trabajo, resultan especialmente relevantes para nosotros los efectos *ad extra* generados por la falta de interacción directa, en la medida en que suponen una dificultad añadida para el alumna-

do en relación con el conocimiento de temas académicos, administrativos y profesionales. Siendo así, creemos que esta proyección externa de la falta de interacción personal debe ser tenido en consideración en las modalidades de desarrollo del plan de acción tutorial, requiriéndose por parte del equipo PAT una acción positiva, de reequilibrio, que permita al estudiantado en línea disfrutar de los mismos beneficios que la tutorización ofrece al resto de alumnado presencial de la comunidad universitaria.

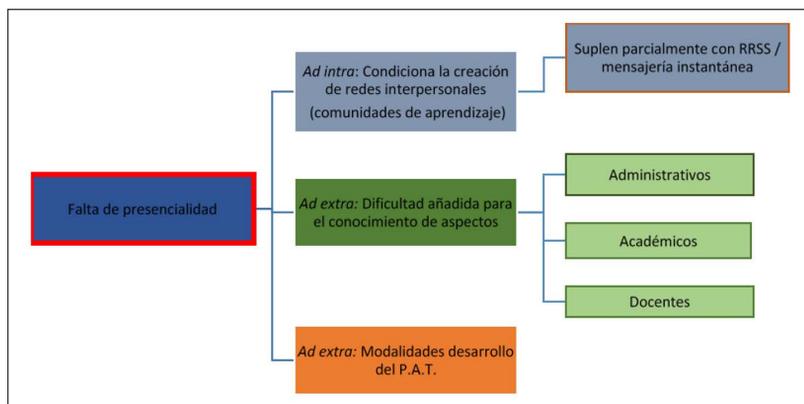


Figura 6.1. Efectos de la falta de presencialidad en la docencia en línea. Consecuencias *ad intra* y *ad extra*.

6.2. Objetivo y contexto de la experiencia analizada

6.2.1. Objetivos

Los objetivos principales de nuestra experiencia son tanto conocer las impresiones y preferencias del alumnado no presencial como sugerir la adopción de medidas de mejora y/o adaptación de la acción tutorial en este ámbito. Nuestra propuesta pasa por un incremento del uso de las herramientas virtuales síncronas, que permita una mayor interacción directa con la tutora o tutor (sobre las herramientas síncronas y asíncronas en la tutoría virtual (*vid.* Valverde y Garrido, 2005). Además, se plantea la conveniencia de adoptar, para el Programa de Acción Tutorial (PAT) de la Facultad de Derecho, algunas medidas ya previstas por

otras facultades UA y que creemos pueden ser de gran utilidad, favoreciendo además la homogeneización de herramientas PAT entre centros.

Para el desarrollo de estos fines hemos tenido en cuenta los parámetros establecidos tanto en la Convocatoria PAT de tutoras y tutores para el curso 2022/2023, publicada en el Boletín Oficial de la Universidad de Alicante nº 75/2022, de 16 de mayo de 2022 (Convocatoria PAT 2022/2023) como en la *Guía de planificación del PAT*, disponible en la página web del Instituto de Ciencias de la Educación de la UA.

6.2.2. Contexto 1. Modalidades de desarrollo del PAT-UA

La acción tutorial se desarrolla a través de actividades de dos tipos, según indica el punto 2.2. de la Convocatoria PAT 2022/2023: presenciales, entre las que se distinguen tutorías grupales y tutorías individuales, y no presenciales, destinadas según el texto de referencia a temas puntuales informativos.

Es notorio que la existencia de un grupo de estudiantado en línea supone una quiebra en la funcionalidad de estas dos modalidades, quedando el proceso tutorial circunscrito exclusivamente a acciones exclusivas de la modalidad virtual. Esta situación nos lleva a plantear la necesidad de implementar una «modalidad reforzada de tutorización», una modulación de la acción tutorial a través de la cual subvenir las necesidades de estos estudiantes que se encuentran, *ab initio*, en una situación de desigualdad.

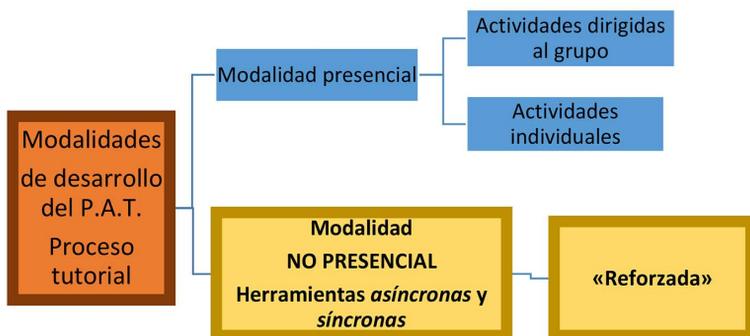


Figura 6.2. Modalidades de desarrollo de actividades tutoriales. Convocatoria 2022/2023.

6.2.3. Contexto 2. Periodo de la acción PAT y acciones específicas

Este trabajo trae causa del desempeño de nuestra función como tutor PAT desarrollada durante el curso 2022/2023 en los grupos de primer curso del grado en Criminología (grupos 1.º, 3.º, 4.º y 5.º). En el grupo 3.º, adscrito a la modalidad en línea, hemos ostentado la doble condición de tutor/docente, impartiendo la asignatura Introducción al Derecho Administrativo. Esto nos ha permitido alcanzar un mayor conocimiento y contacto con el grupo, al que pertenecen un total de 78 personas.

Al ser alumnado de primer curso, el ámbito objetivo de la acción PAT a reforzar se ha centrado sobre el primero de los tres períodos en que se agrupan las acciones tutoriales de acompañamiento y orientación de la guía PAT: la acogida e inclusión en el contexto universitario. Este periodo temporal tiene una importancia capital dentro del del trabajo de tutorización pues, como es sabido, la Convocatoria PAT 2022/2023 lo llega a incluir dentro de las necesidades prioritarias del alumnado:

La acción tutorial proporcionada por este programa da respuesta a dos necesidades prioritarias de nuestro alumnado: por una parte, la acogida y la inclusión en el contexto universitario y, por otra, el apoyo y la orientación en el desarrollo de su itinerario académico y profesional.

Identificada así la muestra y delimitado el ámbito objetivo, hemos seguido como hoja de ruta en nuestra experiencia los objetivos principales marcados para el primer periodo por nuestra guía PAT. De este modo, bajo el amparo de la acción tercera: «Reflexionar sobre los factores, debilidades y fortalezas que pueden mejorar o dificultar una adaptación e inclusión efectiva en el contexto universitario», se ha elaborado una encuesta para conocer el grado de cumplimiento y satisfacción con las acciones primera «Conocer la universidad» y segunda «Conocer las funciones del acompañamiento tutorial a través del PAT y su profesorado tutor y tutora». A estas se ha unido la valoración de algunas de las medidas propuestas para la implementación de la «modalidad reforzada».

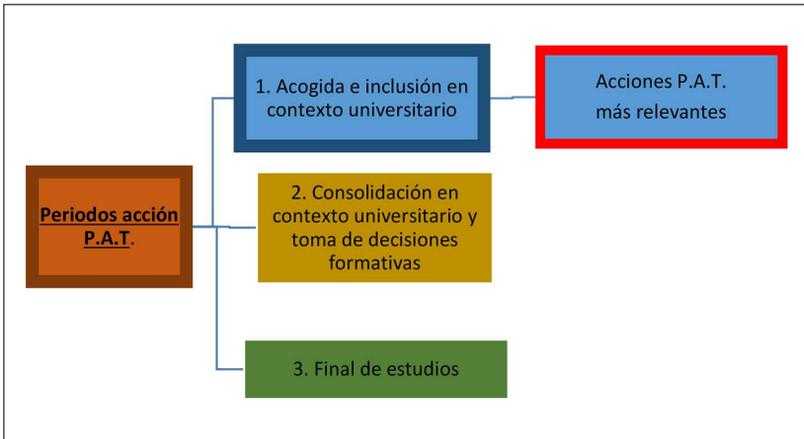


Figura 6.3.a. Periodos de desarrollo PAT.

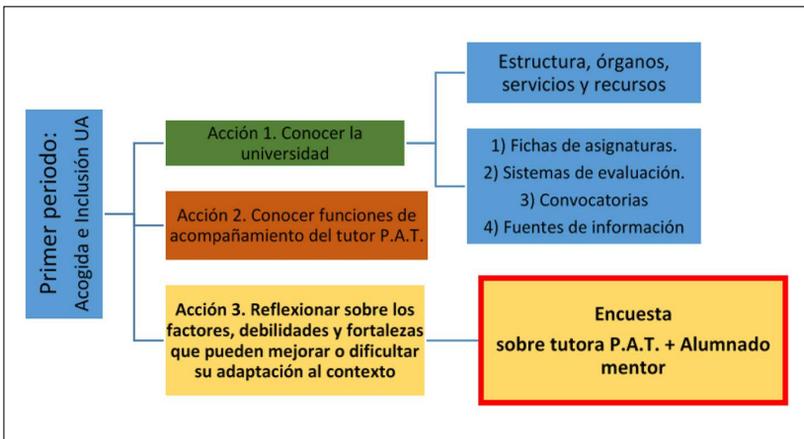


Figura 6.3.b. Acciones específicas del primer periodo. Acogida e inclusión en contexto universitario.

Las medidas de refuerzo propuestas afectan tanto al equipo PAT (tutora/alumnado mentor) como al programa PAT, en este caso concreto de la Facultad de Derecho.

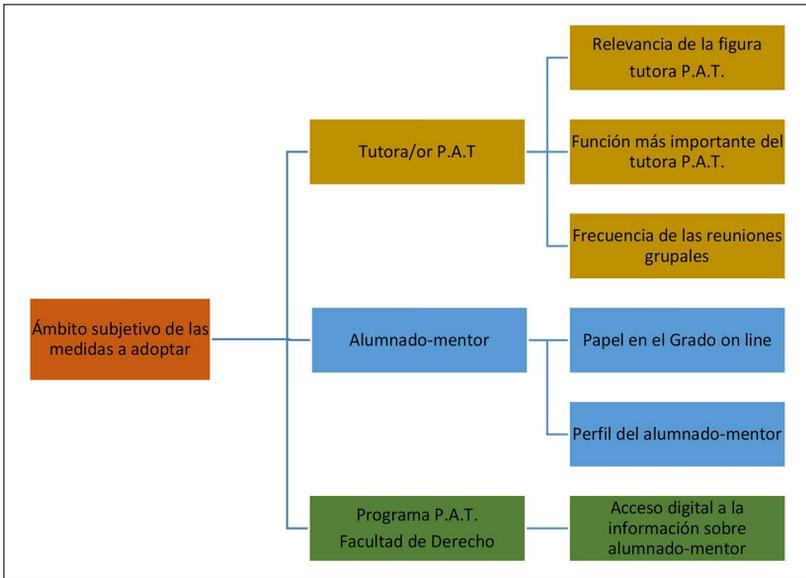


Figura 6.4. Ámbito subjetivo de las medidas que hay que adoptar.

6.3. Método

El formulario utilizado para recoger las impresiones del alumnado virtual se ha confeccionado mediante la herramienta Google Forms, ha sido accesible durante tres días y se ha informado sobre su existencia a través de un anuncio en campus virtual. Además, sobre todo ello se informó con carácter previo al alumnado mentor, que difundió la noticia a través de la herramienta de interacción más utilizada por el estudiantado del grupo hasta la fecha: la mensajería instantánea (aplicación WhatsApp).

En el encabezamiento de la encuesta se ha informado de su objeto, y no se han solicitado datos personales para su cumplimentación, siendo las respuestas completamente anónimas. Es importante aquí resaltar que una de las principales dificultades en la confección de la encuesta tuvo que ver con la determinación precisa del concepto y funciones del alumnado mentor. Detectada esta carencia, se estimó conveniente facilitar a los participantes una definición operativa, de modo que el grupo tuviera un conocimiento preciso del significado y funciones de la figura por la que se le iba a consultar. Esta caracterización se obtuvo a

través de la información ofrecida en la web de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UA sobre la convocatoria del alumnado mentor del curso 2022/2023.



Figura 6.5. Definición operativa contenida en el anuncio de convocatoria para alumnado mentor de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

En la encuesta se han planteado seis preguntas con cuatro ítems de respuesta en cada una, además de una última pregunta abierta a cualquier cuestión o sugerencia de los consultados, con una extensión limitada a trescientos caracteres.

Como se indicó *supra*, las preguntas han centrado su atención sobre ámbitos subjetivos específicos: tutora o tutor PAT, alumnado mentor y programa PAT de la Facultad de Derecho. En relación con el primero, se ha abordado la relevancia de la figura en la modalidad en línea, la determinación de su función más relevante y, finalmente, la frecuencia con la que debían celebrarse las reuniones grupales con la tutora o el tutor. En cuanto al alumnado mentor, se ha buscado conocer la opinión del grupo respecto al papel desempeñado por este en su modalidad, así como el perfil que consideraban que debía tener. Finalmente, en relación con el programa PAT de Derecho, se ha planteado la conveniencia de ofrecer información sobre el alumnado mentor –nombre y dirección institucional–, siguiendo el ejemplo de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Alicante, que contiene en su web un listado del estudiantado mentor agrupa-

do por plan de estudios y algunos vídeos de presentación de las mentoras y mentores en los de forma directa se ponen a disposición de sus compañeras y compañeros.

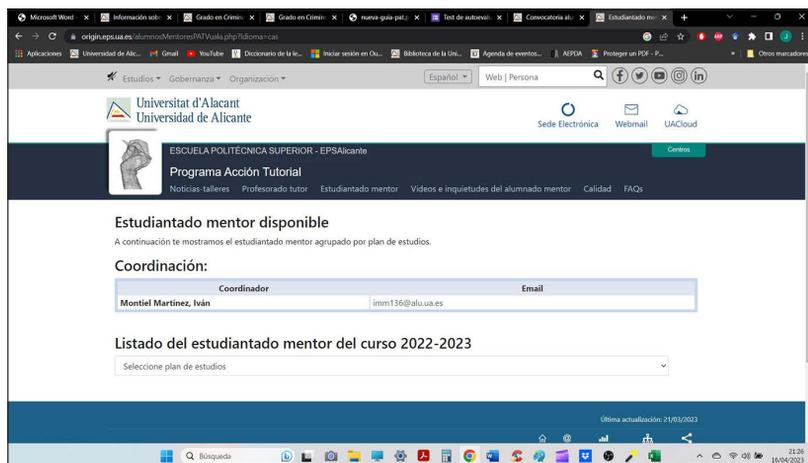


Figura 6.6. Oferta del estudiantado mentor disponible en la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Alicante.

6.4. Resultados

6.4.1. Sobre la participación

En primer lugar, es importante destacar la más que considerable participación en el cumplimiento de la encuesta. Según advertimos desde el inicio del curso, la asistencia del alumnado en línea a las reuniones del PAT es significativa, probablemente debido a la necesidad adicional de información que tienen en comparación con el resto de estudiantado presencial.

Según creemos, ha podido influir quien ejerce la tutoría sea una de las personas vinculadas a la universidad con la que el grupo en línea interactúa con mayor frecuencia y, además, que se haya dado preferencia a la interacción en tiempo real o síncrona mediante el uso de la aplicación Meet. Además, la doble condición tutor/docente ha podido contribuir, esencialmente, por el clima de confianza creado. Finalmente, hay que mencionar el efecto positivo que ha tenido el uso combinado de herramientas

de comunicación institucionales (anuncio en campus virtual) y extraoficiales (WhatsApp), que han permitido una difusión amplia y, a nuestro juicio, efectiva, como demuestra el gráfico contenido en la figura 6.7.

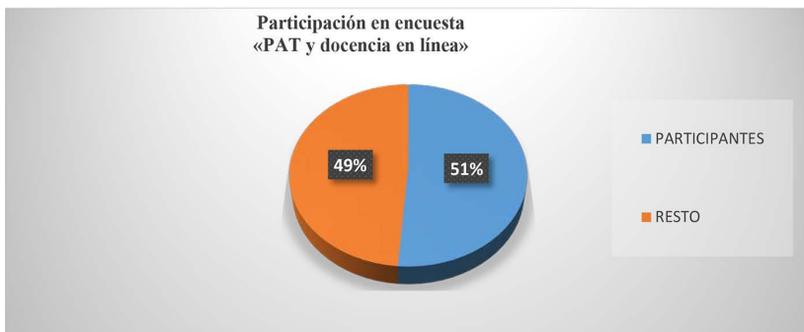


Figura 6.7. Participación en la encuesta: «El papel del PAT en las asignaturas y docencia en línea».

6.4.2. Sobre las preguntas y las respuestas obtenidas

Entrando en el análisis de los resultados obtenidos, cabe indicar que el 68 % ha considerado el papel de acompañamiento de la tutora o el tutor PAT en la modalidad en línea como muy importante, considerándolo importante un 29 %. Solo un 3 % ha considerado poco importante su labor.



Figura 6.8. Percepción de la importancia de la labor del tutor/a PAT en docencia en línea.

Entre las funciones del tutor PAT más valoradas, un 49 % ha señalado la explicación de las guías de las asignaturas, sistemas

de evaluación, contenido y bibliografía, mientras que un 34 % ha considerado más importante la ayuda en cuestiones administrativas (secretaría, matrícula, becas, etc.). Es significativo, a nuestro juicio, que tan solo un 5 % haya considerado relevante la información sobre adaptaciones curriculares.

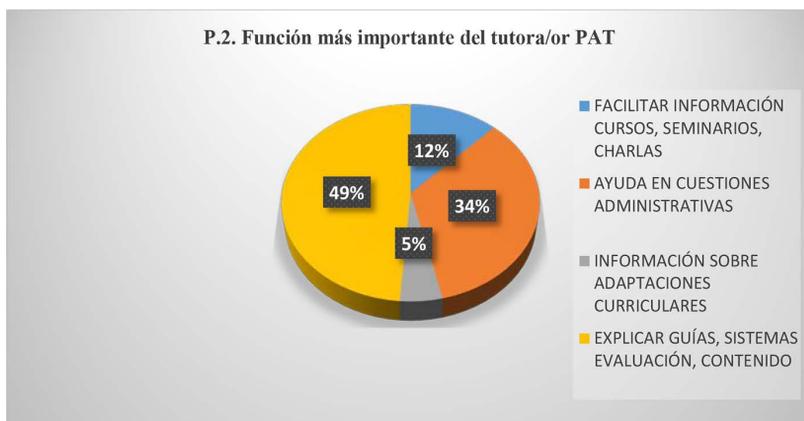


Figura 6.9. Asesoramiento académico y docente como función más relevante del tutor o tutora PAT.

Respecto de las reuniones con el tutor/a PAT, el 56 % ha creído necesario, tras su experiencia como estudiante del grado en línea, mantener al menos dos reuniones en cada semestre, mientras que el 44 % ha considerado que una reunión al semestre sería suficiente.

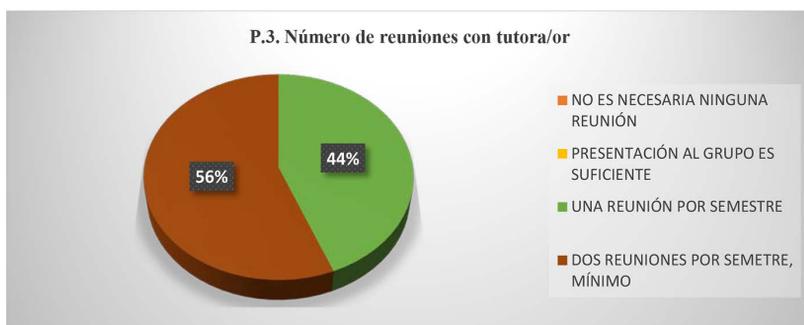


Figura 6.10. Acción específica que hay que aplicar en la «modalidad reforzada»: dos reuniones por semestre como mínimo.

Respecto al alumnado mentor, el 59% considera que se trata de una figura muy importante, siendo para el 34% importante y tan solo para un 7% una función de poca importancia.

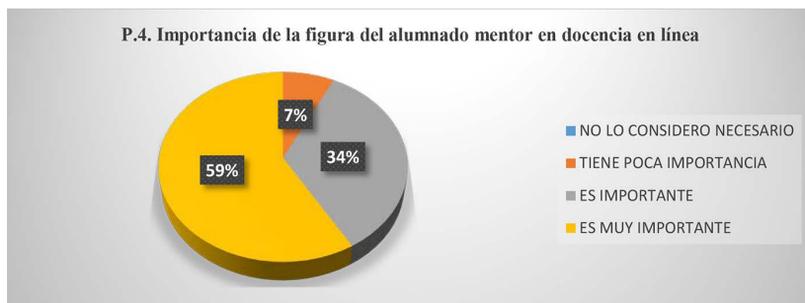


Figura 6.11. Percepción de la relevancia de la mentoría entre iguales en docencia en línea.

En cuanto al perfil o características de la mentora o el mentor, un 34% ha considerado que debía tratarse de una alumna/o que esté cursando el curso inmediatamente siguiente al del grupo tutorizado, mientras que el 34% considera que debe tratarse de una persona que esté en el mismo curso que los tutorizados. El 17% entiende que debe tratarse de una alumna/o de último curso, mientras que tan solo un 15% considera que el curso cursado no es relevante a efectos de ejercer la función de mentoría.

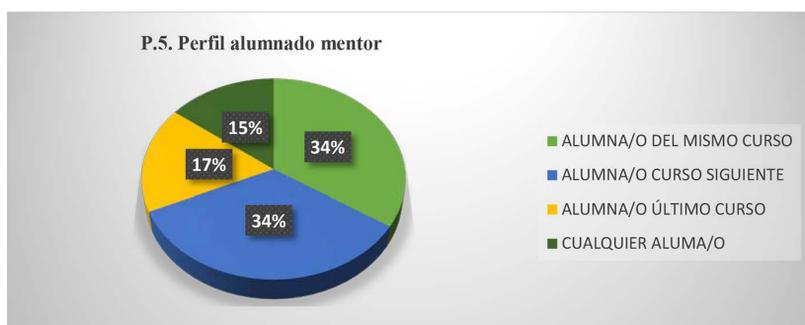


Figura 6.12. Perfil del alumnado mentor: regla [n + 1 curso].

Finalmente, como pregunta dirigida a conocer la aceptación de algunas mejoras propuestas dentro del marco de la «modalidad reforzada», el 98% ha considerado conveniente poder con-

tar con la información y datos de contacto del alumnado mentor en la web del Programa de Acción Tutorial de la Facultad de Derecho, tomando como ejemplo el trabajo desarrollado por la Escuela Politécnica Superior, cuyo enlace ha sido accesible a través de la propia encuesta.



Figura 6.13. Voluntad de inclusión de datos de contacto del alumnado mentor en web del PAT de la Facultad de Derecho.

6.5. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos creemos estar en disposición de afirmar, siquiera prudencialmente, lo siguiente:

I. El papel de la tutora o el tutor PAT es valorado como especialmente relevante en el grado virtual. Como se ha señalado en la introducción de este trabajo, la falta de presencialidad es un factor condicionante de primer orden que despliega efectos sobre las relaciones interpersonales del alumnado, pero también sobre el desarrollo de las acciones tutoriales, mentoría incluida. De hecho, como han señalado Adell y Sales (2000) y se ha indicado *supra*, uno de los elementos fundamentales de la educación a distancia es la interacción, dentro de la cual podemos distinguir cuatro tipos específicos del ámbito educativo: (i) interacción estudiante-profesor, (ii) interacción estudiante-contenido, (iii) interacción estudiante-estudiante e (iv) interacción estudiante-interfase comunicativa (McIsaac y Gunawardena 1996, en Adell y Sales, 2000).

Según nuestra experiencia, la acción tutorial sobre este grupo particular de estudiantes debe dirigirse a reforzar las necesidades en, al menos, dos de estas manifestaciones específicas: la interac-

ción estudiante-profesorado, que generará no solo motivación, retroalimentación y orientación académica, y, en menor medida pero igualmente importante, la interacción estudiante-estudiante, de la que pueden obtener un valioso intercambio de información, ideas, motivación y, directamente relacionado con nuestro estudio, ayuda no jerarquizada o mentoría entre iguales. A nuestro juicio, las tutorías grupales, como herramienta síncrona, incrementan esta interacción y son imprescindibles para un correcto desarrollo de nuestra acción tutorial en línea.

Siguiendo a Gisbert (2002) y en analogía con lo que indica respecto de la configuración de roles y funciones de los docentes que desarrollan su actividad en entornos tecnológicos de formación, el tutor del grupo en línea debe ser un «supervisor académico», llevando a cabo el seguimiento y supervisión del alumnado para realizar *feed-backs* que ayuden a mejorar los procesos de formación.

A nuestro juicio, la tutora o el tutor PAT virtual debe centrar su actuación en las cuestiones académicas y docentes. Sin duda las cuestiones administrativas y las relacionadas con las adaptaciones curriculares son muy importantes, pero según defendemos aquí, deben ser atendidas de forma indirecta. En estos casos, la tutora o el tutor debe servir de enlace con el personal de administración y servicios de la universidad, pero no debe priorizar estas funciones en detrimento de las cuestiones educativas que le son propias y exclusivas: es personal docente y, por ello, está capacitado/a y debe formarse para ofrecer información adecuada sobre cuestiones académicas o educativas que puedan surgir en relación con las guías de las asignaturas, convocatorias, fechas de exámenes o fuentes bibliográficas, pero también sobre aspectos de especial relevancia educativa como los métodos de estudio, gestión de tiempo, etc.: quien ejerce la tutoría, en este contexto, es la persona de referencia encargada de «orientar, motivar y guiar al estudiante en los contenidos objetivo de estudio y en el cómo estudiar a distancia, orientándole, induciéndole y alentándole para que no se sienta solo en su aprendizaje a distancia» (Rodríguez, 2014, p. 53).

Reforzando lo anterior, algunas autoras han señalado que la función académica es considerada como una de las tareas más relevantes de la tutora o tutor virtual, por lo que esta «deberá ser competente en aspectos relacionados con el dominio de los con-

tenidos, el diagnóstico y la evaluación formativa de los estudiantes» (Llorente, 2007, p. 28).

Para las cuestiones técnicas administrativas contamos con un gran equipo de profesionales especializados, colectivo PAS, al que creemos debe remitirse al alumnado, en beneficio de su propio interés y para que puedan obtener una información de contrastada solvencia técnica. No se trata de desatender por completo las consultas administrativas, pero sí de ponderar el peso de cada una de las funciones y tareas que el apartado 5.1 de la Convocatoria PAT 2022/2023 establece para el profesorado-tutor y centrar los esfuerzos en funciones propias de la docente tutora o tutor.

En el grado en línea, estas cuestiones resultan aún más importantes en la medida en que el alumnado de primer curso ve limitadas sus posibilidades de conocimiento de cuestiones académicas por falta de presencialidad y de contacto cotidiano con su profesorado; en el contexto virtual, es la figura de referencia en la mayor parte de las cuestiones docentes. De hecho, la tutora, en un entorno virtual de aprendizaje, se convierte en una facilitadora del aprendizaje del alumnado, siendo importante que desde un primer momento sea capaz de determinar expectativas, necesidades e intereses del alumnado, objetivos para los que la interacción es un aspecto fundamental (Llorente, 2007: 36). Y en favor de esta interacción, resulta imprescindible el establecimiento de tutorías virtuales síncronas.

II. Como acción específica para el establecimiento de una «modalidad reforzada» en el grado en línea deben programarse al menos dos reuniones grupales por semestre, independientes de la tarea de presentación virtual ante el grupo asignado que se realiza en septiembre.

Implementando esta acción conseguimos dotar de contenido concreto al cronograma del plan de trabajo del PAT-UA, «tabla 3» de la guía PAT de la Universidad de Alicante. A nuestro juicio, este plan de trabajo marca una excelente hoja de ruta, pero requiere un desarrollo específico a través de la adopción de medidas concretas que permitan programar determinadas acciones que se mantengan en el tiempo y puedan ser objeto de fiscalización anual.

En nuestro caso, debido a las particularidades del grupo tutorizado y atendiendo a sus demandas, consideramos que estas

dos reuniones grupales deben celebrarse, dentro del primer semestre, en la última semana de octubre y diciembre. Con esta determinación se busca, respecto de la fecha en octubre, cubrir las contingencias que hayan podido surgir en las primeras cuatro semanas tras el inicio del curso. Respecto a diciembre, se pretende atender aquellas dudas que el estudiantado pueda albergar antes de la convocatoria oficial C2.

En cuanto al segundo semestre, creemos conveniente establecer las reuniones la última semana de febrero y mayo. La primera con objeto de conocer las contingencias que hayan podido surgir tras la realización de la convocatoria oficial C2. En mayo, para exponer al alumnado tutorizado la evaluación, comunicaciones y propuestas realizadas durante las jornadas PAT celebradas entre los meses de marzo y abril, así como para atender las cuestiones que puedan acontecer respecto de las convocatorias C3 y C4.

III. En relación con el alumnado mentor, cabe afirmar que la figura es vista como de gran importancia, ajustándose el perfil de candidatas y candidatos a la regla $[n + 1 \text{ curso}]$. A nuestro juicio, este criterio selectivo resulta procedente, en la medida en que se trata de alumnas y alumnos que tienen reciente la experiencia personal con las asignaturas del curso anterior. Además, con ella parecen evitarse inconvenientes como el cambio del profesorado de la asignatura, que en general suele impartir docencia durante algunos años consecutivos. Entendemos que todo ello dependerá en último término de las candidaturas disponibles, aunque creemos oportuno proponer a estos efectos la continuidad del actual grupo de mentoras. Creemos que el ejercicio continuado en el tiempo de los cargos de tutoría y alumnado mentor tiene efectos muy positivos, dada la experiencia acumulada y la confianza generada tras el trato periódico.

A nuestro juicio, la figura de la mentoría entre iguales en la docencia en línea resulta imprescindible, pues viene a reforzar la construcción de la llamada «comunidad de aprendizaje». Palloff y Pratt (1999, en Del Mastro, 2007) han afirmado que la clave del proceso de aprendizaje radica en las interacciones entre las alumnas y alumnos, las interacciones entre el profesorado y el alumnado, y la colaboración en el aprendizaje que resulta de estas interacciones. Se trata, en suma, de la formación de una comunidad de aprendizaje a través de la cual el conocimiento

toma significado y es recreado promoviendo un adecuado aprendizaje. Las acciones que aquí se proponen buscan, como fin último, la creación de esa comunidad entre el estudiantado del grado en línea.

IV. Finalmente, el gran porcentaje de votos a favor de la disponibilidad de un acceso directo a los datos de contacto y experiencias del alumnado mentor emplaza al Programa PAT de la Facultad de Derecho a crear, dentro de su sede electrónica, un espacio destinado a información relacionada con el estudiantado mentor. Esta acción encuentra su fundamento en una de las funciones específicas del profesorado tutor, contenida en el apartado 5.1. de la Convocatoria PAT 2022/2023, que viene a impulsar la realización de propuestas de mejora de la acción tutorial al coordinador/coordinadora PAT de su centro o facultad.

Todo lo anterior nos lleva a considerar, siguiendo a Valverde y Garrido (2005) que la función tutorial es uno de los pilares sobre los que se consolida la educación en línea y, precisamente por ello la acción tutorial desarrollada por el equipo PAT está llamado a desempeñar un papel especialmente relevante. La falta de presencialidad se enfrenta directamente a las posibilidades de interacción en sus diversas manifestaciones, pero la labor conjunta del tutor o tutora y el alumnado mentor dentro de esta «modalidad reforzada» podría ser un factor de cambio que consiga efectos muy positivos.

Como nos recuerda Rodríguez (2014, p.51):

[El] tutor en la educación a distancia adquiere un rol más activo, no espera a que el educando se «acerque» a él, como es común en la educación presencial, sino que busca al estudiante durante todo el proceso educativo orientándole y motivándole para que no se sienta solo durante su andadura educativa a distancia. La sensación de soledad y de falta de atención tutorial y docente son factores claves en la decisión, tomada por un discente, de no seguir adelante.

Esperamos que la «modalidad reforzada» y las acciones aquí esbozadas sirvan como primer paso de ese acercamiento y esa búsqueda.

Referencias

- Adell, J. y Sales, A. (2000). Enseñanza online: elementos para la definición del rol del profesor. En: AA. VV. *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa* (pp. 351-372). Kronos.
- Del Mastro Vecchione, C. (2007). *Enseñanza estratégica en un entorno virtual: un estudio sobre la formación de tutores en educación continua* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción Pedagógica*, 11 (1), pp. 48-59.
- Llorente Cejudo, M. C. (2007). La tutoría virtual: técnicas, herramientas y estrategias. *Revista Eduweb*, 1 (1), 23-38.
- Palloff, R. M. y Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace. Effective strategies for the online classroom*. Jossey-Bass.
- Rodríguez Fernández, N. (2014). El tutor frente a la educación a distancia: concepciones, funciones y estrategias tutoriales. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social (IEPC)*, 3, 51-69.
- Valverde, J. y Garrido, M.C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 153-167.

Tutorización de los estudiantes de todos los cursos de un grado. Estudio de caso: el Campus de Alcoy

ÁLVAREZ-HERRERO, JUAN-FRANCISCO
juanfran.alvarez@ua.es
Universidad de Alicante

Resumen

La tutorización del alumnado universitario es un reto que los docentes han de asumir e implica muchos desafíos y a la vez aprendizajes. El hecho de aplicarlo en los diferentes niveles de un grado constata que la realidad y las necesidades de estos sean muy diferentes. Este estudio describe un estudio de caso, la situación del Campus de Alcoy de la Universidad de Alicante, donde la tutorización se ejerce por un único docente que atiende los cuatro grupos existentes, correspondientes a los cuatro cursos del grado de Maestro de Educación Infantil. El que ello se dé en un campus pequeño, con alumnado y profesorado conviviendo en espacios reducidos y con una realidad más cercana a una gran familia que a un gran campus; hace que las dificultades que comporta el que el alumnado tenga intereses tan dispares como los que pueden tener los estudiantes del primer a los del último curso, se vean disipadas. En la descripción se apuntan aquellas actividades que han ayudado a generar entre todo el colectivo (tanto alumnado como profesorado) un ambiente de confianza y mutuo apoyo. Se pretende, así, aportar ideas y sugerencias para aquellas realidades similares que se pudieran dar.

Palabras clave: acción tutorial, estudiantes universitarios, orientación universitaria, tutorización local.

7.1. Introducción

El Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, en el que se establece el Estatuto del Estudiante Universitario, en su capítulo II

(artículo 8, apartado e) dice que los estudiantes universitarios tendrán derecho a:

Recibir orientación y tutoría personalizadas en el primer año y durante los estudios, para facilitar la adaptación al entorno universitario y el rendimiento académico, así como en la fase final, con la finalidad de facilitar la incorporación laboral, el desarrollo profesional y la continuidad de su formación universitaria. (p. 109358)

Por tanto, es de obligado cumplimiento que las universidades ofrezcan este servicio de orientación y guía a los estudiantes universitarios. Desde este Real Decreto, incluso en algunos casos antes, docentes y universidades españolas han puesto recursos y empeño en ofrecer este servicio y en tratar de regular y gestionar la forma de llevarlo a cabo (Álvarez González, 2013; Ferrer, 2003; García Antelo, 2011; García Nieto, 2008; Rodríguez Espinar, 2004).

Es interesante ver cómo ha evolucionado en la última década estas prácticas de llevar la tutorización a la universidad. Así, Rodríguez-Hoyos *et al.* (2015) constatan, al entrevistar y recoger las opiniones de los estudiantes de los primeros cursos de grado vertidas en grupos de discusión, que existe una manifiesta debilidad de la orientación académica en la transición de los jóvenes a la Universidad. Sin embargo, también estos jóvenes estudiantes universitarios reconocen que esta tutoría académica podría facilitar la mejora e innovación de los procesos de la educación superior. Diversos estudios (Alonso-García *et al.*, 2018; Amor y Dios, 2017; Boixadós *et al.*, 2017; Gastón y Rekalde, 2016; López y González, 2018; Lorenzo, 2021; Martínez *et al.*, 2020; Vercher-Ferrándiz, 2021) ponen de manifiesto que, en la acción tutorial en educación universitaria, las principales demandas del alumnado versan sobre:

- consultas sobre materias académicas,
- quejas sobre la escasa formación y predisposición del profesorado,
- dudas y problemas sobre metodologías y el uso de las tecnologías digitales (estas están más relacionadas a la etapa del confinamiento por la covid-19 y a aquellas formaciones universitarias que se dan en línea).

Y los docentes detectan que deben dedicar mucho tiempo de esta tutorización a resolver cuestiones administrativas y a prevenir que no se dé el abandono de los estudios universitarios por los estudiantes que recurren a esta acción tutorial.

A modo de ejemplo, si nos fijamos en las posibilidades que brindan las tecnologías digitales en la tutorización del alumnado, y aunque parezca que el confinamiento provocado por la covid-19 ha incorporado muchas más posibilidades de llevar a cabo la tutoría del alumnado con los recursos de las videoconferencias, este tipo de tutorías ya se realizaban antes incluso, y además estaban muy bien valoradas por el alumnado (Metz y Bezuidenhout, 2018; Pérez-Serrano *et al.*, 2020).

En la Universidad de Alicante, antes incluso de la promulgación de este real decreto, en 2006, se lanzó el Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante (PAT), cuyo objetivo es «proporcionar al alumnado universitario acompañamiento y asesoramiento al comienzo y a lo largo de su carrera universitaria», tal y como se recoge en la *Guía de planificación del PAT* (ICE de la UA, 2020), en la que también se argumenta que la finalidad de la tutorización PAT es doble al dar respuesta a dos necesidades prioritarias del alumnado universitario: por una parte, su acogida e inclusión en el contexto universitario y, por otra, el apoyo y la orientación en el desarrollo de su itinerario académico y profesional.

También a lo largo de esta última década es interesante revisar cómo ha ido cambiando la percepción de los estudiantes de la Universidad de Alicante en torno a la tutorización PAT. Así, Hernández-Amorós *et al.* (2017) recogen, en un estudio entre 280 estudiantes de los grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria, que una mayoría de los estudiantes no identifica el PAT como una fuente de ayuda personal, sino como una herramienta de orientación académica y profesional. Además, proponen como necesidades y demandas más urgentes, un mayor asesoramiento académico e información sobre el PAT, pero sin considerar apenas ideas relacionadas con el apoyo afectivo. Unos años más tarde, también con alumnado del grado de Maestro de Educación Primaria, Hernández-Amorós y Urrea-Solano (2021) constataban que el alumnado reconocía que en el PAT encontraban el acompañamiento académico, profesional y personal que buscaban, destacando que les permitía un fortalecimiento de la

confianza, así como la aparición de sentimientos de pertenencia al grupo.

Si nos fijamos en la Universidad de Alicante, al igual que en otras muchas universidades españolas, el papel de tutores recae en docentes universitarios y también se da la función de mentorización y de acompañamiento en los llamados alumnos mentores. Y la distribución de estos agentes de la tutorización y mentorización se realiza por grados o, en el mejor de los casos y si la amplia disponibilidad de personas lo permite, en encargarse de un grupo de alumnado de un mismo nivel o curso, o bien de varios grupos de un mismo nivel. Así, por ejemplo, ocurre con la tutorización del alumnado de la Escuela Superior de Alicante (Spairanni y Nescolarde, 2021), del alumnado de la Facultad de Derecho (Asensi y Beltrán, 2021), del alumnado de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (Tolosa, 2021) o del alumnado de los grados de la Facultad de Educación (Hernández-Amorós *et al.*, 2017). Esta distribución de la tutorización por cursos o niveles de los diferentes grados, como suele ir asociado a similares edades, niveles competenciales, condiciones e intereses, hace que las necesidades que se plantean en estas tutorías sean las mismas. Así, es muy frecuente que, en los primeros cursos de los grados, las necesidades vayan más encaminadas a por ejemplo: cuestiones administrativas, recursos de aprendizaje, técnicas de estudio, becas y ayudas, gestión del estrés (Asensi y Beltrán, 2021). En cambio, en los últimos cursos las necesidades e inquietudes plasmadas por el alumnado a los tutores son: salidas laborales, másteres, trabajos de final de grado o idiomas (Pereira *et al.*, 2019).

De ahí que el hecho de tutorizar a la vez todos los cursos de un grado presenta una variedad mayor de intereses y necesidades planteadas por el alumnado de los diferentes niveles del grado, por lo que ello representa una mayor dificultad para el docente y para el alumnado mentor (si se da también a la par esta figura) a la hora de guiar, tutorizar y mentorizar a dicho alumnado. Aunque esta mayor dificultad que se presenta en tutorizaciones de estas características se puede ver menguada si, en vez de tener varios grupos de todos los niveles o cursos, se tiene solo uno de cada y, además, se concentran en un mismo campus, donde solo se imparte ese grado. Esto precisamente es lo que ocurre en el Campus de Alcoy, en el que solo se imparte el grado

de Maestro de Educación Infantil y solo hay un grupo de cada uno de los cuatro cursos del grado; así, concentrados en dos edificios, se dispone de un ambiente y un contexto más familiar y cercano.

7.2. Objetivos

Esta investigación tiene como objetivo describir y divulgar las características que ha presentado la tutorización PAT de cuatro grupos de estudiantes, pertenecientes a los cuatro cursos del grado de Maestro en Educación Infantil que la Universidad de Alicante tiene en su Campus de Alcoy. La tutorización ha estado llevada a cabo por una alumna mentora y el autor de este capítulo, entre los meses de septiembre de 2022 y mayo de 2023. Para alcanzar este objetivo, se detallarán todas las actividades llevadas a cabo durante este tiempo, y se analizarán los resultados obtenidos de las acciones realizadas para que, con ello, este estudio de caso pueda servir a otras acciones similares que se puedan llevar en un futuro, bien en la Universidad de Alicante, o bien en cualquier otra universidad que pueda presentar un caso semejante.

7.3. Descripción de la experiencia

Dadas las limitaciones de la investigación que vamos a describir, se trata de un estudio de caso, que tan solo es representativo de la situación particular descrita, pero que puede ayudar y orientar otros futuros casos o ejemplos que tengan características similares.

Como ya se ha comentado, un único docente (con ayuda en los últimos meses de una alumna mentora) es el responsable de la tutorización de los estudiantes de cuatro grupos de los cuatro cursos del grado de Maestro de Educación Infantil del Campus de Alcoy de la Universidad de Alicante, durante el curso académico de 2022-2023.

7.3.1. Alumnado tutorizado y tutor PAT

El alumnado del grado de Maestro de Educación Infantil del Campus de Alcoy de la Universidad de Alicante se encuentra distribui-

do en los cuatro cursos que componen el grado y en dos edificios relativamente próximos (a cinco minutos andando de uno a otro). En las dos aulas del edificio de la Cámara del Comercio de Alcoy (calle Sant Francesc, 10) se imparte la docencia de 1.º y 2.º. Y en las dos aulas del edificio de AITEX (Plaza Emilio Sala) se imparte la docencia de 3.º y 4.º. En total suponen 127 estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y los 46 años, siendo la mayoría de ellos de localidades muy diversas de toda la comunidad valenciana, y solo un pequeño porcentaje lo es de la propia Alcoy. Esto hace que muchos de estos estudiantes residan en pisos alquilados donde conviven con otros de su misma clase o grupo. La distribución por cursos de los estudiantes es la siguiente:

- 1.º curso: 42 estudiantes
- 2.º curso: 25 estudiantes
- 3.º curso: 22 estudiantes
- 4.º curso: 38 estudiantes

Por otro lado, el tutor PAT de los cuatro grupos del Campus de Alcoy, el que suscribe esto, cuenta con la ventaja de ser profesor de dos asignaturas de los grupos de Alcoy desde hace años y en este curso académico. El que estas dos asignaturas sean en 2.º y 3.º y que las haya impartido en cursos anteriores también en Alcoy me posibilita conocer a todo el alumnado a excepción del de primer curso. Además, el hecho de residir en Alcoy también repercute positivamente en la tutorización, pues, como se verá más adelante, el poder coincidir con el alumnado en la calle o en un supermercado (por poner un ejemplo de los muchos que se han dado) posibilita una tutorización más estrecha, cercana y hasta familiar, que el alumnado agradece y que le favorece.

7.3.2. Acciones realizadas

Ante esta realidad del agrupamiento de estudiantes del Campus de Alcoy y atendiendo a las obligaciones como tutor de estudiantes universitarios, se llevaron a cabo diversas acciones entre septiembre de 2022 y mayo de 2023, que se detallan a continuación.

- Presentación presencial del tutor a los cuatro cursos: pasando por las dos aulas del edificio de la Cámara de Comercio y las

dos aulas de AITEX. En cada clase, además de una pequeña presentación del tutor y de las funciones como tutor PAT, se atienden las primeras preguntas, dudas e inquietudes del alumnado. En cada curso se estuvo aproximadamente una media hora con esta presentación, siendo en el caso del alumnado de primero donde se estuvo más tiempo, unos 45 minutos, dado que el volumen de preguntas y dudas que presentaron fueron mucho mayores que las de los otros cursos.

- Presentación del tutor a través de correos electrónicos a todos los coordinadores de todas las asignaturas de los cuatro cursos del grado de Maestro de Educación Infantil. En dichos correos, personalizados a cada coordinador o coordinadora, se ofrecía la posibilidad de colaborar e interactuar en todo lo relativo a dichas asignaturas y su impartición en el Campus de Alcoy.
- Comunicación mediante un anuncio en la plataforma UA Cloud de la convocatoria de la figura de alumno/a mentor/a. Tras haberles mencionado esta figura en las presentaciones presenciales a todos los estudiantes, se les avisa mediante un anuncio de que se abre la convocatoria de poder optar a ser alumnado mentor.
- Comunicación y posterior asesoramiento en las dos convocatorias de adaptaciones curriculares que se ofertan desde la Universidad de Alicante.
- Recogida de información, a través de un formulario de Google Forms que se distribuyó a todo el alumnado, de las necesidades de formación y de orientación que necesitan los estudiantes del Campus de Alcoy.
- Tutorías individuales: un total de 56, 27 tutorías fueron online (20 por la aplicación de tutorías de la plataforma UA Cloud de la Universidad de Alicante más 7 por correo electrónico) y 29 tutorías presenciales. Aunque son 56 sesiones individuales, el número de alumnado atendido es de 43, dado que ha habido alumnado que ha reincidido en consultas/sesiones individuales, pero con diferentes temáticas.
- Anuncios con información y divulgación de actividades, becas, cursos, actividades culturales. Durante todo el periodo de tutorización se mandaron 16 anuncios con temas diversos: obras de teatro, exposiciones, conferencias, y otras actividades culturales que se celebraban en la sede del Campus de Alcoy o bien organizadas por la UA. Así como convocatorias de

cursos de formación, de becas, ayudas, encuestas de satisfacción, descuentos en viajes, etc.

- Tutorías informales presenciales. Al ser Alcoy una ciudad relativamente pequeña y el Campus de Alcoy encontrarse en el centro, y el domicilio y área de movilidad del tutor ser también el centro de Alcoy, se produjeron, durante todo el periodo de tutoría, encuentros casuales que los estudiantes aprovechaban para preguntar sus dudas y manifestar sus inquietudes y preocupaciones. Igual eran encuentros en un supermercado, en una papelería-librería, o en la oficina de Correos.
- Tutoría grupal en línea, a través de Google Meet, el tres de noviembre de 2022, donde se trataron los temas de interés: trabajos final de grado (TFG), oposiciones, otras salidas profesionales a la finalización de estudios. Asistieron 21 personas (20 mujeres y un hombre), mayoritariamente del tercer curso.
- Primer café tertulia. El 4 de abril de 2023, presencial en un aula de la sede del Campus de Alcoy en la Cámara de Comercio, a las 16:15 horas, se trató sobre el seguimiento de los estudios, problemas con las instalaciones o con profesorado de las diferentes áreas y de los diferentes cursos. Asistieron 12 personas, la alumna mentora y el tutor PAT. El tutor PAT llevó café y pastas, y fue una reunión bastante amena, distendida y cordial. Sirvió para crear grupos, conexión y enlaces entre estudiantes de los cursos inferiores y los cursos superiores.
- Segundo café tertulia. El 27 de abril de 2023, presencial en un aula de la sede del Campus de Alcoy en la Cámara de Comercio, a las 16:15 horas, se trató sobre la certificación que se les da al finalizar el grado de Valenciano, sobre las menciones, sobre las asignaturas optativas, sobre las convalidaciones de asignaturas, así como sobre los prácticums y los TFG. Asistieron 16 personas, la alumna mentora y el tutor PAT. El tutor PAT llevó café y pastas, y fue una reunión bastante amena, distendida y cordial. Sirvió para seguir afianzando el grupo, mantener las relaciones hechas en el primer café tertulia y establecer nuevas conexiones y relaciones con alumnado de los cuatro cursos.

Además de todas estas acciones más o menos formales con la participación e implicación del tutor, se han dado otras con la participación de otras personas:

- Alumna mentora. Desde diciembre de 2022 y hasta mayo de 2023, se contó con la ayuda de una alumna mentora. No se produjo antes por un error de asignación. Pero dicha alumna vino muy bien, ya que permitió establecer puentes de interconexión más directos, eficaces e inmediatos entre el alumnado y el tutor PAT.
- Profesorado del Campus de Alcoy. Al tratarse de un grupo pequeño de docentes los que imparten clase en el Campus de Alcoy, y el coincidir en los cambios de clase o cambios de un edificio a otro si se impartían clases en el primer o segundo curso y a la vez en tercero y cuarto, lo que permitió que nos conociéramos todos y que hubiese también una comunicación y conexión directa de estos docentes con el tutor PAT.

Por último, y gracias a la intervención y cooperación entre los diferentes agentes que participan en este Campus de Alcoy, se posibilitaron acciones como:

- mensajes de recuperación y seguimiento ante enfermedades del alumnado;
- mensaje de pésame ante el fallecimiento de la madre de una alumna;
- celebraciones de cumpleaños;
- celebración de fallera mayor y dama de honor de una falla de dos alumnas de ciudades distintas a la de Alcoy;
- acompañamiento al hospital de un alumno lesionado al ir a clase (con el seguimiento de la lesión producida y la mejoría de esta a lo largo de las cuatro semanas que duró);
- reuniones informales entre alumnado de diferentes cursos para tomar café o para tomar unas cervezas;
- asistencia a exposiciones, charlas, obras de teatro, películas, etc., en pequeños grupos de alumnado que se animaron a participar.

Todas estas situaciones son tan solo ejemplos concretos de lo que se llegó a crear en el Campus de Alcoy durante el curso académico 2022-2023, una situación que se asemeja más a un ambiente local y familiar, en el que se ha generado un sentimiento de colaboración y participación en grupo que va más allá del compañerismo que se presenta entre estudiantes que realizan un mismo grado.

7.4. Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en aquellas acciones de las que se han podido recoger datos proporcionados por el alumnado tutorizado.

Una de las primeras acciones consistió en recoger las necesidades de información y asesoramiento. El cuestionario creado para tal fin recibió un total de 35 respuestas, distribuidas entre el alumnado de los diferentes cursos tal y como se puede ver en la figura 7.1. Estas 35 respuestas suponen una participación del 27,3 %, que, si bien está lejos de ser representativo, sí que es un buen porcentaje a tenor de los que se suelen dar en este tipo de encuestas.



Figura 7.1. Participación del alumnado por cursos en el cuestionario de necesidades.

Y de las respuestas obtenidas, se constata que los temas que más interesan al alumnado participante de dicho cuestionario, teniendo en cuenta que los de 3.º y 4.º ya suponen un 77,1 %, son aquellos temas que más afectan al alumnado de los últimos cursos de cualquier grado: TFG, oposiciones, másteres, y becas y ayudas, tal y como se aprecia en la figura 7.2.

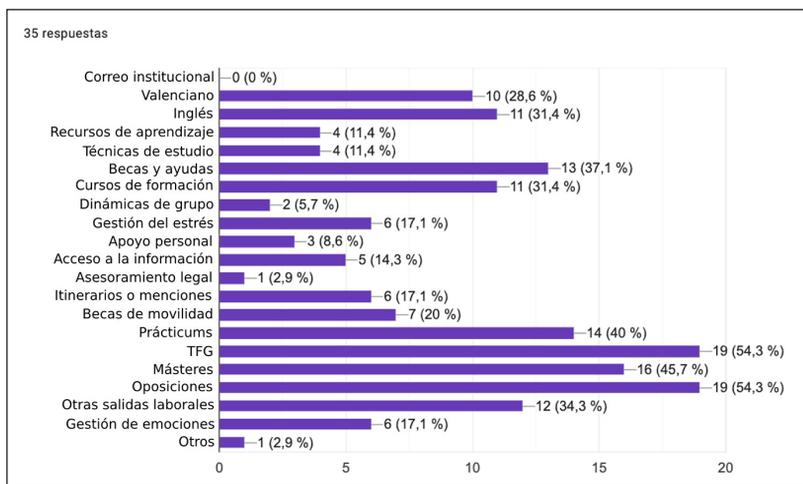


Figura 7.2. Intereses y necesidades de formación y asesoramiento del alumnado tutorizado.

En las tutorías individuales (56), las cuestiones más tratadas fueron: certificación del valenciano (18), convalidaciones de asignaturas (12), cómo elegir área, docente y tema del TFG y las menciones (11), elección de centros donde realizar el prácticum (7), compatibilidad de horarios, cambio de fechas de exámenes, y otras cuestiones administrativas relacionadas con las asignaturas (5) y quejas sobre docentes, instalaciones y servicios donde se cursan los estudios del grado (3) (véase de forma gráfica en la tabla 7.1). Dado que estas tutorías individuales, tal y como se ha comentado anteriormente, corresponden a 43 estudiantes, ello supone que han hecho uso de este servicio un 33,6% del alumnado.

Tabla 7.1. Temáticas más frecuentes de las tutorías individuales

Tématica	n
Quejas instalaciones o sobre docentes	III
Convalidaciones	IIIIIIIIII
Valenciano – Certificación al acabar	IIIIIIIIIIIIIIII
Prácticum	IIIIIII
Correo UA + Wifi Eduroam + Administración	IIIII
Menciones + TFG	IIIIIIIIII

7.5. Conclusiones

De esta experiencia se desprende que tutorizar los cuatro niveles o cursos de un grado universitario, aun a pesar de hacerlo en tan solo un grupo de cada curso, implica una dificultad añadida a una situación normal, ya que las necesidades de orientación y seguimiento de los estudiantes no son las mismas las de los estudiantes de los primeros cursos frente a las de los últimos cursos. No es lo mismo tutorizar un nivel o curso con varios grupos (una práctica habitual en muchas tutorizaciones universitarias) que tutorizar los cuatro cursos del Campus de Alcoy. Como se ha visto, ello conlleva que hay que controlar muchas más cosas, ya que los intereses del alumnado son más variados (no son los mismos intereses e inquietudes las que tienen las alumnas de 1.º que las que tienen las alumnas de 4.º). Sin embargo, el hacerlo con un grupo de alumnado que vive en una realidad y en un contexto muy familiar, limitado a unos pequeños espacios y en los que hay un contacto y una complicidad entre todos los agentes participantes (alumnado y profesorado), lo hace mucho más enriquecedor, y eso también permite al tutor PAT aprender y sentirse más útil., en este último caso. Al final, a través de una serie de actividades como las descritas en este estudio, se facilita la integración de todos los miembros del grupo y la aparición de un sentimiento de colaboración y cooperación entre todos ellos, que nos permite afirmar que es como crear un gran grupo, o una gran familia, en la que todos participan. Ello ha hecho que haya habido estudiantes que, sin ser mentores, han ayudado en algún momento a otros estudiantes, aunque tampoco fuesen de su grupo clase. E igualmente con el profesorado, ha habido algunos docentes del Campus de Alcoy, que sin ser tutores PAT, han ayudado en algunos momentos a tutorizar, acompañar y guiar al alumnado del Campus de Alcoy.

Pensamos que la descripción de estas experiencias, aunque no dejen de ser un estudio de caso y tener sus limitaciones, como, por ejemplo, la muestra tan pequeña con la que se cuenta, no dejan de ser interesantes por si lo aquí descrito puede ayudar a que se den otros casos de éxito en la tutorización de realidades similares o que presente características semejantes a las aquí descritas.

Ello no quita que la realidad aquí descrita, que ha pasado en un curso académico concreto, con un grupo de alumnado y profesorado muy particular y en un ambiente como es el ambiente local del Campus de Alcoy, sea una situación que se ha dado en esta ocasión tal y como hemos descrito, pero que en otro año, con otro grupo de alumnado y posiblemente (se habla de que el próximo curso se ubicará el Campus de Alcoy en un único edificio) con otra realidad; lleve a unas actividades y resultados muy distintos a los aquí plasmados. Pero esto demuestra que la tutorización universitaria es un reto que debe ser afrontado situación a situación, grupo a grupo, y en cada realidad y contexto particular, siempre tratando de ofrecer al alumnado la mejor orientación y el mejor acompañamiento en sus años universitarios posible.

Referencias

- Alonso-García, S., Rodríguez-García, A. M. y Cáceres-Reche, M. P. (2018). Análisis de la acción tutorial y su incidencia en el desarrollo integral del alumnado. El caso de la Universidad de Castilla La Mancha, España. *Formación Universitaria*, 11 (3), 63-72. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000300063>
- Álvarez González, M. (2013). Hacia un modelo integral de la tutoría universitaria. En: M. Álvarez González y R. Bisquera (coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Wolters Kluwer España.
- Amor, M. y Dios, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28 (1), 119-130. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19362>
- Asensi Merás, A. y Beltrán Castellanos, J. M. (2021). El Programa de Acción Tutorial (PAT) de la Facultad de Derecho de la Universidad de Alicante. En: R. Díez Ros (coord.). *El Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante: nuevos retos en la atención al alumnado* (pp. 13-14). Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant. <http://hdl.handle.net/10045/119972>
- Boixadós, M., Ollé, E. y Gutiérrez, M. (2017). Tutoría en la UOC: diseño y elaboración del plan de tutoría del grado de Psicología. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15 (1), 305-323. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6080>

- Ferrer, J. (2003). La acción tutorial en la universidad. En: F. Michavila y J. García (eds.). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. CAM-Cátedra Unesco.
- García Antelo, B. (2011). *La tutoría en la universidad: percepción de alumnado y profesorado*. Universidade de Santiago de Compostela.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial en la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 21-48. <http://hdl.handle.net/10201/123384>
- Gastón, L. y Rekalde, I. (2016). La tutoría universitaria. El caso del grado de Pedagogía de la UPV/EHU. *Revista d' Innovació Docent Universitària*, 8, 121-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5641685>
- Hernández-Amorós, M. J. y Urrea-Solano, M. (2021). Una propuesta de tutoría continuista basada en la experiencia. En: R. Díez Ros (coord.). *El Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante: nuevos retos en la atención al alumnado* (pp. 45-60). Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant. <http://hdl.handle.net/10045/119936>
- Hernández-Amorós, M. J., Urrea Solano, M. E., Aparicio Flores, M. P., Estesó, J., Llorens, A., Pérez, E. y Sánchez Soler, R. (2017). Percepción del alumnado de la Facultad de Educación sobre el carácter humanista de la acción tutorial. En: R. Roig-Vila (ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 883-894). Octaedro. <http://hdl.handle.net/10045/71234>
- ICE de la UA (2020). *Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante. Guía de planificación del PAT*. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante. <https://web.ua.es/ice/documentos/tutorial/19-20/nueva-guia-pat.pdf>
- Lorenzo López, N. (2021). *Espacio de tutorización en la educación universitaria en línea* (trabajo final de máster). Universitat Oberta de Catalunya. <http://hdl.handle.net/10609/133146>
- Martínez, P., Pérez, J., González, N., González, C. y Martínez, M. (2020). La tutoría universitaria vista por sus alumnos: propuestas de mejora. *Revista de la Educación Superior*, 49 (195), 55-72. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1251>
- Metz, A. y Bezuidenhout, A. (2018). An importance-competence analysis of the roles and competencies of e-tutors at an open distance learning institution. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34 (5). <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/3364>

- Pereira González, M.; Martís Flórez, R. y Pascual Díez, J. (2019). Evaluación de las necesidades de orientación y educación para la carrera en seis grados de Educación. Bases para el desarrollo del plan de acción tutorial. *Educación XX1*, 22 (2), 309-334. <http://doi.org/10.5944/educXX1.22721>
- Pérez-Serrano, M. J., Rodríguez-Pallares, M. y González-Alonso, M. Y. (2020). Utilidad de las tutorías académicas en la universidad. Resultados agregados de un estudio multidimensional en diferentes ciencias. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 25 (1), 57-74. [http://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(1\).57-74](http://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(1).57-74)
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 318, de 31/12/2010. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-20147>
- Rodríguez Espinar, S. (coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Octaedro/ICE- UB.
- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo, A. y Haya, I. (2015). La tutoría académica en la educación superior. Una investigación a partir de entrevista y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación*, 26 (2), 467-481. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43745
- Spairani Berrio, S. y Nescolarde Selva, J. (2021). Acción tutorial y orientación al alumnado de la Escuela Politécnica Superior de Alicante en el periodo universitario. En: R. Díez Ros (coord.). *El Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante: nuevos retos en la atención al alumnado* (pp. 11-12). Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant. <http://hdl.handle.net/10045/119971>
- Tolosa Bailén, M. C. (2021). El Programa de Acción Tutorial de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante, PATEC. En: R. Díez Ros (coord.). *El Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante: nuevos retos en la atención al alumnado* (pp. 5-10). Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant. <http://hdl.handle.net/10045/119933>
- Vercher-Ferrándiz, M. (2021). La tutorización proactiva como factor de mejora en los resultados de la formación online. *Revista de Investigación Educativa*, 39 (1), 91-109. <https://doi.org/10.6018/rie.413901>

La orientación profesional y académica de los futuros docentes. Perspectivas y objetivos del PAT/EDU (UA)

VILLARRUBIA ZÚÑIGA, MARÍA SOLEDAD
marisolvillarrubia@ua.es
Universidad de Alicante

Resumen

La orientación formativa y profesional de los maestros y maestras debería acompañarlos durante toda su carrera docente para la mejora de su actuación, pero también tiene que proporcionarse sistemáticamente mientras cursan los estudios universitarios. Para dar una respuesta efectiva a la información que precisan, en situaciones concretas, es necesario reconocer las necesidades del alumnado a través de las dudas, críticas y comentarios que nos transmiten. En el caso que se presenta, se realiza a través del Programa de Acción Tutorial (PAT) de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, entre los años 2020-2023. El objetivo es valorar futuras actuaciones sobre las cuestiones que más preocupan al alumnado del Grado de Educación Infantil y Primaria en la carrera y para su futuro laboral. El trabajo tiene como objetivo conocer la opinión de los estudiantes sobre factores relevantes para utilizar las tutorías del PAT, y así identificar sus necesidades y mejorar el PAT. Este proceso se enmarca en el enfoque impulsado desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para reivindicar una forma de entender la educación universitaria en la que el alumnado asume un papel activo en su aprendizaje. Esto implica una revalorización de la acción tutorial para reforzar el proceso formativo y el desarrollo general de los alumnos y alumnas universitarios.

Palabras clave: orientación, docentes, formación, laboral, académica, tutorías.

8.1. Introducción

Partimos de la premisa de que los universitarios del grado de Educación Infantil y Primaria están lo suficientemente forma-

dos, desde el punto de vista curricular, para enfrentarse al mundo laboral, teniendo en cuenta la formación teórica y las prácticas reales a través del *prácticum*¹. Este constituye una materia obligatoria en los grados de Educación y es una parte esencial de la formación práctica inicial, puesto que permite el contacto con la realidad de los centros educativos en los que luego trabajarán. De hecho, hay estudios, como el de Colomo-Magaña *et al.* (2019), que lo consideran un elemento clave en los procesos de tutorización y analizan la percepción que los estudiantes tienen de esta experiencia, sobre la que, de hecho, surgen muchas preguntas a través de la acción tutorial.

Sin embargo, los conocimientos teóricos que los estudiantes van adquiriendo en el Grado y las prácticas desarrolladas hasta finalizar el cuarto curso, no siempre les permiten aclarar las dudas sobre temas concretos, cuestiones prácticas de la carrera o relacionadas con su futuro profesional. Por eso, en trabajos como los de Pons Miranda *et al.* (2019) se reclama un mayor incentivo para mejorar la formación de nuestro profesorado. De hecho, investigaciones recientes tienen como objetivo específico reconocer las necesidades de orientación del alumnado (Delgado García *et al.*, 2021), mientras que otras se encaminan a estudiar los elementos que conforman la identidad profesional de los futuros docentes para detectar necesidades específicas (Souto-Gómez *et al.*, 2020).

La obligación de cumplir un programa académico apretado, en la mayoría de los casos, en otros por la falta de información o herramientas, imposibilita que el profesorado universitario, dentro de su labor docente, pueda contribuir en una orientación laboral y académica concreta, más allá de la orientación sobre la asignatura que imparte y las dudas que esta genera. Dopico Rodríguez (2013) ya constata cómo el profesorado universitario mantiene «una relación tutorial con sus alumnos basada en los encuentros programados en el despacho para seguir fijando la línea argumental de las clases presenciales» (p. 213).

Es evidente que las tutorías académicas son en un factor clave de la labor docente (Álvarez, 2008), pero su función actual en el ámbito del EEES obliga a una reflexión sobre su significado y

1. En la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante el programa académico incluye la formación a través del *prácticum* I, II y III.

valor por parte de todos los agentes relacionados, además de los docentes y discentes (González *et al.*, 2009), con el fin de conseguir una optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y una mayor proyección hacia el futuro profesional. Además, la convergencia con Europa y sus directrices en materia educativa implica la necesidad de homogeneizar la función tutorial en la educación superior (Lobato *et al.*, 2004).

Como se plantea García (2019), hay que tratar de superar las insuficiencias que se detectan en la práctica tutorial, dentro de los planes universitarios, para impulsar otras de mayor y mejor alcance. Así toma sentido la existencia de los programas de acción tutorial (PAT) y las figuras del tutor PAT y alumnado mentor PAT, cuyas acciones contribuyen a la orientación personalizada de los alumnos y alumnas, en lo educativo, lo personal y lo profesional (Alcón, 2003).

El tutor PAT tiene su plan orientado a la mejora de la atención integral del alumnado que, en el caso de la Universidad de Alicante, promueve el Vicerrectorado de Transformación Digital, a través del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). En este caso, la estructura de trabajo del programa está formada por la coordinación general del ICE, que genera un plan de actuación marco en el que se integra la supervisión, la provisión de recursos formativos y de orientación, la evaluación del programa y la coordinación de centro (facultades y escuelas universitarias).

La figura del alumno mentor o alumna mentora, por su parte, tiene como función principal compartir los beneficios de su experiencia con el alumnado más joven que está en los primeros cursos del grado, pero también, tiene que orientar a los que están en otros cursos superiores hacia el tutor PAT. Por tanto, es un puente entre el centro universitario, el tutor PAT y el alumnado de cualquier curso. El papel de un estudiante mentor, en definitiva, es el de acercar a los alumnos hacia el PAT para que puedan resolver, mediante un plan de acción, las cuestiones que les preocupan.

Las carencias de una tutorización que vaya más allá de los problemas con las asignaturas, exámenes o trabajos se evidencian claramente cuando el alumnado hace consultas o comentarios a través de las tutorías PAT. Sin embargo, hay que aclarar que no siempre es problema de las acciones o programas que se llevan a cabo en la universidad, sino de los propios estudiantes

que no conocen el espacio de las tutorías o no acuden a él (Klug y Peralta, 2019), a pesar de los constantes mensajes informativos y las propuestas de reuniones, seminarios o jornadas de orientación.

La propuesta que se presenta en este artículo surge de la reflexión sobre las tutorías PAT planeada con fines orientativos y formativos para el alumnado del grado de Infantil y Primaria de la Universidad de Alicante, en la Facultad de Educación, en la que se forman a los futuros docentes de diferentes áreas y menciones. El trabajo tiene como punto de partida el artículo de Pereira González *et al.* (2019) y, como en su caso, este se apoya en un compromiso con la formación y el desarrollo profesional de los discentes; la necesidad de la mejora de la calidad de los programas de grado y las orientaciones; y la exigencia de una tutorización con proyección de futuro.

Los planteamientos que concretan la propuesta abarcan el ámbito académico y profesional e implican, indirectamente, lo social y personal. Se pretende evidenciar, por una parte, las necesidades y preguntas concretas que tienen los discentes del programa PAT-EDU. Por otra parte, y partiendo de la anterior, creemos que hay que concienciarse sobre la necesidad de la formación y tutorización continua basada en un reciclaje permanente en el ámbito docente universitario. Este estudio se vincula a otros que evidencian cómo las universidades de todo el mundo están poniendo en marcha diferentes acciones de orientación y acompañamiento al alumnado a través del PAT (Vallejo *et al.*, 2022), como respuesta a las necesidades detectadas por el alumnado.

8.2. Objetivo del trabajo

El objetivo de la investigación es analizar las necesidades específicas de orientación de los estudiantes que se están formando para ser maestras y maestros del grado de Educación Infantil y Primaria, en la Facultad de Educación de Alicante. Se lleva a cabo una revisión de las demandas de los estudiantes para concretar acciones y respuestas. El estudio realizado permitirá obtener una información concreta para mejorar la atención dentro del plan de acción tutorial, en concreto, sobre orientación profesional, salidas laborales, dudas académicas y posibilidades formativas.

Como apuntan Clares *et al.* (2020), hay que centrarse en el desarrollo de la tutoría y la orientación como factores clave en la calidad de la Educación Superior, pero para ello, hay que plantear la necesidad de analizar la opinión del alumnado respecto a su desarrollo, evaluando las prioridades y las carencias que debemos percibir como las propuestas de mejora.

Por otra parte, y siguiendo a Pereira González *et al.* (2019), la orientación debe ser «preventiva» y no solo contribuir al esclarecimiento de dudas, sino al desarrollo de los estudiantes y a la gestión de sus emociones. Siguiendo el estudio elaborado por estos autores, los objetivos del trabajo que se presenta, siguiendo las directrices de la coordinación del PAT-EDU, serán los siguientes:

- Fomentar acciones tutoriales grupales e individuales según las cuestiones a tratar.
- Orientar a todos los estudiantes, en cada curso, desde la llegada a la universidad hasta el curso final.
- Corresponsabilizar a todo el personal universitario, además de los docentes.
- Intentar incluir la formación y orientación como contenido transversal en las asignaturas de la carrera.
- Detectar y evaluar las necesidades orientativas concretas.
- Recoger la información para el estudio de las necesidades formativas.

Creemos que para alcanzar los objetivos del programa de tutorización PAT-EDU de la Facultad de Educación de Alicante, para la orientación y formación de los docentes, se precisa que los estudiantes adquieran unas habilidades, capacidades y competencias, como explican Castaño *et al.* (2012), necesarias para que las decisiones tutoriales alcancen un fin concreto:

- Fomentar la autoevaluación, autoestima y autocontrol de las aptitudes.
- Promover la autorreflexión sobre las propias necesidades.
- Aceptar la ayuda y orientación ofrecida por el PAT.
- Asumir un compromiso personal.
- Asumir un papel principal en su aprendizaje (Gallardo Castel *et al.* 2021).

Todos estos objetivos permitirán canalizar la información académica para el desempeño de la labor discente en los estudios de grado elegidos, para luego orientarla al ámbito profesional. Elegir las salidas laborales óptimas dependerá del conocimiento que se tenga de los requerimientos y condiciones vinculados al desempeño profesional. Esto significa que el alumnado asume un papel activo, a la vez que revaloriza la tarea de la acción tutorial para reforzar el proceso formativo y el desarrollo integral en el contexto universitario.

En resumen, este trabajo se propone reconocer la opinión del alumnado acerca de los elementos relevantes en el uso de las tutorías PAT para identificar sus necesidades y mejorar la acción tutorial relacionada con la mejora del entorno académico y la proyección sobre su futuro docente. Como veremos a continuación, en el diseño del estudio se adopta un enfoque evaluativo-descriptivo a partir de unas tablas sobre cuestiones que preocupan a los universitarios de la Facultad de Educación, de la Universidad de Alicante.

8.3. Descripción de la experiencia

8.3.1. Tipo de investigación

Se trata de una investigación evaluativa (Chamorro y Borjas, 2020; De Aro y Bolívar, 2020) en la que se valora el propósito o fin de la investigación, en lugar de un método o procedimiento específico. Este tipo de metodología se orienta a producir conocimiento para mejorar la calidad, la eficiencia y eficacia, así como el impacto de la información que se presenta. Por otra parte, también sigue un método descriptivo, ya que hay una recogida de datos para sus análisis, lo que permite reflexionar sobre un contexto concreto (Valle *et al.*, 2022). Se busca describir y explicar lo que se investiga en tres pasos: elegir, analizar e interpretar para evaluar la situación concreta del PAT-EDU con respecto a las salidas profesionales y a las dudas académicas.

Esta propuesta nace de la necesidad de evidenciar la labor tutorial y el apoyo que este ofrece al alumnado durante la carrera universitaria, sobre el futuro desempeño docente y las salidas profesionales, y sobre la gestión de cuestiones académicas.

Los datos han sido obtenidos durante las sesiones tutoriales de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante entre el año 2020 a 2023. Se han seleccionado los ítems más frecuentes. La información se ordena en tres tablas en función de tres bloques de contenidos: académico, laboral y pensamiento crítico.

Estas tablas servirán para futuros estudios pensando en la mejora del programa tutorial, para futuras acciones formativas y para organizar encuestas de valoración.

8.3.2. Diseño del instrumento

Se han diseñado y validado tres tablas: la primera, con los ítems más frecuentes sobre la orientación académica; la segunda, sobre la orientación profesional de los estudiantes de la Facultad de Educación. La tercera sobre opiniones y críticas del alumnado en cuestiones relacionadas con la tutorización.

Cada tabla está compuesta por asuntos sobre los que los discentes han preguntado o sobre temas que han mencionado de forma recurrente. Las tablas, como se ha explicado, podrán servir para distintos propósitos: elaborar un cuestionario para conocer la opinión de los discentes sobre su grado de satisfacción a la hora de usar las tutorías; la de crear una guía online o bien, la de preparar un documento guía sobre departamentos o instituciones que podrán dar respuesta sobre temas concretos. Sin embargo, esta acción permite interpretar en este artículo los puntos fuertes y los de mejora de la actuación tutorial en materia de orientación académica y laboral.

Tabla 8.1. Relación de cuestiones para la orientación académica PAT-EDU

Total	Cuestiones más frecuentes
	Menciones disponibles y criterios para su elección
	El prácticum en la universidad: clases y elaboración de la memoria
	El prácticum en los centros educativos: objetivos y procedimiento
	El TFG (trabajo fin de grado): elección del tema
	El TFG (trabajo fin de grado): orientación sobre la elaboración del trabajo
	El TFG (trabajo fin de grado): orientación sobre defensa oral, consejos y habilidades necesarias

	Convalidaciones entre los grados de Educación Infantil y Primaria
	Presentación de trabajos académicos (normas APA 7.ª edición)
	Estrategias para preparar un examen
	Orientación sobre adaptaciones curriculares: qué son, para qué sirven y quién las puede solicitar
	Información sobre el aprendizaje lingüístico: en lenguas extranjeras o en valenciano. Cuestiones sobre el «mitjà en valenciano» y su equivalente al nivel C1
	Información sobre ayudas al alumnado, movilidad (Erasmus +) o de otro tipo de becas para cursar estudios universitarios, estancias SICUE
	Orientación sobre los recursos de la biblioteca
	Orientación sobre el CAES (Centro Apoyo del Estudiante)
	Orientación sobre actividades universitarias no académicas (deportes, espectáculos, cursos de verano, etc.)
	Estrategias para mejorar las calificaciones en trabajos y exámenes de grado
16	Ítems de orientación académica

Tabla 8.2. Relación de cuestiones para la orientación laboral PAT-EDU

Total	Cuestiones más frecuentes
	Salidas laborales dentro de España: colegios públicos, concertados o privados
	Salidas laborales fuera de España: lectorados y auxiliares de conversación a través del Ministerio de Educación y Cultura
	Estudio del máster: por qué hacerlo y cuál elegir
	El doctorado para ser docente universitario
	Otras salidas profesionales: editoriales, formador socioeducativo, formador en centros culturales, orientador, investigador, etc.
	Preparación de las oposiciones
	Elaboración de un currículum profesional
	La entrevista de trabajo
	Becas y ayudas económicas
	Participación en congresos y seminarios especializados
	Formación a través de jornadas y cursos especializados
	Información sobre webs de empleo y formación
12	Ítems de orientación profesional

Tabla 8.3. Relación de comentarios críticos

Total	Cuestiones descritas
	Lamentan no recibir ninguna información profesional dentro de las asignaturas que están cursando.
	Se quejan de que las asignaturas son excesivamente teóricas y no se ve la utilidad para la futura docencia.
	Lamentan no recibir orientación sobre las salidas profesionales como alternativa a la docencia.
	Admiten que no están interesados en las tutorías grupales porque les interesan más las cuestiones personales. No le ven la utilidad.
	Admiten no acudir a encuentros, seminarios y jornadas organizadas para la orientación profesional porque están ocupados o por falta de motivación.
	Admiten no hacer excesivo caso de los correos de acción tutorial si creen que no les afecta.
	Prefieren utilizar un WhatsApp de la facultad abierto por alumnos para consultar sus dudas.
	Recurren al tutor del PAT cuando ya están muy perdidos o en una situación límite.
	Reconocen no tener muy clara la utilidad de formar parte del PAT.
	Desconocen la figura del alumnado mentor y su utilidad, así como la posibilidad de serlo.
10	Ítems de orientación profesional.

Los datos que se presentan han sido recogidos en las tutorías PAT-EDU desde 2020 a 2023 y han sido validados a través del análisis bibliográfico con trabajos orientados a la mejora de la orientación profesional y académica de los PAT universitarios.

La información de las tablas se ratifica con la que aparece en la web de la Universidad de Alicante, donde se presentan respuestas para preguntas frecuentes del alumnado² sobre diversos contenidos y otras más específicas relacionadas con el PAT.³

8.4. Resultados

El estudio presentado evidencia, en primer lugar, que existe un desconocimiento del alumnado sobre las herramientas que la

2. <https://web.ua.es/es/oia/faq/preguntas-mas-frecuentes.html>

3. <https://educacio.ua.es/es/programa-de-accion-tutorial-pat-edu.html>

universidad pone a su servicio. Las preguntas y dudas más frecuentes están casi siempre respondidas por los órganos competentes, pero el alumnado no es capaz de encontrarla o entender el contenido. Tampoco conocen los centros de apoyo y ayuda para resolver cuestiones puntuales, como el Centro de Apoyo al Estudiante (CAE) que forma parte del Secretariado de Apoyo a Estudiantes y Empleabilidad. Son un equipo multidisciplinar de técnicos cuya misión es ofrecer una atención específica a los alumnos de la Universidad de Alicante con el fin de garantizar su plena participación universitaria, siguiendo los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal.

También se ha podido demostrar que la escasa participación en acciones de orientación del PAT no depende del programa, y su oferta, sino de las preferencias del alumnado por solventar sus dudas por otros canales no oficiales.

Los estudiantes hacen una crítica sobre la escasa atención que se presta a su orientación profesional cuando cursan las asignaturas del Grado de Educación. Sin embargo, existen encuestas para evidenciar estas carencias dentro de la asignatura, pero los estudiantes no canalizan sus dudas a través de esta herramienta porque desconfían del anonimato y de una respuesta eficaz.

Uno de los temas por el que se demuestra mayor interés es el de conocer las posibilidades profesionales que tienen tanto fuera como dentro del país, relacionado con la docencia u otras áreas de empleabilidad, pero sobre todo por las oposiciones públicas dentro y fuera de la Comunidad Valenciana.

En general, siguiendo a Solaguren-Beascoa y Moreno (2016), descubrimos que tienen una actitud muy positiva cuando comprenden la relevancia de acción tutorial y sus ventajas, sobre todo, cuando obtienen una información muy diferente que la recabada a través de los compañeros.

8.5. Conclusiones

La literatura obtenida de las tutorías PAT descubre que este programa es clave como instrumento de mejora para la calidad universitaria de la educación. Sin embargo, se evidencia que todavía es imprescindible realizar esfuerzos para lograr que los estudiantes confíen y se acerquen a las tutorías. También se ha llegado a

la conclusión de que las tutorías de las asignaturas de los grados precisan mejoras. Las tutorías de los profesores no solo deben orientarse a las cuestiones de exámenes y trabajos, sino a la orientación de las asignaturas para el desempeño profesional dentro de los planes de estudios de los grados. Por tanto, esta acción tutorial debe plantearse como una estrategia de mejora dentro del proceso de cambio en las universidades españolas (Gargallo *et al.*, 2019; Guerra *et al.*, 2016) hacia un proyecto europeo.

Creemos que el uso apropiado de las tutorías en el ámbito de las asignaturas y del PAT para la resolución de problemas, contribuyen a mejorar el rendimiento de los alumnos y alumnas, ya que se optimiza en tiempo y esfuerzos.

Por otra parte, la orientación laboral y académica recibida a través del programa tutorial permite recibir una información precisa sobre el funcionamiento de la universidad, sobre las novedades académicas o laborales, sobre ayudas al alumnado (de movilidad o de otro tipo) para diferentes fines, etc. Todo ello contribuye para ofrecer una calidad formativa que se refleja en los resultados obtenidos en la carrera y revertirá en el futuro de los estudiantes.

En este trabajo, a diferencia de otros estudios sobre acciones tutoriales, no nos hemos detenido en cuestiones sobre motivación y seguridad (Gallardo *et al.* 2019), que serían objeto de otro estudio con el fin de estimular tanto al alumnado como al profesorado en cuestiones tutoriales. En nuestro caso, el trabajo se ha centrado en detectar y analizar las cuestiones que más preocupan al alumnado para poder potenciar, a través de la tutorización, la formación continua, favorecer la innovación, fomentar la resolución de problemas y orientar sobre la ubicación profesional futura más idónea para cada perfil discente.

En nuestra experiencia, el alumnado que utiliza el PAT, en concreto sobre cuestiones académicas y de salidas profesionales, siempre se muestra satisfecho con la ayuda recibida. Consiguen solventar dudas y reciben orientación objetiva contrastada. Al final, el tutorando descubre la utilidad de este programa.

Como puntos de mejora, el programa debe trabajar sobre la falta de estímulo inicial de los estudiantes para acudir al tutor PAT o al alumno mentor. A pesar del trabajo informativo desarrollado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y los PAT de las

diferentes facultades, todavía hay un desconocimiento sobre el programa, los tutores y los objetivos para los que se han creado. Los estudiantes que no conocen el programa creen que el PAT es una continuación de las tutorías del docente para cuestiones de la asignatura, por eso, no siempre se acude a las actividades propuestas. Sin embargo, siguiendo a Paricio (2005), el marco específico de cada acción tutorial será determinante en función de la titulación y el perfil del discente-docente, como se deduce de las VII Jornadas PAT UA,⁴ celebradas en abril de 2023, donde se compartieron experiencias de diferentes facultades, tutores y mentores.

Finalmente, debemos ser cautos en cuanto a la información y los resultados expuestos, ya que el estudio se ha realizado con un solo tutor, aunque en años diferentes, en una facultad y universidad concreta. Por tanto, resultaría fundamental llevar a cabo este trabajo de búsqueda y análisis con otros grupos de Educación y otras titulaciones de la misma universidad para finalmente, contrastarlo con otras universidades. El objetivo es demostrar la efectividad del PAT en cuanto a la orientación académica y profesional, y trabajar en la mejora y difusión de este programa.

Referencias

- Alcón, E. (2003). Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario. En: F. Michavila y J. García (eds.). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (85-93). Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria.
- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 49-70.
- Castaño, E., Blanco, A., y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 193-210. doi: 10.4995/redu.2012.6103
- Chamorro, D. y Borjas, M. (2020). *Investigación evaluativa curricular: un camino a la transformación del aula*. <http://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9252#page=1>

4. <https://web.ua.es/es/ice/tutorial/viii-jornadas-pat.html>

- Colomo Magaña, E., Gabarda Méndez, V., Cuevas Monzonís, N. y Cívico Ariza, A. (2019). *Las herramientas tecnológicas al servicio de la comunicación en las prácticas de Magisterio: percepción de estudiantes y tutores sobre su utilidad*.
- De Arao, I. C. C. y Bolívar, J. G. L. (2021). Investigación evaluativa y la tecnología en el contexto universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 31 (57), 202-217.
- Delgado García, M., Conde Vélez, S. y Azaustre Lorenzo, M. D. C. (2021). Validación de un instrumento para detectar necesidades de orientación en alumnado universitario de nuevo ingreso. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*.
- Dopico Rodríguez, E. (2013). Tutoría universitaria: propuestas didácticas de competencia tutorial. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 195-220.
- García, J. L. A. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-Posições*, 30.
- Gargallo Castel, A. F. G., Pérez-Sanz, F. J. y Esteban-Salvador, L. (2019). Percepción del alumnado universitario sobre las tutorías académicas: revisión de los factores relevantes. *Educatio Siglo XXI*, 37, 55-82.
- González, F. E., Maícas, E., Rodríguez, M., y Aguilera, J. L. (2009). Prospectiva y evaluación del ejercicio docente de los profesores universitarios como exponente de buena calidad. *Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6 (2), 38-48
- Guerra, M. D., Lima, M. L., y Lima, J. S. (2016). Opinión de los estudiantes de enfermería sobre las tutorías universitarias. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27 (3), 104-121. DOI: 10.5944/reop.vol.27.num.3.2016.18803.
- Klug, M. A. y Peralta, N. S. (2019). Tutorías universitarias. Percepciones de estudiantes y personal tutor sobre su uso y funcionamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23 (1), 319-341.
- Lobato, C., Del Castillo, L. y Arbizu, F. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de caso. *Educación XXI*, 7, 135-168.
- Paricio, J. (2005). *Objetivos y contenidos de la acción tutorial en el ámbito de las titulaciones universitarias*. ICE Universidad de Zaragoza.
- Pereira González, M., Martís Flórez, R. y Pascual Díez, J. (2019). Evaluación de las necesidades de orientación y educación para la carrera en seis grados de Educación. Bases para el desarrollo del plan de

acción tutorial. *Educación XX1*, 22 (2), 309-334. DOI: 10.5944/educXX1.22721.

- Ponz Miranda, A., Abarca Sos, A. y Ramo Garzarán, R. M. (2019). Valoración del prácticum de los grados de Magisterio de Teruel (España) ante una experiencia de gestión coordinada entre la Universidad y la Administración educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (2). <https://doi.org/10.6018/rei-fop.22.2.344671>
- Solaguren-Beascoa, M. y Moreno, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XX1*, 19(1), 247-266. DOI: 10.5944/educXX1.14479.
- Souto-Gómez, A. I., Rial-Sánchez, A. F. y Talavera-Valverde, M. Á. (2020). Aspectos que conforman la identidad profesional del profesorado de formación y orientación laboral. *Estudios sobre Educación*, 38, 29-57.
- Valle, A., Manrique, L. y Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>
- Vallejo, A. P., Ruiz, M. J. C. y Molero, D. (2022). Aspectos condicionantes de la tutoría universitaria. Un estudio comparado. *Revista de Investigación Educativa*, 40 (1), 33-49.

El uso del teléfono móvil en la acción tutorial del grado en Historia

CARRASCO RODRÍGUEZ, ANTONIO
antonio.carrasco@ua.es
Universidad de Alicante

Resumen

El Programa de Acción Tutorial (PAT) de la Universidad de Alicante proporciona acompañamiento y asesoramiento al alumnado durante su carrera universitaria. El equipo del PAT está formado por docentes y estudiantes mentores. Los medios de comunicación habituales entre el alumnado y los tutores son el correo electrónico y los mensajes escritos. En el presente trabajo presentamos una experiencia de acción tutorial desarrollada el curso 2021-2022, en la que se utiliza el teléfono móvil como herramienta principal de contacto entre el alumnado y el tutor PAT. En él, realizamos un análisis de la cantidad y la calidad de las intervenciones y de los asuntos tratados (muy superior a la de los cursos anteriores); y presentamos los resultados de una encuesta que nos permite conocer de primera mano la percepción positiva del alumnado sobre la acción tutorial desarrollada y sobre el grado de utilidad del empleo del teléfono móvil. El artículo finaliza haciendo públicas las conclusiones del estudio y planteando algunas cuestiones dignas de debate como el grado de protección de la información que proporcionan los teléfonos móviles o la licitud del uso de canales de comunicación no oficiales en la Universidad con fines tutoriales.

Palabras clave: acción tutorial, grado en Historia, teléfono móvil, tutor, alumnado.

9.1. Introducción

El Programa de Acción Tutorial (PAT) de la Universidad de Alicante (UA) tiene como objetivo proporcionar al alumnado acompañamiento y asesoramiento al comienzo y a lo largo de su

carrera universitaria, y responde a dos necesidades prioritarias del estudiantado: por una parte, la acogida y la inclusión en el contexto universitario, y, por otra, el apoyo y la orientación en el desarrollo de su itinerario académico y profesional. El PAT tiene un equipo de tutores y tutoras en cada facultad de la UA, que son coordinados por un responsable de centro y dirigidos, a su vez, desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante, 2022).

En junio de 2020 ingresé en el equipo tutorial de la Facultad de Filosofía y Letras, y desde entonces he sido uno de los tutores del Grado en Historia. En febrero de 2022, asumí nuevas responsabilidades en el PAT al aceptar el encargo del equipo decanal de dicho centro y convertirme en el coordinador del equipo tutorial en la citada Facultad. Mi participación en el PAT, como tutor y como coordinador de centro, me ha hecho ser consciente de las dificultades que tienen los tutores y tutoras a la hora de conocer la realidad cotidiana en las aulas. Mi voluntad de acercarme al día a día de mi alumnado tutorizado me generó la impresión de que los canales de comunicación «tradicionales» que utilizamos en el PAT con tal fin (correos electrónicos y tutorías virtuales de UACloud Campus Virtual, la intranet académica y administrativa de la Universidad de Alicante) no son los más eficaces para tratar con los delegados y delegadas de curso, o con el alumnado, en cuestiones tocantes a la acción tutorial, ya que son medios diacrónicos que generalmente utilizan tiempo después del surgimiento de un problema, cuando este se ha agravado y necesitan apoyo para intentar resolverlo. El alumnado está acostumbrado a utilizar el teléfono móvil en su día a día para comunicarse, para buscar información y compartirla, y para intentar buscar soluciones a sus dificultades (IAB Spain y Eloja, 2022).

Teniendo en cuenta estas premisas, al inicio del presente curso 2021-2022, decidí iniciar una investigación sobre el valor del uso del teléfono móvil en la acción tutorial de los cursos 1.º y 4.º del citado grado en Historia. El trabajo que damos a conocer es el fruto de dicha investigación.

La literatura científica relacionada con la acción tutorial y el teléfono móvil no trata sobre las posibilidades de su uso como medio de comunicación con el alumnado, sino sobre otras cuestiones como la adicción a internet y el *phubbling* (Oporto Alonso

et al., 2021) o la puesta a disposición del alumnado de teléfonos de apoyo contra situaciones de acoso escolar. Pocos trabajos reflexionan sobre el uso de las TIC en la acción tutorial (Torres García, 2013).

9.2. Objetivos

El objetivo principal del estudio ha sido evaluar la utilidad del teléfono móvil (WhatsApp y llamadas) como principal canal de contacto y comunicación con el alumnado y con quienes ejercen de delegados de los cursos 1.º y 4.º del grado en Historia durante el curso 2021-2022.

Asimismo, nos hemos planteado otros cuatro objetivos secundarios:

- Intentar complementar la atención telefónica con encuentros virtuales (con Google Meet) y presenciales (cara a cara), antes que con los medios diacrónicos tradicionales (correo electrónico, tutorías y mensajes de UACloud Campus Virtual).
- Contabilizar el número de intervenciones como tutor PAT de este curso y compararlo con las de años anteriores.
- Conocer el grado de satisfacción del alumnado y de los delegados/as desde su percepción, como representantes del estudiantado.
- Realizar una categorización de los temas tratados en las intervenciones.

9.3. Método

Para intentar cumplir con los objetivos del trabajo hemos utilizado dos instrumentos: un registro de intervenciones y una encuesta realizada a los delegados y delegadas de los cursos anteriormente citados.

En el registro recopilamos las intervenciones realizadas en todos los canales de comunicación. Y una vez realizada esta tarea, realizamos un recuento de las acciones y del alumnado atendido, y creamos un listado de temas tratados, que categorizamos y ordenamos.

La encuesta fue diseñada en Google Forms y realizada a las cinco personas que han realizado funciones de delegación en los grupos 1 y 2 de primer curso, y en los grupos 1 y 2 de cuarto curso (son cinco, y no cuatro, porque en el grupo 1 de cuarto hubo un cambio de delegado en diciembre de 2021). La encuesta recogió respuestas sobre los siguientes asuntos:

- frecuencia de contacto con el tutor PAT,
- valoración de la comunicación con el tutor PAT,
- eficacia de la intervención del tutor PAT,
- frecuencia de uso de los canales (correo electrónico, teléfono, mensajes de UACloud, tutorías virtuales de UACloud, encuentro virtual y encuentro presencial),
- utilidad de los canales para contactar con el tutor PAT,
- elección del canal más eficaz para contactar con el tutor PAT,
- utilidad de disponer del número del teléfono del tutor PAT,
- tiempo de respuesta del tutor PAT,
- grado de satisfacción del alumnado por la atención del tutor PAT,
- opinión sobre si el tutor PAT debería utilizar habitualmente el teléfono para estar en contacto con los delegados y delegadas de grupo,
- utilidad de los canales para resolver problemas e incidencias,
- utilidad de los canales para transmitir informaciones de interés al alumnado,
- frecuencia de uso por los delegados y delegadas de los distintos canales en sus comunicaciones con el alumnado,
- valoración del grupo de WhatsApp de la clase para comunicarse con el alumnado,
- observaciones cualitativas (preguntas abiertas).

9.4. Resultados

9.4.1. Registro de intervenciones

Antes de mostrar el análisis del registro de intervenciones, hemos de realizar una serie de aclaraciones previas. Por haber sido presentado en la VII Jornada PAT de la Universidad de Alicante del siete de abril de 2022, el estudio no recoge información so-

bre la acción tutorial del curso completo, sino desde julio de 2021 hasta marzo de 2022. El estudio se centra en las intervenciones realizadas en los grupos 1 y 2 del primer curso del grado en Historia, y en los grupos 1 y 2 del cuarto curso, del mismo grado, de los que he sido tutor. No obstante, también incluye intervenciones en segundo y tercero por solicitud de los delegados y delegadas, o de los y las estudiantes que me conocían de cursos anteriores. En el registro, no he contabilizado intervenciones de seguimiento del curso con los delegados y delegadas de los grupos tutorizados, actuaciones con alumnado relacionadas con la covid-19 (comunicación del protocolo y seguimiento de personas en aislamiento por contagio o trato cercano), intervenciones de asistencia en la firma de contratos de aprendizaje relacionados con las adaptaciones curriculares y contactos con docentes, con autoridades académicas y con la coordinación del PAT en el ICE.

La mayor parte de las intervenciones tuvieron el teléfono móvil (WhatsApp y llamadas) como canal de comunicación. También hubo acciones, muy inferiores en número, realizadas por medio de otros medios, como el correo electrónico, las tutorías y los anuncios de UACloud Campus Virtual o las entrevistas personales (presenciales o por Google Meet).

La inclusión del teléfono móvil como medio de contacto con el alumnado ha incrementado considerablemente las cifras de intervenciones y de estudiantes atendidos. A continuación, mostramos los datos de intervenciones del curso pasado, 2020-2021, y los del actual, hasta el mes de marzo (tres meses menos).

Tabla 9.1. Comparación de intervenciones como tutor PAT en el curso 2020-2021 y en el curso 2021-2022 (hasta marzo de 2022)

Comparación de intervenciones como tutor PAT				
	julio 2020-junio 2021		julio 2021-marzo 2022	
Curso	Intervenciones	Alumnado atendido	Intervenciones	Alumnado atendido
Primero	43	15	47	15
Segundo	11	1	22	4
Tercero	1	1	6	3
Cuarto	12	9	64	34
Total	67	26	139	56

Con la información del registro de intervenciones, hemos elaborado una relación de cuestiones tratadas, que presentamos or-

ganizada por temas. Dicho listado puede ser interesante para conocer problemas habituales o dudas del alumnado sobre distintas cuestiones.

En primer lugar, ofrecimos información de carácter administrativo al alumnado, relacionada con la matriculación, los cambios de grupos (turnos) en asignaturas, las becas, las adaptaciones curriculares y las medidas de prevención en las aulas y en el campus, relacionadas con la covid-19. Sobre la matriculación, ofrecimos asesoramiento sobre el proceso de matrícula, el cambio de titulación y la salida a otra universidad, y asistencia en casos de anulaciones de matrícula por motivos administrativos o económicos. En relación con las solicitudes de cambio de grupo por el alumnado, ofrecimos información sobre los requisitos que hay que cumplir para conseguir la citada modificación y sobre los trámites administrativos. Sobre las becas, informamos sobre los distintos tipos existentes, su tramitación y sobre la existencia de otro tipo de ayudas en la Universidad para casos especiales. En cuanto a las adaptaciones curriculares, asistimos al alumnado a la hora de realizar su solicitud y mediamos entre estudiantes y docentes en la negociación y la firma de los contratos de aprendizaje. Y, por último, ofrecimos información en cada momento sobre las medidas de prevención y seguridad vigentes, adoptadas para evitar la propagación de la covid-19 entre la población universitaria.

Así mismo, también tuvimos intervenciones de carácter académico. Las más frecuentes tuvieron relación con el asesoramiento y la formación en técnicas de estudio, redacción y exposición oral, y en la metodología de elaboración de los trabajos. Realizamos tareas de mentoría y seguimiento de los resultados académicos de determinados estudiantes que nos lo solicitaron. Ofrecimos información sobre las prácticas externas y la elaboración y tramitación de los trabajos de fin de grado. Resolvimos dudas del alumnado sobre aspectos como las causas justificadas de ausencia, la normativa de evaluación de aprendizajes, los procedimientos de publicación de calificaciones y de reclamación de exámenes, la concesión de matrículas de honor y sus implicaciones administrativas, o la obligatoriedad o no de asistir a clase. Mediamos entre estudiantes y docentes en casos de coincidencia de fechas de exámenes. Por último, ofrecimos información sobre

salidas profesionales, posibilidades laborales, másteres y becas predoctorales.

También realizamos intervenciones de carácter más personal, relacionadas con alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), con temas de conciliación laboral y académica, y con aspectos tecnológicos relacionados con el uso de UACloud Campus Virtual o los servicios externos de Google (GCloud) y Microsoft (MSCloud).

9.4.2. Encuesta a los delegados y a las delegadas

La encuesta sobre el uso de los teléfonos móviles ha sido realizada a los nueve delegados del curso 2021-2022 en el grado en Historia. No obstante, únicamente hemos tenido en cuenta las respuestas de los delegados y delegadas de los grupos que he tutorizado (1 y 2 de primero y 1 y 2 de cuarto), ya que son quienes han sido partícipes directos de mi labor como tutor PAT. En cambio, para las preguntas de opinión general sí hemos considerado las respuestas de los delegados y delegadas de segundo y tercero.

Empezamos con el comentario de los resultados. A la pregunta: «¿Con qué frecuencia has mantenido contacto con tu tutor PAT este curso?», los cinco delegados de mis grupos tutorizados marcaron el valor máximo, 5 («He tenido contacto siempre que lo he necesitado»), en una escala que comenzaba en 0.

También respondieron de forma unánime a la siguiente pregunta: «¿Cómo valoras tu comunicación con tu tutor PAT?». Los cinco delegados marcaron el valor máximo, el 5, que correspondía a «muy útil».

La siguiente cuestión fue: «¿Ha sido eficaz la intervención de tu tutor PAT?». Tres delegados marcaron la máxima valoración, 5 («Ha sido muy eficaz»), un delegado seleccionó el 4 y un delegado marcó el 3. La media, por tanto, es de 3,86 sobre 5.

A continuación, les pedí que valorasen la utilidad de los canales de comunicación para contactar con el tutor PAT. Habían de evaluar el correo electrónico, el teléfono, los mensajes y las tutorías de UACloud Campus Virtual, y los encuentros virtuales y presenciales. Resumimos los resultados de sus votaciones en la siguiente tabla.

Tabla 9.2. Evaluación de la utilidad de los canales de contacto con el tutor PAT

Valora la utilidad de cada canal para contactar con tu tutor PAT.						
Delegado/a	Correo electrónico	Teléfono	Mensajes de UACloud	Tutorías virtuales de UA Cloud	Encuentro virtual Meet	Encuentro personal
1,1	2	5	4	2	4	3
1,2	2	5	0	0	3	5
4,1a	1	3	1	1	3	1
4,1b	0	5	0	0	2	4
4,2	2	5	2	1	3	5
Media	1,4	4,6	1,4	0,8	3	3,6

En la tabla podemos apreciar que los delegados y delegadas valoran más el contacto telefónico (media de 4,6) que el presencial (3,6) o el virtual (3), y que estos medios sincrónicos están, en sus preferencias, muy por delante de los diacrónicos que son tradicionalmente utilizados por los tutores y tutoras del PAT, como el correo electrónico, los mensajes o las tutorías virtuales de UACloud Campus Virtual.

Insistiendo en la pregunta anterior, les solicitamos que escogiesen el canal que considerasen más eficaz para contactar con el tutor PAT, teniendo en cuenta las limitaciones del tiempo y el espacio. Y de nuevo, la respuesta fue unánime. Las cinco personas encuestadas respondieron: «teléfono (WhatsApp + llamadas)», desechando los otros canales ya citados (correo electrónico, mensajes de UACloud, tutorías virtuales de UACloud, encuentro virtual y encuentro presencial). Todos los delegados de los cuatro cursos consideraron útil poder disponer del número de teléfono de su tutor PAT, para contactar por dicha vía.

Los delegados y delegadas de primero y cuarto respondieron también sobre el tiempo medio de espera de la respuesta del tutor por teléfono (WhatsApp + llamada). Tres respondieron: «menos de una hora» y dos contestaron «entre una hora y tres horas». Este tiempo de reacción es considerablemente inferior al de otros canales asincrónicos.

En cuanto al grado de satisfacción con el tutor PAT por haber utilizado el móvil como medio de contacto principal, cuatro delegados contestaron 5 («muy satisfecho») y uno respondió 4, siendo la media de 4,8.

Sí hubo unanimidad al responder a la siguiente cuestión: «¿Crees que deberían utilizar habitualmente los tutores PAT el teléfono para estar en contacto con los delegados?» Los cinco delegados contestaron «sí».

A continuación, sondeamos su opinión sobre la utilidad de los distintos medios de comunicación para resolver problemas o

incidencias, y para difundir información de interés para el alumnado.

Tabla 9.3. Valoración de los medios de comunicación para resolver problemas o incidencias

¿Qué utilidad crees que tienen o podrían tener estos medios de comunicación para resolver problemas o incidencias?						
Canal	Delegado 1.1	Delegado 1.2	Delegado 4.1a	Delegado 4.1b	Delegado 4.2	Promedio
Correo electrónico	2	3	2	0	2	1,8
Teléfono (whatsapp + llamadas)	5	5	5	5	5	5
Mensajes de UACloud	3	1	1	3	1	1,8
Tutorías virtuales de UACloud	3	3	1	5	1	2,6
Encuentro virtual (Meet y otras plataformas similares)	4	4	5	5	4	4,4
Encuentro personal	3	5	5	5	5	4,6

De cara a la resolución de problemas, los cinco delegados de primero y cuarto le dieron la máxima valoración (5) al teléfono. Por detrás, quedaron en su evaluación el encuentro personal (4,6) y el virtual (4,4). Y, de nuevo, recibieron valoraciones muy inferiores los canales habituales de relación, como las tutorías virtuales (2,6), el correo electrónico (1,8) y los mensajes directos de UACloud (1,8). Los delegados de segundo y tercero, pese a no haber probado la interacción telefónica con su tutor PAT, también le dieron la máxima valoración al teléfono (su media fue de 4,4).

Tabla 9.4. Valoración de los medios de comunicación para transmitir informaciones de interés

¿Qué utilidad crees que tienen o podrían tener estos medios de comunicación para transmitir informaciones de interés?						
Canal	Delegado 1.1	Delegado 1.2	Delegado 4.1a	Delegado 4.1b	Delegado 4.2	Promedio
Correo electrónico	3	2	3	5	2	3
Teléfono (whatsapp + llamadas)	5	4	5	5	5	4,8
Mensajes de UACloud	4	0	3	5	2	2,8
Tutorías virtuales de UACloud	4	1	2	5	2	2,8
Encuentro virtual (Meet y otras plataformas similares)	4	3	5	5	4	4,2
Encuentro personal	3	5	5	5	4	4,4

En cuanto a la utilidad de los canales para transmitir informaciones de interés, el teléfono volvió a ser el medio preferido, con una valoración media de 4,8. Por detrás quedaron el encuentro personal (4,4) y el presencial (4,2). Al tratarse de un fin no tan importante o delicado como la resolución de problemas, los otros medios tuvieron valoraciones ligeramente superiores a las del caso anterior: correo electrónico (3), tutorías virtuales (2,8) y mensajes directos (2,8).

El teléfono es, sin duda, el medio que los delegados y delegadas de primero y cuarto utilizan con mayor frecuencia para comunicarse en el alumnado.

Tabla 9.5. Frecuencia de uso por los delegados y delegadas de los medios para comunicarse con el alumnado

Como delegado o delegada, ¿con qué frecuencia utilizas cada medio para comunicarte con el alumnado?						
Canal	Delegado 1.1	Delegado 1.2	Delegado 4.1a	Delegado 4.1b	Delegado 4.2	Promedio
Correo electrónico	0	1	2	0	1	0,8
Teléfono (whatsapp + llamadas)	5	5	5	5	5	5
Encuentro virtual (Meet y otras plataformas similares)	0	3	2	0	4	1,8
Contacto directo	5	5	5	4	4	4,6

Los citados representantes utilizan más el teléfono (media de 5) que el contacto directo con sus compañeros y compañeras de clase (4,6). Y apenas utilizan el encuentro virtual (1,8) o el correo electrónico (0,8). Los delegados y delegadas de segundo y tercero también le dieron al teléfono la máxima puntuación (5).

Seguidamente, les preguntamos por la importancia del grupo de WhatsApp de la clase para transmitir información al alumnado o para comentar temas relacionados con el curso. Cuatro de los delegados y delegadas de primero y cuarto votaron 5 y uno marcó el 4. Los cuatro delegados de segundo y tercero le dieron la puntuación máxima, 5. Los nueve delegados contestaron que el grupo de WhatsApp es el principal canal de comunicación de sus respectivas clases.

Y finalizamos la encuesta con dos preguntas abiertas sobre el trato con el tutor PAT y su estrategia de uso del teléfono móvil para la acción tutorial. En ambos casos, las respuestas fueron muy positivas.

Estas fueron las observaciones sobre el trato con el tutor PAT: Comunicación muy fluida y rápida, además de útil y efectiva. Ninguna queja en absoluto.

Un trato muy agradable y atento ante cualquier problema de los alumnos.

La comunicación ha sido muy fluida y directa, ayudando a la rápida actuación.

El tutor está muy implicado en solucionar cualquier tipo de problema/duda u otra observación que implique directamente a los alumnos; es de agradecer contar siempre con un docente que te aconseje y te dirija hacia el mejor camino.

Y estas otras fueron las observaciones sobre el uso del teléfono (WhatsApp y llamadas) en la relación entre el alumnado y el tutor PAT:

La manera más rápida y efectiva de mantener el contacto y la constante comunicación.

Gran utilidad para responder dudas ante los problemas que puedan surgir.

Muy cómodo, rápido y eficaz.

Me parece la forma más rápida de hacer llegar comunicados acerca de las asignaturas u otros motivos como los sanitarios.

9.5. Conclusiones

9.5.1. Conclusiones del registro de intervenciones

La realización del registro de intervenciones nos ha permitido constatar cuantitativamente el notable incremento del número tanto de acciones tutoriales como de alumnado atendido este curso académico, en el que hemos utilizado el teléfono móvil como principal herramienta de comunicación. Asimismo, el carácter sincrónico de dicho canal nos ha permitido ganar en eficacia, ya que hemos dedicado menos tiempo e intervenciones por alumno o alumna para resolver dudas o problemas, u ofrecer la información solicitada.

Asimismo, hemos notado un cambio de actitud tanto entre los delegados y delegadas, como en el alumnado, ya que, salvo excepciones, el estudiantado está más dispuesto a contactar con el tutor PAT por teléfono que de una manera más formal (escribiendo tutorías virtuales, mensajes directos o correos electrónicos). Esta predisposición nos ha permitido detectar problemas en menor tiempo (en ocasiones, casi en caliente, muy poco después de que se produjesen).

Además, el uso del teléfono móvil permite un trato más personal y cercano con el alumnado, hace mucho más fluida la relación cotidiana con los delegados y delegadas, genera una mayor

confianza y da sensación de confidencialidad, y, aún más, es muy satisfactorio para el tutor porque recibe de forma directa y personal el agradecimiento del alumnado por su labor. Por todo ello, tras la experiencia positiva de utilizar el teléfono en la acción tutorial, nos resulta cada vez menos cómodo recurrir a los medios tradicionales, salvo en las comunicaciones más formales (en las que preferimos los canales escritos oficiales).

En cuanto a los temas tratados en la acción tutorial, este curso hemos percibido un considerable incremento tanto del número, como de la variedad de los casos, respecto a cursos anteriores. Además, el uso del teléfono móvil nos ha llevado a comprender mejor y más rápidamente las situaciones del alumnado, nos ha ahorrado tiempo a la hora de dar explicaciones y nos ha permitido dar mejor solución a las cuestiones más complicadas y sensibles.

9.5.2. Conclusiones del estudio cualitativo

La encuesta, por otra parte, nos ha dejado muy claro que el uso del teléfono móvil facilita el acceso de los delegados y delegadas al tutor PAT. Estos consideran muy útil poder disponer de su número de teléfono y utilizarlo, ya que es su canal de contacto favorito tanto para resolver problemas o incidencias, como para difundir informaciones de interés, incluso por delante de los encuentros sincrónicos presenciales o virtuales.

Los delegados y delegadas tienen una percepción muy positiva de la satisfacción del alumnado en relación con la atención del tutor PAT por teléfono. Por ello, se muestran unánimes al responder que los tutores del PAT deberían utilizar el móvil de forma habitual para entablar contacto con el estudiantado que requiera su intervención o con ellos mismos.

También valoran el carácter sincrónico de la herramienta, que reduce el tiempo de respuesta del tutor PAT y facilita la comunicación. De hecho, la aplicación WhatsApp es el canal que ellos y ellas utilizan prioritariamente para comunicarse con el alumnado, además del contacto directo en clase.

Por último, las opiniones de las y los delegados muestran claramente su satisfacción con la labor del tutor PAT y con el uso por este del teléfono como principal herramienta de comunicación.

9.5.3. Conclusiones generales

Tras la experiencia desarrollada a lo largo del curso, podemos concluir que el uso del teléfono en las tareas propias del PAT conlleva una serie de ventajas, que enumeramos a continuación:

- uso cotidiano por el alumnado;
- inmediatez en la comunicación;
- detección más rápida, casi en caliente, de problemas e incidencias;
- mayor capacidad de reacción;
- incremento del número de intervenciones;
- cercanía a los delegados y delegadas, y al alumnado mentor;
- trato directo, más personal con el alumnado;
- conocimiento más cercano de la realidad del alumnado y de lo que sucede en las aulas.

El empleo del teléfono también tiene desventajas o conlleva ciertos riesgos, ya que requiere una mayor atención por parte del tutor PAT y este ha de utilizar su número personal. Además, existe debate sobre el grado de seguridad de las comunicaciones por voz y chat, y acerca del uso de un canal no oficial para la comunicación con el alumnado.

De cualquier forma, mientras se concretan estos últimos aspectos, puedo concluir el presente trabajo afirmando mi satisfacción con los resultados obtenidos en la acción tutorial gracias a la incorporación del teléfono móvil como principal herramienta de comunicación y mi voluntad de seguir utilizándolo en los cursos venideros.

Referencias

- Gobierno de España (2003). *Boletín Oficial del Estado*, 18/09/2023. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-17643>
- IAB Spain y Elogia (2022). *Estudio de redes sociales 2022*. <https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2022/>
- Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante (2022a). *Programa de Acción Tutorial*. <https://web.ua.es/es/ice/tutorial/programa-accion-tutorial.html>

- Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante (2022b). VII Jornada PAT UA. *Estrategias de éxito del Programa de Acción Tutorial desde el alumnado mentor*. <https://web.ua.es/es/ice/tutorial/vii-jornadas-pat.html>
- Oporto Alonso, M., Fernández Andújar, M., Calderón Garrido, C. y Gustems Carnicer, J. (2021). Adicción a internet y plan de acción tutorial en alumnado de Educación Artística. *Artseduca*, 28, 26-37. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.28.2>
- Torres García, I. (2013). *E-tutoría. La utilización de las TIC en las tutorías como medio para mejorar las relaciones entre centros-profesores-padres-alumnos* (trabajo de fin de máster). Universidad Internacional de La Rioja. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1798/2013_04_04_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Universidad de Alicante (2022). <https://web.ua.es/es/grados/grado-en-historia/plan-de-estudios.html>

Recursos en la acción tutorial en el grado de Arquitectura Técnica

CÉSPEDES-LÓPEZ, MARÍA-FRANCISCA

paqui.cespedes@ua.es

MORA-GARCÍA, RAÚL-TOMÁS

rtmg@ua.es

Universidad de Alicante

Resumen

Con la implantación del Espacio Europeo en Educación Superior (EEES), las universidades deben dar respuesta a las nuevas demandas sociales, culturales y laborales, lo que implica que deban abordar cambios en los sistemas educativos, así como la necesidad de acompañar y orientar al estudiantado durante su estancia en la universidad. La Universidad de Alicante (UA) implementó el Programa de Acción Tutorial (PAT) en el curso 2005/2006, con la finalidad de poder acompañar y orientar al estudiantado. Los tutores del grado en Arquitectura Técnica (GAT) han identificado problemas a la hora de gestionar y centralizar la información que se le facilita al alumnado. El objetivo principal de este documento es describir los recursos que se han utilizado en el PAT del GAT durante el curso 2021-2022. Para gestionar y organizar la información se utiliza la plataforma Moodle UA. Los autores valoran positivamente la utilización de esta plataforma como elemento de apoyo, ya que permite un fácil acceso y una mayor disponibilidad del material durante todo el curso. Al mismo tiempo se considera necesario darle mayor visibilidad para que todo el alumnado pueda hacer uso de ella.

Palabras clave: Programa de Acción Tutorial, grado en Arquitectura Técnica, Moodle, recursos educativos.

10.1. Introducción

Desde la implantación del Espacio Europeo en Educación Superior (EEES), las universidades están invirtiendo muchos esfuerzos

en proporcionar orientación y apoyo al estudiantado mientras cursan sus estudios, de forma que les permita una mayor integración en el mundo universitario. Además, se les aporta asesoramiento para facilitarles su inserción en el mercado laboral (Cano González *et al.*, 2008; Muñoz Moreno *et al.*, 2013; Casado Muñoz *et al.*, 2014; de la Cruz Flores, 2017). Como estrategia para conseguir este objetivo se ha impulsado el uso de la tutoría, ya que reúne un conjunto de actividades educativas centradas en el estudiantado, acción que viene avalada por diferentes organismos e instituciones nacionales e internacionales, como la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) con el Informe Universidad 2000 (Baró *et al.*, 2000), la European University Association (EUA) con el Informe Treds V (Crosier *et al.*, 2007) o la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) a través del documento eje titulado Programas Institucionales de Tutoría (ANUIES, 2000).

Dentro de este contexto, la Universidad de Alicante (UA) implementó en el curso 2005/2006 el Programa de Acción Tutorial (PAT), el cual depende actualmente del Vicerrectorado de Transformación Digital. Está coordinado desde el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y cuenta con una coordinación en las distintas facultades, así como en la Escuela Politécnica Superior (Diez Ros *et al.*, 2021).

En la actualidad, a todo el alumnado matriculado en un grado de la UA se le asigna un tutor o una tutora PAT. Las tutoras y tutores PAT son personal docente e investigador (PDI) del grado donde está matriculado el alumnado y se seleccionan a partir de una convocatoria pública anual que realiza el Vicerrectorado de Transformación Digital.

Las funciones y tareas de las tutoras y tutores vienen definidas en la *Guía de planificación del PAT* (ICE, 2019, tabla 1, p. 5). Dentro de las diferentes funciones y tareas a realizar por parte de las tutoras y tutores PAT está la de informar y orientar sobre diferentes temáticas en función del curso y la titulación, como son los recursos disponibles de la biblioteca, los diferentes puntos de información que dispone el alumnado, cómo preparar una entrevista de trabajo, etc.

Los tutores del grado de Arquitectura Técnica, con una experiencia dentro del PAT de más de diez años, han identificado los siguientes problemas relacionados con la función de informar y

orientar al alumnado. En primer lugar, existe una baja asistencia del alumnado a las reuniones grupales, a pesar de hacer una presentación al inicio de curso donde se informa sobre las diferentes temáticas en función del curso académico del alumnado. En segundo lugar, conforme avanza el curso, los estudiantes se interesan sobre estas temáticas de forma particular y les surgen dudas sobre cómo buscar cierta información o cómo realizar algún tipo de gestión académica. Al mismo tiempo, no todos ellos piden ayuda o preguntan a las tutoras y tutores PAT.

Por todo lo anterior, se plantea la necesidad de organizar y centralizar la información que disponen las tutoras y tutores PAT, de forma que resulte fácil localizar la información y que esté disponible cuando lo necesite el alumnado, independientemente de la atención personalizada que puedan necesitar.

La literatura muestra que existen multitud de investigaciones sobre el PAT y estas versan sobre diferentes temáticas, entre otras: cómo valorar los programas de acción tutorial (Muñoz Riverohl, 2003; Badillo Guzmán, 2007; Fernández *et al.*, 2011; Lapeña Pérez *et al.*, 2011; Pantoja-Vallejo *et al.*, 2020), cómo implantar un programa de acción tutorial en las instituciones (Gutiérrez Gómez *et al.*, 2003; García Pérez, 2010), qué formación y función tienen las tutoras y tutores PAT (Sánchez Cabezas *et al.*, 2018; Perandones González *et al.*, 2009) o qué tipo de actividades de formación son adecuadas para el alumnado del PAT (Fernández-Varo *et al.*, 2017).

Existen algunas experiencias en otras universidades donde introdujeron herramientas de apoyo a la acción tutorial, como el caso de la Universidad de Salamanca con la herramienta Studium (Almaraz Menéndez *et al.*, 2009), en la Universidad Rovira y Virgili con la tutoría en línea (Romero Rodríguez *et al.*, 2009), o en la Universidad de Guadalajara (Méjico), donde implementaron la plataforma Moodle (Padilla Camberos *et al.*, 2016).

En cambio, en la Universidad de Alicante no se han encontrado documentos que planteen la forma de organizar y centralizar la información que se le facilita al alumnado del PAT, por lo tanto, se considera necesario abordar esta problemática.

El objetivo principal de este documento es describir los recursos que se han utilizado en la acción tutorial en el grado de Arquitectura Técnica (GAT) durante el curso 2021-2022 a través de la plataforma Moodle.

La experiencia ha puesto de manifiesto que el uso de la plataforma Moodle ha sido positiva, ya que no solo ha permitido organizar y centralizar la información facilitada al alumnado PAT, sino que además ha favorecido una mayor coordinación por parte de las tutoras y tutores PAT, además de facilitar la misma información a todo el alumnado de la titulación.

10.2. Método

Se realiza una investigación descriptiva y narrativa (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, pp. 487-492) sobre el uso de la plataforma Moodle como recurso en el PAT.

10.2.1. Descripción del contexto y de los participantes

El profesorado tutor del PAT, como se ha indicado anteriormente, se selecciona mediante una convocatoria pública del Vicerrectorado de Transformación Digital. Cuando un estudiante se matricula en el GAT, la coordinadora o coordinador del PAT en la Escuela Politécnica Superior (EPS) lo asigna a una tutora o un tutor PAT. En el curso académico 2021-2022 se han asignado tres tutores PAT para el GAT (figura 10.1). Los participantes de este estudio son dos de los tres tutores del PAT del GAT del curso académico de 2021-2022.

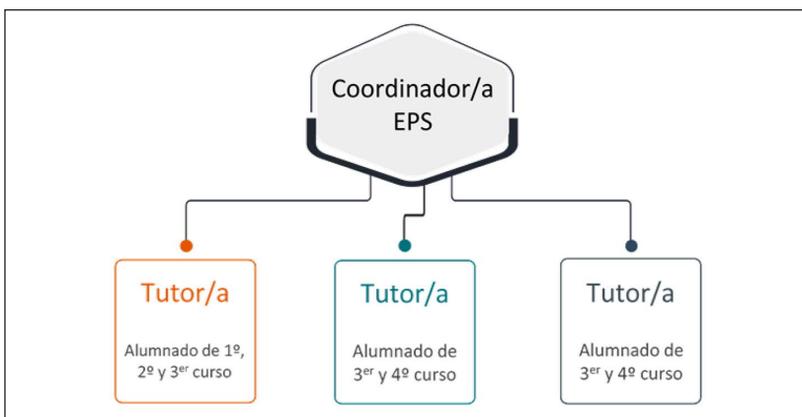


Figura 10.1. Equipo del PAT en el grado de Arquitectura Técnica durante el curso académico 2021-2022.

10.2.2. Procedimiento

En septiembre de 2021, con el respaldo de la coordinadora del PAT en la EPS se solicita la creación de una plataforma Moodle UA para el alumnado del PAT que cursaba el GAT, siendo aprobada la propuesta por la coordinadora académica del PAT en el ICE. Desde el Instituto de Ciencias de la Educación se generó la plataforma Moodle y se introdujeron como participantes a todo el alumnado del GAT con el rol de estudiante, al alumnado mentor del GAT con el rol de profesorado sin permiso de edición y como profesorado a las y los tutores del PAT junto con la coordinadora del Centro.

La información se organiza por temáticas y se sistematiza dentro de una plataforma que permite el acceso a la fuente original (Maya Corzo *et al.*, 2007). La plataforma utilizada es Moodle, puesto que en investigaciones previas se han obtenido valoraciones positivas en cuanto a su accesibilidad y facilidad de consulta de materiales y participación en foros (Maldonado Berea *et al.*, 2015; Delgado García *et al.*, 2018; Bedregal-Alpaca *et al.*, 2019). La organización de los contenidos dentro de Moodle se diseña en función de los tres ámbitos donde se pretende orientar al alumnado.

El primer ámbito es la orientación académica, de forma que el alumnado pueda conocer las ofertas formativas y gratuitas que tiene la EPS, el plan de estudios de la titulación, las diferentes asignaturas optativas y especialidades a cursar, las ayudas y becas a las que puede optar, así como otros recursos que le permitan organizar su trabajo y desarrollar sus propias capacidades de aprendizaje autónomo. En definitiva, que el alumnado tenga una actitud positiva hacia el estudio.

El segundo ámbito es la orientación personal, para contribuir a la creación de una identidad universitaria, es decir, que el estudiantado aumente su sentido de pertenencia a la institución. Para ello se dan a conocer: 1) diferentes colectivos o grupos como el Consejo de Estudiantes; 2) se promocionan actividades culturales, deportivas y de movilidad; 3) el Centro de Apoyo al Estudiante para garantizar que todo el estudiantado dispone de las mismas oportunidades. En definitiva, que el alumnado se implique en los objetivos de la institución, identificándolos como parte de sus propios objetivos (Mara-

ñón Rodríguez *et al.*, 2006; Piñero, 2012; Basora Gómez *et al.*, 2013).

El tercer ámbito es la orientación profesional, de forma que el alumnado pueda identificar su futura trayectoria laboral. Para ello se facilita información sobre las diferentes salidas profesionales que tiene la titulación, prestando una especial atención a los diferentes itinerarios formativos, a las prácticas en empresa, a la continuidad de estudios de postgrado, así como información sobre búsqueda de empleo y emprendimiento. En definitiva, proporcionar al alumnado un soporte en la transición hacia el ámbito laboral y profesional.

10.3. Resultados

La plataforma Moodle PAT del GAT se organiza conforme a las temáticas vistas en el apartado anterior en cinco secciones (figura 10.2).



Figura 10.2. Organización de las secciones de Moodle con los contenidos del PAT-GAT.

La primera sección denominada «General», se incluye un mensaje de bienvenida al alumnado, un foro donde el alumnado puede realizar consultas al alumnado mentor o a los tutores PAT, y un foro donde los tutores PAT ponen anuncios con información sobre actividades formativas, charlas, reuniones, ofertas de empleo, etc.

Plan de Acción Tutorial del Grado de Arquitectura Técnica ⚙️

Área personal / Mis cursos / PATGAT Desactivar edición

+ FORO PAT
Editar

+ Plan de Acción Tutorial
Editar

Estimada/o alumna/alumno:

Los tutores del Grado de Arquitectura Técnica ([Pablo Cerecedo](#), [Raúl Maza](#), [Raúl Prado](#) y [Juan Carlos Pomares](#)) junto con la coordinadora del PAT ([Silvia Zamora](#)), nos gustaría daros la bienvenida a este nuevo curso.

A lo largo del curso vamos a tratar cuestiones como la participación en la vida académica ([deportes](#), gestión universitaria, delegación de estudiantes, expectativas académicas y profesionales, etc.); el proceso de enseñanza-aprendizaje ([curso cero](#), cómo debo estudiar, becas, itinerario, etc.) y las salidas profesionales (cómo hacer un currículum y carta de presentación, cómo enfrentarse a una entrevista de trabajo, prácticas en empresas, etc.).

Para poder llevar a cabo todas estas cuestiones se van a realizar diferentes reuniones grupales, en el primer cuatrimestre y en el segundo. Además, de atenderos de forma particular, cuando lo necesitéis, dentro del horario de tutorías.

Como cada año, el equipo de tutores y tutoras PAT comenzamos con todo el entusiasmo para ofrecer lo mejor de nosotros al estudiantado. Os deseamos un feliz inicio de curso y la bienvenida al nuevo año académico.

Un saludo.

+ Dudas estudiantado / ALUMNADO MENTOR
Editar

Figura 10.3. Sección «General».

La segunda sección denominada «Enseñanza», se estructura en diferentes subsecciones donde se recoge información sobre: 1) la titulación que está cursando, por lo que se da información sobre el plan de estudios, la normativa de permanencia, así como información sobre la EPS; 2) los cursos CERO son cursos gratuitos de preparación para estudiantes de primer curso de ingeniería y arquitectura y están elaborados por el profesorado de la EPS; 3) las diferentes técnicas de estudio, por lo que se facilitan enlaces a vídeos de YouTube donde se explican métodos como el de Feynman, el SQ4R o el método Pomodoro, entre otros; 4) los diferentes recursos que ofrece la biblioteca, como el préstamo de libros, tabletas o portátiles, la reserva de salas de estudio, la descarga de normativa técnica o la formación para el uso de gestores bibliográficos y búsqueda de información; 5) los recursos que dispone la Universidad para la búsqueda de becas y ayudas; y 6) la firma digital, ya que para poder tramitar y solicitar becas y ayudas esta es necesaria, por lo que se facilita un video disponible en YouTube sobre «cómo solicitar tu certificado digital de persona física» realizado por la Fábrica Nacional de Moneda y Timbre.


Universitat d'Alacant
 Universidad de Alicante

ESPAÑOL | VALENCIANO | ENGLISH

Grado en Arquitectura Técnica

INICIO EPS | SERVICIOS | SECRETARÍA | HORARIOS, EXÁMENES Y CALENDARIO | BUSCAR: [web | persona]

Universidad de Alicante » Grado en Arquitectura Técnica » Presentación

NOTICIAS

PLAN DE ESTUDIOS

PRESENTACIÓN
 ASIGNATURAS OFERTADAS
 RECOMENDACIONES DE MATRÍCULA
 HORARIO Y CALENDARIO
 ACREDITACIÓN DE IDIOMA
 PROFESORADO Y TUTORÍAS
 REDES DE COORDINACIÓN
 CALIDAD SISC
 INTERNACIONALIZACIÓN Y MOVILIDAD

PRÁCTICAS EN EMPRESA

LISTADO DE EMPRESAS
 OFERTAS DE PRÁCTICAS
 SEGUIMIENTO DE PRÁCTICAS
 MÁS INFORMACIÓN

PROYECTO FIN DE GRADO

DOCUMENTACIÓN Y REGLAMENTO
 SESIONES INFORMATIVAS
 FECHAS CURSO 2021-22
 FECHAS CURSO 2022-23

PRESENTACIÓN

[Plan de estudios detallado](#) | [Folleto informativo](#)

Antecedentes

La profesión de Aparejador o Arquitecto Técnico tiene una larga historia y tradición, siendo una de las más antiguas de nuestro país. Durante cinco siglos se conoce el desarrollo de esta profesión: organizando, coordinando, inspeccionando materiales, sistemas constructivos y mano de obra que intervienen en la construcción de edificios.

- La primera referencia histórica acerca de la profesión de Aparejador se encuentra en una tumba en las capillas de Santa Clara (Tordesillas), donde fue enterrado Guillen de Roblan en la primera mitad del siglo XV. "Aquí yace Guillen de Roblan, maestro de la gresca de León y apoderado desta capilla". En 1505 aparecen las Academias de Nobles Artes, creándose de forma oficial la enseñanza de Aparejador, contando el primer plan de estudios de cuatro años. A partir de este momento, las enseñanzas pasarán por distintas fases hasta que la titulación de Arquitecto Técnico como tal aparece en España a partir de la reforma de las Enseñanzas Técnicas.
- En junio de 1989 la Escuela Politécnica presenta el informe de la solicitud de una Escuela de Arquitectura Técnica, siendo una de las primeras titulaciones impartidas en la actual Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Alicante, dependiendo en sus inicios de la Universidad Politécnica de Valencia. En la actualidad, el Grado en Arquitectura Técnica se imparte mayoritariamente en el edificio de la Escuela Politécnica Superior IV, complementando sus estudios con el uso de distintos laboratorios de construcción, instalaciones, materiales y física.

Presentación del título

El Arquitecto Técnico es parte fundamental en el proceso de construcción de obras, estando amparado por ley que toda obra de arquitectura requiere la intervención de un Arquitecto Técnico que dirige su ejecución material.

El título presenta un carácter generalista que permite la inserción laboral del graduado en el amplio abanico de actividades que actualmente desempeña esta Arquitectura Técnica. Al mismo tiempo, permite acceder a niveles de especialización, como de hecho ocurre en el mercado de trabajo, posibilitando esta especialización desde la estructura básica de formación universitaria a partir de los acuerdos de Bonoría. Se establecen como objetivos generales del título, entre otros:

10.4.a


Cursos cero de la Escuela Politécnica Superior

Presentación | Curso | EPS | Contactar

CURSOS CERO

CURSO DE INICIACIÓN A LAS **MATEMÁTICAS**
 CURSO DE INICIACIÓN A LA **FÍSICA**
 CURSO DE INICIACIÓN A LA **QUÍMICA**

CURSO DE INICIACIÓN AL **DIBUJO TÉCNICO** para Ingeniería
 CURSO DE INICIACIÓN AL **DIBUJO TÉCNICO** para Arquitectura

Los cursos cero son cursos gratuitos de preparación para cursar estudios universitarios de Ingeniería y Arquitectura. Estos cursos están elaborados por profesorado de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Alicante.

10.4.b

Técnicas de estudio 5. El Método



Técnicas de estudio 4. El método



10.4.c

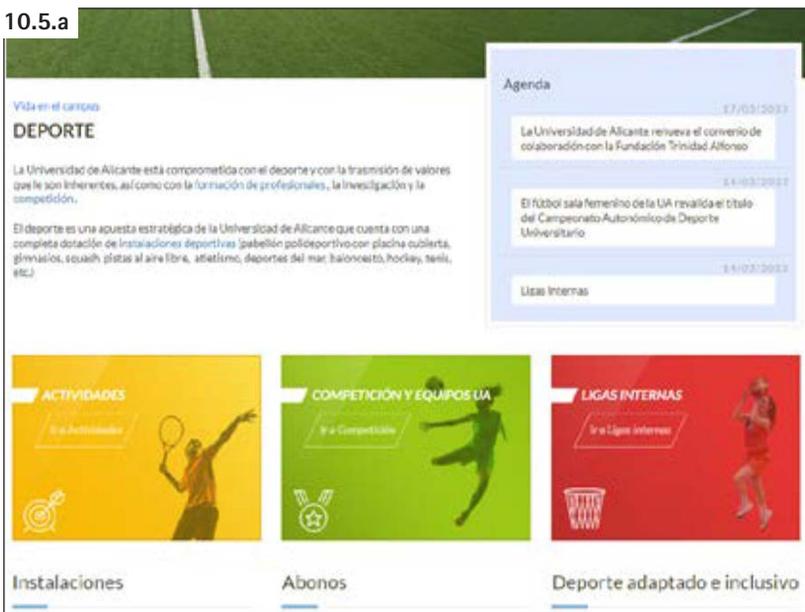


10.4.d

Figura 10.4. Sección «Enseñanza», donde se muestran los enlaces a las páginas consultadas: a) grado de Arquitectura Técnica; b) cursos CERO; c) vídeos sobre distintas técnicas de estudio y d) recursos que facilita la UA sobre becas y ayuda.

En la tercera sección denominada «Vida en el campus» se recopila información sobre actividades y servicios que dispone el campus de la UA, de manera que el alumnado se integre y parti-

10.5.a



10.5.b

10.5.c

cipe en la vida universitaria y sus valores. Para ello se facilita información sobre: 1) el Servicio de Información del alumnado; 2) el Centro de Apoyo al Estudiante de forma que conozcan los servicios que ofrece y cómo pueden solicitarlos a través del UACloud; 3) el Consejo de Estudiantes; 4) el Centro de Deportes; 5) el servicio de cultura y la agenda de actividades que promociona; 6) los programas de movilidad; y 7) los servicios de informática.



Figura 10.5. Sección «Vida en el campus», que incluye enlaces a diferentes páginas: a) Secretariado de Deportes; b) Servicio de cultura; c) Programas de movilidad y d) Servicio de informática.

En la cuarta sección denominada «Salidas profesionales» se recopila información sobre las salidas profesionales que ofrece el GAT. Para ello se informa sobre: 1) los tipos de prácticas en empresa que pueden realizarse durante sus estudios y las ventajas que ofrecen; 2) la continuación de estudios; 3) cómo realizar un currículum o carta de presentación; 4) cómo preparar y hacer una entrevista de trabajo; 5) qué portales de empleo existen; y 6) qué es la huella digital y cómo te puede afectar en la búsqueda de empleo.

Grado en Arquitectura Técnica

UNIVERSIDAD DE ALICANTE - Grado en Arquitectura Técnica - Prácticas en Empresa

NOTICIAS

PRÁCTICAS EN EMPRESA

Las prácticas en empresa constituyen una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes universitarios y supervisada por la Universidad, cuyo objetivo es permitir aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, facilitar su empleabilidad y fomentar su capacidad de emprendimiento.

El itinerario de prácticas en empresa en el grado de Arquitectura Técnica tiene un carácter obligatorio y se encuentra situado en el segundo semestre de 4º curso. Está formada por dos asignaturas (1603 Prácticas Externas I y 1603B Prácticas Externas II) de 6 créditos cada una, que equivalen a 300 horas de prácticas (25 bloques).

Durante la realización de las prácticas en empresa, el estudiante deberá estar bajo el contrato de un seguro para su protección en caso de cualquier incidente. Para aquellos estudiantes menores de 28 años, dicho seguro va intrínseco con la matriculación. En cambio, para los alumnos de 28 años o más no va asociado a la matriculación, por lo que deberá seleccionarse en el proceso de matriculación.

Más información [en la página web de la EPS](#) y preguntas frecuentes en FAQs [aquí](#). En el siguiente gráfico [se puede ver un resumen simplificado del proceso y los agentes implicados en las prácticas](#) y en la siguiente tabla [se detallan las responsabilidades de las gestiones razonadas con las prácticas](#).

Requisitos de matriculación

Para poder cursar las asignaturas de prácticas en empresa es necesario haber superado 120 créditos entre asignaturas BÁSICAS, OBLIGATORIAS Y OPTATIVAS.

Empresas

- Listado de detalle de empresas colaboradoras
- Listado de empresas y tutores (web EPS)

Listado de asignación de estudiantes y empresas colaboradoras - Curso 2020/2021	<input type="checkbox"/>
Listado de asignación de estudiantes y empresas colaboradoras - Curso 2019/2020	<input type="checkbox"/>
Listado de asignación de estudiantes y empresas colaboradoras - Curso 2018/2019	<input type="checkbox"/>
Listado de asignación de estudiantes y empresas colaboradoras - Curso 2017/2018	<input type="checkbox"/>

10.6.a

Máster Universitario en Prevención de Riesgos Laborales

¿Cómo acceder? ¿Por qué estudiar el máster? ¿Cómo es el máster? Plan de estudios Calidad Preinscripción

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES

Créditos totales del título: 60
 Oferta de plazas: 30 plazas
 Precio por crédito: 14,21 € (primera matrícula), 28,35 € (segunda matrícula), 60,12 € (tercera matrícula), 80,16 € (cuarta matrícula).
 Modalidad de impartición: presencial
 Idiomas en que se imparte: castellano
 Rama de conocimiento: Ingeniería y Arquitectura
 Plan de Estudios: [Publicación ROE-16/12/13](#)
 Centro al que se adscribe el título: Escuela Politécnica Superior
 Coordinador del máster: Pedro Varó Galvañ (director.masterpr@eca.ua.es)
 Máster interuniversitario con: Solo se imparte en esta universidad.

10.6.b

GIPE
Gabinete de Iniciativas Para el Empleo

¿Qué es? Servicios - Ubicación - Contactar - + info -

¿Cómo afrontar la búsqueda de empleo? Solicitar cita

¿Cómo desarrollar mi currículum? Solicitar cita

¿Cómo preparar una entrevista de trabajo? Solicitar cita

Nuestro Objetivo

Poseibilitar una óptima orientación hacia las nuevas y crecientes demandas empresariales. Pensamos continuamente en nuevas formas de hacer más cómodo y efectivo el proceso de aprendizaje y preparación para el mundo laboral, brindando las herramientas básicas que te ayudarán a realizar una búsqueda activa de empleo en el mercado de trabajo.

Para ello:

- Realizamos un servicio de asesoramiento personalizado tanto si eres estudiante como si eres titulado, para facilitar la inserción en el mercado laboral, mediante una entrevista personalizada te ayudaremos a enlazar tu búsqueda de empleo según tu perfil formativo y personal.
- Organizamos e impartimos cursos sobre Técnicas de Búsqueda de Empleo, que contemplan desde el desarrollo personal y profesional hasta el desafío cotidiano.
- Realizamos charlas de información y motivación para una efectiva búsqueda de empleo en facultades y centros de nuestra universidad.
- Concertamos presentaciones de empresas (proceso de selección de personal).
- Celebramos anualmente una feria de empleo universitario "Maratón de empleo y autoempleo" donde participan instituciones y empresas públicas y privadas.

10.6.c



Figura 10.6. Sección «Salidas profesionales», que incluye información sobre: a) prácticas en empresa del GAT; b) enlaces a diferentes másteres de especialización para continuar los estudios, como el de prevención de riesgos laborales de la UA; c) enlaces a páginas de orientación laboral como la del GIPE y d) portales de empleabilidad.

En la quinta y última sección se incluyen unas encuestas anónimas que permiten hacer el seguimiento académico de los estudiantes.

PAT 1ª Reunión: Seguimiento académico

Vista general Editar preguntas Plantillas Análisis Mostrar respuestas

Entradas anónimas (3)

Mostrando solo las 10 primeras preguntas, ver las respuestas de forma individual o descargar una tabla con la información para ver todas:

Descargar datos de tabla como Descargar

Respuesta número	¿Por qué cursas esta carrera?	¿Dónde prevés mayores ...	¿Qué expectativas ...	¿Te interesan otros cursos ...	¿Qué tipo de cursos ...	¿De qué asignaturas de ...	¿De qué asignaturas de ...	¿De qué asignaturas de ...	¿De qué asignaturas de ...	¿De qué asignaturas de ...
Respuesta número: 1	Siempre he querido estudiar esta carrera. Porque tiene multitud de salidas profesionales. Porque esta bien pagada.	En las asignaturas de cálculo, para mi	Todavía tengo que pensar y concretar	SI.	Todos los que me puedan aportar formación complementaria, relacionada con este campo profesional	De ninguna.	16010 - FUNDAMENTOS FÍSICOS DE LAS INSTALACIONES 16017 - CÁLCULO DE ESTRUCTURAS I	16020 - MATERIALES DE CONSTRUCCIÓN II 16022 - INSTALACIONES II 16023 - EQUIPOS DE OBRA, INSTALACIONES Y MEDIOS AUXILIARES 16024 - CONSTRUCCIÓN DE ELEMENTOS NO ESTRUCTURALES I 16025 - GESTIÓN ECONÓMICA, MEDICIONES, PRESUPUESTOS Y TASACIONES	De ninguna.	De ninguna.

Figura 10.7. Sección «Encuestas».

10.4. Discusión y conclusiones

Esta investigación describe los recursos que se han utilizado en la acción tutorial del GAT durante el curso 2021-2022 mediante la plataforma Moodle. Los tutores del PAT del GAT han observado una serie de ventajas e inconvenientes al disponer de la plataforma Moodle como herramienta.

Se encuentran tres grandes ventajas. La primera, la plataforma Moodle es una vía que permite organizar la información que se quiere hacer llegar al alumnado en base a los tres ejes fundamentales del PAT que son la orientación académica, personal y laboral. Moodle facilita la búsqueda y acceso a la información que, según Dulzaides Iglesias *et al.* (2004), son exigencias esenciales a la hora de realizar un tratamiento documental. Además, esta información está centralizada y disponible para todo el alumnado de la titulación durante todo el curso académico, por lo tanto, se puede consultar en cualquier momento con distintos dispositivos (ordenadores, portátiles, tabletas, teléfonos inteligentes o *smartphones*).

La segunda ventaja es la existencia de una mejor coordinación por parte de los tutores PAT a la hora de recopilar y organizar la información que se ha subido a la plataforma.

La tercera, la participación en foros ha permitido al profesorado organizar e informar al alumnado de las reuniones grupales durante el curso, informar sobre ayudas y becas, promocionar actividades (visitas a obra, charlas sobre el empleo público y emprendimiento, cursos de especialización, concursos de fotografía, etc.), así como publicar ofertas de empleo a los estudiantes.

Al mismo tiempo, se han encontrado dos inconvenientes. El primero, se ha generado mucha información disponible, que puede llegar a saturar al alumnado. El segundo, el acceso a la plataforma Moodle es distinto al de las asignaturas de la titulación que se realiza desde la plataforma institucional UACloud, por lo que lo hace menos accesible al alumnado.

Los docentes que han participado en esta experiencia concluyen que el uso de la plataforma Moodle es beneficiosa y un elemento de apoyo para el PAT, ya que permite un fácil acceso y disponibilidad de los materiales, dándole autonomía al estudiante para su consulta en cualquier momento. Asimismo, debe-

ría tener el mismo acceso que el resto de las asignaturas dentro de la plataforma UACloud, de forma que tuviese una mayor visibilidad.

Se considera necesario, para las siguientes ediciones, diseñar un instrumento que permita recopilar la opinión del alumnado sobre esta herramienta para el uso específico del PAT.

Referencias

- Almaraz Menéndez, F. E.; González Benito, J.; Pita Yañez, C.; González Bravo, M. I. y Miguel Hidalgo, A. D. (2009). *Diseño de un plan de acción tutorial para los nuevos grados de la Facultad de Economía y Empresa en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/72022>
- ANUIES, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de Educación Superior*. Biblioteca de la Educación Superior.
- Badillo Guzmán, J. (2007). La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior. Reflexiones en torno al curso. CPU-e. *Revista de Investigación educativa*, 5, 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121712006>
- Baró, E., Bricall, J. M., Feroso, J., Lapiedra, R., Michavila, F., Oroval, E., Quintanilla, M. Á., Rivero, T., Roig, J., San Segundo, M. J.; Sola, F. y Tejerina, F. (2000). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidad Españolas (CRUE). https://www.observatoriuniversitari.org/es/files/2014/05/Bricall_JM-2000-Informe-Universidad-2000.pdf
- Basora Gómez, O. C. y León Robaina, R. (2013). La gestión de las instituciones de Educación Superior en la formación de la pertinencia e identidad universitaria. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 4 (4), 31-44. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/193>
- Bedregal-Alpaca, N., Cornejo-Aparicio, V., Tupacyupanqui-Jaén, D. y Flores-Silva, S. (2019). Evaluación de la percepción estudiantil con relación al uso de la plataforma Moodle desde la perspectiva del TAM. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 27 (4), 707-718. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052019000400707>
- Cano González, R. y Paula Pedro, A. (2008). Programa Orienta: plan de acción tutorial universitaria para estudiantes de primer curso.

- Contextos Educativos*, 11, 161-179. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/601/564>
- Casado Muñoz, R., M. Greca, I., Tricio Gómez, V., Collado Fernández, M. y Lara Palma, A. M. (2014). Impacto de un plan de acción tutorial universitario: resultados académicos, implicación y satisfacción. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 12 (4), 323-342. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5626>
- Crosier, D., Purser, L. y Smidt, H. (2007). *Trends V: universities shaping the European higher education area*. European University Association. <https://eua.eu/downloads/publications/trends%20v%20universities%20shaping%20the%20european%20higher%20education%20area.pdf>
- De la Cruz Flores, G. (2017). Tutoría en Educación Superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 25, 34-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283152311003>
- Delgado García, M., García Prieto, F. J. y Gómez Hurtado, I. (2018). Moodle y Facebook como herramientas virtuales didácticas de mediación de aprendizajes: opinión de profesores y alumnos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 807-827. <http://hdl.handle.net/11162/172483>
- Diez Ros, R., Asensi Merás, A., Beltrán Castellanos, J. M.; Fernandez-Varo, H., Juliá-Sanchis, R., Mateo-Ripoll, V., Nescolarde-Selva, J. A., Tabuenca Cuevas, M. F. y Tolosa Bailén, M. C. (2021). *El Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante: nuevos retos en la atención al alumnado*. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/119925>
- Dulzaides Iglesias, M. E. y Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12 (2), 1-5. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&nrm=iso
- Fernández-Varo, H., Pérez Molina, M., Gras, L., Esclapez, J., Segovia, Y., Jordá Guijarro, J. D., Martínez-García, E., Díaz-García, M. A., Muñoz Cervera, M. C., Mulero, J., Coloma Torregrosa, P. y Grindlay, G. (2017). *Curso sobre emprendimiento y búsqueda de empleo organizado por el Programa de Acción Tutorial de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Alicante*. Octaedro. <http://hdl.handle.net/10045/71212>
- Fernández, F. y Arco, J. (2011). Effects of a peer tutoring programme among university students. *Journal for the Study of Education and Development*, 34(1), 109-122. <https://doi.org/10.1174/021037011794390120>

- García Pérez, S. L. (2010). El papel de la tutoría en la formación integral del universitario. *Tiempo de Educar*, 11 (21), 31-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31116163003>
- Gutiérrez Gómez, R. y Castro Medrano, A. M. (2003). La orientación educativa en la UAEM frente a los retos de la globalización. Propuesta teórico-metodológica desde un enfoque tutorial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 1 (1), 16-20. <https://remo.ws/REVISTAS/remo-1.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill.
- ICE, Instituto de Ciencias de la Educación (2019). *Guía de la planificación del PAT*. Universidad de Alicante. <https://web.ua.es/es/ice/tutorial/guia-programa-de-accion-tutorial.html>
- Lapeña Pérez, C., Sauleda Pares, N. y Martínez Ruiz, Á. (2011). Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 341-361. <https://revistas.um.es/rie/article/view/111171>
- Maldonado Berea, G. A. y Vega Gea, E. (2015). Actitud de los estudiantes universitarios ante la plataforma Moodle. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 47, 105-117. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61674/37685>
- Marañón Rodríguez, E., Bauzá Vázquez, E. y Bello Rodríguez, A. A. (2006). La comunicación interna como proceso dinamizador para fomentar valores institucionales y sustento de una identidad universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (5), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4052488>
- Maya Corzo, Ó. y Martínez Musiño, C. (2007). *Trascendencia de organizar la información*. <http://eprints.rclis.org/9923/>
- Muñoz Moreno, J. L. y Gairín Sallán, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el plan de acción tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171-192. <http://hdl.handle.net/11441/33858>
- Muñoz Riverohl, B. A. (2003). La tutoría académica desde la perspectiva de la orientación educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 1 (1), 12-15. <https://remo.ws/REVISTAS/remo-1.pdf>
- Padilla Camberos, C., Gómez Díaz, G. y Aguayo Álvarez, Z. (2016). *Plataforma Moodle: una estrategia de apoyo para la práctica tutorial en el Cutonalá, Universidad de Guadalajara*. Congreso Internacional de investigación e innovación, Cortazar (México).
- Pantoja-Vallejo, A., Molero, D., Molina-Jaén, M. D. y Colmenero-Ruiz, M. J. (2020). Valoración de la práctica orientadora y tutorial en la

- universidad: validación de una escala para el alumnado. *Educación XX1*, 23 (2), 119-143. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25632>
- Perandones González, T. M. y Lledó Carreres, A. (2009). La función del profesorado universitario como tutor: experiencias en el Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante. En Roig, R. (ed.). *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 359-368). Marfil. <http://hdl.handle.net/10045/12219>
- Piñero, L. (2012). Identidad y aprendizaje personal del estudiante universitario en el cumplimiento del servicio comunitario. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7 (12), 125-139. <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/276>
- Romero Rodríguez, S. C., Álvarez Gonzalez, M., Álvarez Pérez, P., Esquirol, Á., Figuera Gazo, P., Gisbert Cervera, M., González Afonso, M., Montserrat Pera, M. S., Rodríguez Diéguez, A. y Valverde Macías, A. (2009). *La acción tutorial en la universidad: un eje en el desarrollo de competencias profesionales en el EEES*. XIV Congreso Internacional de Investigación Educativa (AIDIPE), Huelva.
- Sánchez Cabezas, P. P., López Rodríguez del Rey, M. M. y Alfonso Moreira, Y. (2018). La orientación educativa en la actividad pedagógica profesional del docente universitario. *Conrado, Revista Pedagógica del al Universidad de Cienfuegos*, 14 (65), 50-57. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/815/846>

Índice

Introducción	9
1. La implementación del PAT para la formación integral del alumnado desde la visión del profesorado tutor . . .	13
1.1. Introducción	14
1.2. Objetivos	16
1.3. Metodología.	17
1.3.1. Participantes.	17
1.3.2. Instrumento de recogida de datos	17
1.3.3. Análisis de datos	18
1.4. Resultados	19
1.4.1 Categoría 1. Tipología de actividades	20
1.4.2 Categoría 2. Actividades más exitosas.	27
1.4.3 Categoría 3. Fortalezas de las actividades exitosas	30
1.4.4 Categoría 4. Actividades menos exitosas.	32
1.4.5 Categoría 5. Necesidades	34
1.5. Discusión	37
1.6. Conclusiones	39
Referencias	40
2. El papel del PATEC y del alumnado mentor en las adaptaciones curriculares	45
2.1. Introducción	46
2.2. Las adaptaciones curriculares en la Facultad de Económicas	48
2.3. El voluntariado en la UA	52
2.4. Conclusiones	53
Referencias	54

3. Mentorización en el Programa de Acción Tutorial de la Facultad de Ciencias Económicas de la UA: retos y satisfacciones	57
3.1. Introducción	57
3.2. La tutoría entre pares	59
3.3. Objetivos: retos para la tutora y para el estudiante	61
3.3.1. Retos para la tutora	61
3.3.2. Retos para el alumno tutor.	63
3.4. Metodología.	64
3.4.1. Fases de la experiencia con el alumno mentor.	65
3.4.2. Instrumentos utilizados para la recogida de información	68
3.5. Resultados de la experiencia	69
3.5.1. Resultados relacionados con la información relativa a los cursos ofrecidos por la Facultad de Económicas	69
3.5.2. Resultados cualitativos. Alumna persona y resto del alumnado.	70
3.5.3. Resultados cuantitativos. Encuesta al estudiantado	71
3.6. Conclusiones	74
3.6.1. Conclusiones relativas a la labor de la tutora.	74
3.6.2. Conclusiones relativas a la labor del alumno mentor	76
Referencias	77
Anexo 1. Preguntas de la encuesta de satisfacción	78
4. El uso de Instagram como instrumento de comunicación y difusión de la acción tutorial en el grado en Publicidad y Relaciones Públicas	79
4.1. Introducción	80
4.2. Programa de Acción Tutorial en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (PATEC)	80
4.3. El alumnado mentor	81
4.4. El perfil del alumnado condiciona las formas de comunicación entre iguales	83
4.4.1. Uso de Instagram entre el alumnado.	84
4.5. Metodología.	86
4.6. La iniciativa de la cuenta de Instagram @patec_tutoras: comienzo y desarrollo	87

4.6.1. El comienzo de la andadura de la cuenta en Instagram	90
4.6.2. Desarrollo y etapa actual	91
4.7. Conclusiones y aspectos de mejora	92
Referencias	94
5. Investigación desde la perspectiva del alumnado sobre la carga de trabajo autónomo durante el primer cuatrimestre del 4.º curso del grado en Historia de la Universidad de Alicante	97
5.1. Introducción	98
5.2. Objetivos	99
5.3. Método	99
5.4. Resultados	101
5.4.1. Estudio cuantitativo	101
5.4.2. Estudio cualitativo	108
5.5. Conclusiones	112
5.5.1. Conclusiones del estudio cuantitativo	112
5.5.2. Conclusiones del estudio cualitativo	114
5.5.3. Conclusiones generales	116
Referencias	118
6. El papel del PAT en las asignaturas y docencia en línea	121
6.1. Introducción	121
6.2. Objetivo y contexto de la experiencia analizada	123
6.2.1. Objetivos	123
6.2.2. Contexto 1. Modalidades de desarrollo del PAT-UA	124
6.2.3. Contexto 2. Periodo de la acción PAT y acciones específicas	125
6.3. Método	127
6.4. Resultados	129
6.4.1. Sobre la participación	129
6.4.2. Sobre las preguntas y las respuestas obtenidas.	130
6.5. Conclusiones	133
Referencias	138
7. Tutorización de los estudiantes de todos los cursos de un grado. Estudio de caso: el Campus de Alcoy	139
7.1. Introducción	139
7.2. Objetivos	143

7.3. Descripción de la experiencia	143
7.3.1. Alumnado tutorizado y tutor PAT	143
7.3.2. Acciones realizadas	144
7.4. Resultados	148
7.5. Conclusiones	150
Referencias	151
8. La orientación profesional y académica de los futuros docentes. Perspectivas y objetivos del PAT/EDU (UA) . .	155
8.1. Introducción	155
8.2. Objetivo del trabajo	158
8.3. Descripción de la experiencia	160
8.3.1. Tipo de investigación	160
8.3.2. Diseño del instrumento	161
8.4. Resultados	163
8.5. Conclusiones	164
Referencias	166
9. El uso del teléfono móvil en la acción tutorial del grado en Historia	169
9.1. Introducción	169
9.2. Objetivos	171
9.3. Método	171
9.4. Resultados	172
9.4.1. Registro de intervenciones	172
9.4.2. Encuesta a los delegados y a las delegadas	175
9.5. Conclusiones	179
9.5.1. Conclusiones del registro de intervenciones	179
9.5.2. Conclusiones del estudio cualitativo	180
9.5.3. Conclusiones generales	181
Referencias	181
10. Recursos en la acción tutorial en el grado de Arquitectura Técnica	183
10.1. Introducción	183
10.2. Método	186
10.2.1. Descripción del contexto y de los participantes	186
10.2.2. Procedimiento	187
10.3. Resultados	188
10.4. Discusión y conclusiones	196
Referencias	197

Fortaleciendo el aprendizaje

Recursos y tutorización en el Programa de Acción Tutorial para el Alumnado de la Universidad de Alicante

El objetivo de la obra que aquí se presenta es contribuir a la mejora de los programas de orientación y tutoría de la educación superior, aportando para ello investigaciones y experiencias desarrolladas en el PAT de la Universidad de Alicante. Se trata de aportaciones y reflexiones escritas por coordinadoras de centro, tutoras, tutores y alumnado mentor del PAT-UA. A lo largo de los diez capítulos que lo componen, este libro detecta necesidades dentro del programa, analiza estrategias y recursos de éxito en la acción tutorial, reflexiona sobre el papel del PAT en las adaptaciones curriculares y los contratos de aprendizaje y, sobre todo, resalta y visibiliza la importancia de potenciar al alumnado mentor como activo clave en la acción tutorial universitaria, ya que esta figura resulta clave para conseguir llegar a nuestro alumnado.

Los programas de acción tutorial de las universidades son cada vez más necesarios, cualificados y adaptados, y tienen un papel fundamental en el éxito de la formación universitaria de un alumnado cada vez más diverso, a veces abrumado por la incertidumbre de las múltiples opciones que nuestras sociedades tecnológicas, interconectadas y cambiantes parecen ofrecerles. El éxito personal, académico y profesional del alumnado universitario es un indicador clave del éxito de nuestro sistema universitario, y los docentes de los PAT debemos pretender ser el terreno de las alianzas necesarias para conseguirlo. Sirvan las investigaciones y experiencias sobre la acción tutorial universitaria que aquí se presentan para ayudar en este camino tan necesario.

Rocío Diez Ros es licenciada con grado y doctora en Geografía por la Universidad de Alicante, donde trabaja como profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Facultad de Educación. Desde 2019, es también la coordinadora académica del Programa de Acción Tutorial PAT-UA en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante.

Neus Pellin Buades es técnica del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante. Forma parte del equipo de programas de innovación docente de este mismo instituto. Es licenciada en Ciencias Políticas y de la Administración por la Universidad Autònoma de Barcelona (2006) y tiene el grado en Maestro de Educación Infantil por la Universidad de Alicante (2015).

