



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

EL PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL

DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE
nuevos retos en la atención al alumnado

Díez-Ros, Rocío (Coordinación)
Asensi Meras, Altea; Beltrán Castellanos, José Miguel, Fernández Varó, Helena;
Juliá-Sanchís, Rocío; Mateo Ripoll, Verónica; Nescolarde Selva, Josué Antonio;
Tabuenca Cuevas, María Felicidad; Tolosa Bailén, María del Carmen (Eds.)

UA

UNIVERSITAT D'ALACANT
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Vicerectorat de Transformació Digital
Vicerrectorado de Transformación Digital
Institut de Ciències de l'Educació
Instituto de Ciencias de la Educación

El programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante: nuevos retos en la atención al alumnado

ROCÍO DÍEZ ROS (COORD.),
ALTEA ASENSI MERAS, JOSÉ MIGUEL BELTRÁN CASTELLANOS, HELENA FERNÁNDEZ
VARÓ, ROCÍO JULIÁ-SANCHÍS, VERÓNICA MATEO RIPOLL, JOSUÉ ANTONIO NESCOLARDE
SELVA, MARÍA FELICIDAD TABUENCA,
MARÍA DEL CARMEN TOLOSA BAILÉN (EDS.)

El programa de Acció Tutorial de la Universitat de Alicante: nous reptes en la atenció al alumnado

Organització: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat d'Alacant/ *Organización: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante*

Edició / *Edición*: Rocío Díez Ros (Coord.), Altea Asensi Meras, José Miguel Beltrán Castellanos, Helena Fernández Varó, Rocío Juliá-Sanchís, Verónica Mateo Ripoll, Josué Antonio Nescolarde Selva, María Felicidad Tabuenca, María del Carmen Tolosa Bailén (Eds.)

Comité científic/ *Comité científico*

Rocío Díez Ros

Rosana Satorre Cuerda

María Asunción Menargues Marcilla

Altea Asensi Meras

José Miguel Beltrán Castellanos

Helena Fernández Varó

Rocío Juliá-Sanchís

Verónica Mateo Ripoll

Josué Antonio Nescolarde Selva

María Felicidad Tabuenca

María del Carmen Tolosa Bailén

Comité tècnic/ *Comité técnico*:

Sergio Andrés Mijangos Sánchez

Neus Pellin Buades

Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant/ *Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante*

Primera edició: / *Primera edición*: diciembre 2021

© De l'edició/ *De la edición*: Rocío Díez Ros (Coord.), Altea Asensi Meras, José Miguel Beltrán Castellanos, Helena Fernández Varó, Rocío Juliá-Sanchís, Verónica Mateo Ripoll, Josué Antonio Nescolarde Selva, María Felicidad Tabuenca, María del Carmen Tolosa Bailén (Eds.)

© Del text: les autores i autors / *Del texto: las autoras y autores*

© D'aquesta edició: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / *De esta edición: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

ice@ua.es

ISBN: 978-84-09-28366-8

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / *Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.*

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / *Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

EDITORIAL: Les opinions i continguts dels treballs publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva de les autores i els autors. / *Las opiniones y contenidos de los trabajos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de las autoras y los autores.*

Índice

<i>1. Prólogo</i>	1
Díez Ros, Rocío	
<i>2. El Programa de Acción Tutorial de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante, PATEC</i>	5
Tolosa Bailén, Mari Carmen	
<i>3. Acción tutorial y orientación al alumnado de la Escuela Politécnica Superior de Alicante en el periodo universitario</i>	11
Spairani Berrio, Silvia; Nescolarde Selva, Josué	
<i>4. El Programa de Acción tutorial (PAT) de la Facultad de Derecho de la Universidad de Alicante</i>	13
Asensi Merás, Altea; Beltrán Castellanos, José Miguel	
<i>5. La adquisición de competencias transversales en alumnado de primeros cursos: aprendiendo a aprender</i>	15
Garrigós Selva, María del Carmen; Jiménez Migallón, Alfonso	
<i>6. La docencia en inglés y los programas de movilidad como clave para la internacionalización de los estudios de Derecho</i>	35
Gil García, Elizabeth	
<i>7. Una propuesta de tutoría continuista basada en la experiencia</i>	45
Hernández-Amorós, María J.; Urrea-Solano, Mayra	
<i>8. La importancia del alumnado-mentor en el desarrollo del Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante. Estudio de caso: Grado en Turismo</i>	61
Riquelme-Quiñonero, María-Teresa; Geylenberg, Yanna Kristin; Irlés Quirant, Ana	
<i>9. La elección del itinerario formativo en el doble grado de I2ADE y la labor del tutor/a en el programa de acción tutorial</i>	79
Sanabria García, Sonia	
<i>10. Aprendiendo del Contexto Internacional</i>	95
Sánchez Merina, Javier	
<i>11. Gestión coordinada de las adaptaciones curriculares en el nuevo Grado de Gastronomía y Artes Culinarias de la Universidad de Alicante</i>	101
Valdés García, Arantzazu; Fernández Varó, María Helena	
<i>12. La interconexión entre Universidad y alumnado de nuevo ingreso a través del/a tutor/a Pat</i>	115
Zaragoza-Martí, María Francisca	

1.Prólogo

El Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante (PAT-UA) es una acción educativa que se viene desarrollando desde el curso 2005/2006. Su finalidad es acompañar y asesorar al alumnado de la UA al comienzo y a lo largo de toda su carrera universitaria, así como en el afrontamiento del futuro profesional. El PAT depende del Vicerrectorado de Transformación Digital, es coordinado desde el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), y cuenta con una coordinación en las distintas Facultades o Escuela Superior de la UA, para adaptarse así a las necesidades y características del alumnado de cada titulación. Para el alumnado que se integra en acciones de movilidad existe además el programa PAT-movilidad, con tutoras y tutores especializados en temas de movilidad nacional e internacional.

Al matricularse en el Grado, el alumnado es asignado a un tutor o tutora PAT de su centro, que se pondrá en contacto con él o con ella al principio de curso, y le irá notificando distintas actividades temáticas organizadas que serán de su interés. Se trata de actividades relacionadas con el funcionamiento de la UA, recursos que tiene a su disposición, y similares. Además, el alumnado puede contactar con su tutora o tutor cuando necesite orientación individual relativa a cuestiones personales académicas (programas de movilidad, elegir optativas o itinerarios, técnicas de estudio y organización del tiempo, solicitud de adaptaciones curriculares, etc.). El equipo tutorial del PAT son PDI de la UA que solicita su inclusión en el programa y es seleccionado para las tareas de orientación y acompañamiento del alumnado en base a su conocimiento y experiencia en estos temas. Además, contamos con la figura del alumnado mentor PAT, para establecer acción tutorial entre iguales, cuya proximidad en edad y características consigue una relación de confianza muy útil para el alumnado de nuevo ingreso.

A lo largo de estos 16 cursos académicos, los diferentes equipos de dirección, organización y desarrollo del PAT-UA que se han ido sucediendo, han orientado sus esfuerzos en torno a dos objetivos primordiales: la continua mejora de la calidad y efectividad del programa, y la adaptación del mismo a las necesidades y cambios del alumnado UA. En este sentido, la evaluación y formación de los equipos tutoriales ha sido siempre considerada una prioridad. Y es en este marco en el que cobran sentido las Jornadas PAT UA.

Las Jornadas PAT de la UA comenzaron a celebrarse en el curso académico 2009/2010, como espacio de intercambio de experiencias, formación y buenas prácticas entre los equipos PAT de los siete centros que conforman la UA. Desde el ICE de la UA, tanto el equipo actual como quienes han asumido estas responsabilidades en los equipos anteriores, entendemos la necesidad de celebrar de manera anual las Jornadas PAT, como ámbito formativo y de calidad del programa.

En marzo de 2020 teníamos previsto celebrar la que sería nuestra sexta Jornada PAT, titulada *Nuevos Retos para la Acción Tutorial Universitaria en la UA*, pero, como pasó con tantos planes,

tuvo que ser pospuesta sin fecha cuando fueron declarados en España los confinamientos de la población por la pandemia COVID-19. Esos 3 últimos meses del curso académico 2019/2020, supusieron todo un reto para las y los tutores PAT de la UA que, de nuevo, se adaptaron a las necesidades y demandas del alumnado a quienes tutorizan. Intentaron y consiguieron acompañar al alumnado en el “Plan de Continuidad Docente UA”, mientras emergían necesidades socioeconómicas, personales, y académicas en estrecha relación con los momentos de incertidumbre vividos. No podemos dejar de agradecer y felicitar a los equipos tutoriales de esta universidad por la atención prestada al alumnado en esos primeros meses de pandemia. El tiempo siguió pasando, y llegó el curso académico 2020/2021, desarrollado a través de la “Docencia Dual”, que intentaba combinar la docencia virtual con la escasa presencialidad permitida por la situación socio sanitaria. Desde el Programa de Acción Tutorial intentamos reforzar las posibilidades de comunicación no presencial con nuestro alumnado, conscientes ya del nuevo reto que nos tocaba asumir. Gracias a la colaboración inestimable del Servicio de Informática de la Universidad de Alicante, conseguimos contar con una pestaña propia “Programa Acción Tutorial” en nuestra plataforma UACloud, que nos permite unificar todas las herramientas de comunicación virtual con nuestro alumnado. A través de ella, cada alumna/o de la UA tiene también contacto virtual con su tutora o tutor PAT.

La acción tutorial se ha visto en la necesidad de adaptarse a nuevas formas de comunicación que, sin poder sustituir a la presencialidad en la comunicación, sí nos permitieran seguir atendiendo las necesidades de las y los estudiantes UA.

Y fue en ese contexto en el que por fin pudimos celebrar la *VI Jornada PAT* en abril de 2021. Diversas plataformas de videoconferencia nos permitieron compartir logros, experiencias y buenas prácticas en el Programa de Acción Tutorial UA. A través de las comunicaciones presentadas por las y los coordinadores PAT de centro, los equipos tutores y el alumnado mentor, identificamos las necesidades de adaptación y mejora del programa, pero también visibilizamos la importancia de lo mucho conseguido. Además, la puesta en común con profesorado y alumnado mentor que comparte retos y necesidades similares, fue sin duda gratificante, reparadora y provechosa.

Esta publicación intenta ser un tributo y un reconocimiento a las peculiaridades del proceso de gestación y desarrollo de la VI Jornada PAT y, sobre todo, un material de clara finalidad formativa en acción tutorial universitaria. Por ello, bajo el título de “*El programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante: nuevos retos en la atención al alumnado*”, se recogen aquí algunas de las experiencias presentadas, que se organizaban en torno a los siguientes ámbitos temáticos: La acción tutorial en los primeros cursos; Movilidad e internacionalización desde el PAT; Metodologías, instrumentos y recursos en la acción tutorial; el alumnado mentor, El PAT de postgrado y el PAT como agente transformador de la vida universitaria.

Quien consulte los 11 capítulos que aquí se incluyen, podrá encontrar en los 3 primeros capítulos, una breve introducción al estado actual y retos de futuro de los PAT de centro de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales y de la Escuela Politécnica Superior, redactadas

por sus coordinaciones. En los siguientes capítulos, Garrigós y Jiménez y Zaragoza, nos ilustran sobre la importancia del PAT en los primeros cursos, para adquirir las competencias transversales y para integrar al alumnado de nuevo ingreso en la vida universitaria. Por su parte, Valdés y Fernández, nos hablan sobre el importante papel desarrollado desde el PAT para dar impulso y orientación en estudios de reciente puesta en marcha, como es el caso del Grado de Gastronomía y Artes Culinarias. El capítulo aportado por Gil, analiza el relevante papel del PAT en las posibilidades de internacionalización del Grado de Derecho. En su capítulo, Riquelme, Geylenberg e Irlés, visibilizan la importancia de la figura del alumnado mentor en la orientación universitaria en el Grado de Turismo. Sanabria aporta en su texto la necesidad de orientar al alumnado sobre su itinerario formativo para el éxito académico en el doble Grado de I2ADE. Se incluye también el capítulo de Hernández y Urrea, que nos proponen un PAT continuista, que considere la relación tutor/a-tutorizado/a como eje. Y, en esta misma línea reflexiva y crítica, buscando la mejora del programa, Sánchez identifica en su capítulo aquellos elementos de la orientación universitaria de otras universidades extranjeras que serían de utilidad en el PAT-UA.

Os invitamos a disfrutar con la lectura de toda esta experiencia sobre orientación universitaria aportada desde los equipos tutoriales UA, agradeciendo siempre el trabajo y compromiso de las y los tutores, alumnado mentor y coordinaciones de centro, con la continua mejora y utilidad del PAT-UA.

Rocío Díez Ros

Coordinadora Académica Programa de Acción Tutorial PAT

Universidad de Alicante

2. El Programa de Acción Tutorial de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante, PATEC

Tolosa Bailén, Mari Carmen

Universidad de Alicante, mc.tolosa@ua.es

RESUMEN

En el presente trabajo se describe el Programa de Acción Tutorial de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (PATEC) de la Universidad de Alicante. Se ofrecen los datos del número de tutoras y tutores, alumnado tutorizado y actividades del PATEC (actividades temáticas y tutorías individuales) desde el curso 2007-2008 hasta la actualidad. Se presenta además la Red de Tutores del PATEC creada en el curso 2013-2014 con el objetivo de reflexionar sobre el funcionamiento del Programa y mejorar tanto la percepción que los estudiantes tienen del PATEC como su participación en él. La necesidad de orientación y asesoramiento que tiene nuestro alumnado es evidente por lo que hacer llegar el Programa a un mayor número de estudiantes debe ser nuestra prioridad.

PALABRAS CLAVE: acción tutorial, alumnado-mentor, profesorado-tutor, PATEC

1.INTRODUCCIÓN

El Programa de Acción Tutorial se viene desarrollando en la Universidad de Alicante desde el curso 2005-2006 y es en el curso 2007-2008 cuando se le dota de identidad propia en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y pasa a denominarse PATEC (Programa de Acción Tutorial de Económicas) y a contar con su propio logo (figura 1).

Figura 1. Logo PATEC 2007-2018



En noviembre de 2018 se modifica este logo y el nuevo logo que se utiliza desde este momento para identificar al Programa se muestra en la figura 2.

Figura 2. Logo PATEC desde 2018



El objetivo del Programa es proporcionar al alumnado universitario acompañamiento y asesoramiento al comienzo y a lo largo de su carrera universitaria. Para ello, el PATEC ofrece al alumnado de la Facultad una persona de referencia (profesor/a de su titulación) que le proporciona acompañamiento personal en su adaptación al contexto universitario y asesoramiento académico-profesional durante los años de permanencia en la Universidad y hasta la finalización de sus estudios. Pero para lograr los objetivos del Programa es fundamental que el alumnado conozca de la existencia del PATEC, se comunique con su tutora o tutor y participe en las actividades que se organizan en el marco del Programa.

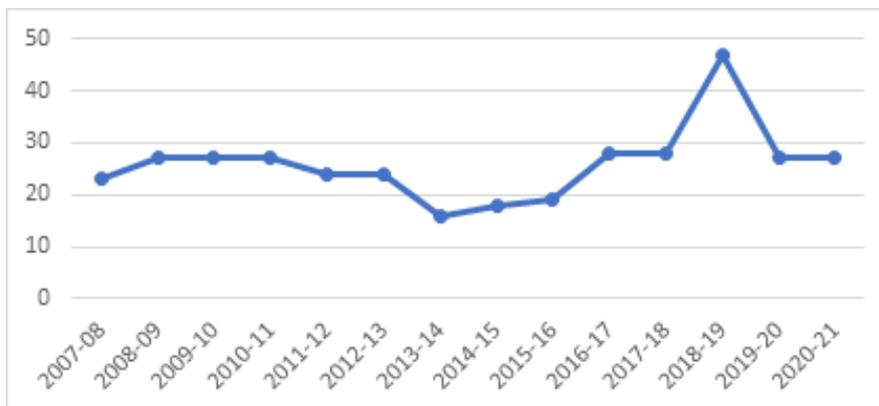
Toda la información sobre el PATEC se puede consultar en el siguiente enlace: <https://economicas.ua.es/es/patec/programa-de-accion-tutorial.html>

1. PRINCIPALES DATOS DEL PATEC

A continuación, se ofrecen los datos más relevantes sobre cómo ha evolucionado el Programa desde el curso 2007-2008 hasta la actualidad. El gráfico 1 muestra la evolución del número de tutores/as. Señalar que para la selección del equipo de tutores y tutoras la Facultad lanzaba anualmente una convocatoria a nivel interno. Pero desde el curso 2019-2020 para la selección del profesorado-tutor es el vicerrectorado con competencias en materia de acción tutorial quien lanza la convocatoria de forma centralizada. Como se observa en el gráfico 1, el curso 2013-14 es en el que se cuenta con el menor número de tutores de todo el periodo contemplado, un total de 16. Y es en el 2018-2019 cuando se alcanza el máximo valor, con 47 tutores. Estos tutores atienden a todo el alumnado de los distintos grados de la Facultad. Cabe señalar que desde el curso 2014-2015 y hasta el curso 2018-2019 la Facultad de Económicas contaba, además, con tutores para máster por lo que todos los estudiantes de la

Facultad estaban atendidos por un tutor o tutora. Cuando en el curso 2019-2020 llegaron los recortes presupuestarios al Programa se decidió prescindir de los tutores para másteres. Desde entonces, el número de tutores se ha mantenido estable en 27.

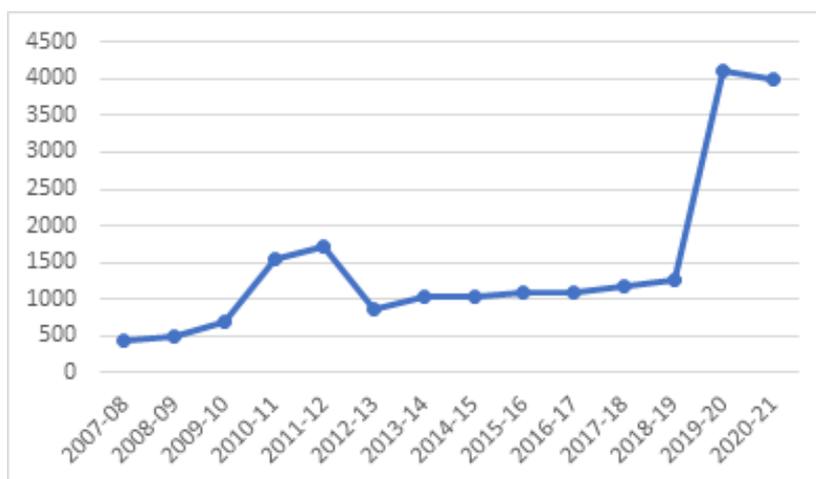
Gráfico 1. Evolución del número de tutores/as, 2007-2021



Fuente: elaboración propia.

El número de estudiantes tutorizados muestra una tendencia creciente salvo el descenso experimentado en el curso 2012-2013 (gráfico 2). Cabe decir que hasta el curso 2018-2019 los estudiantes se inscribían en el PATEC voluntariamente a través del proceso de matrícula, por lo que no todos los estudiantes matriculados en la Facultad participaban en el Programa. Desde el curso 2019-2020 ya no se pregunta al alumnado en la matrícula si quiere participar, sino que todo el alumnado de la Facultad se considera alumnado PATEC. Los datos de estudiantes de los dos últimos cursos corresponden a estudiantes matriculados en las asignaturas de referencia (asignaturas básicas u obligatorias del primer cuatrimestre) a través de las cuales se realiza la asignación tutor/a-alumnado tutorizado. Se observa el incremento experimentado en el alumnado tutorizado tras la implementación de este nuevo sistema.

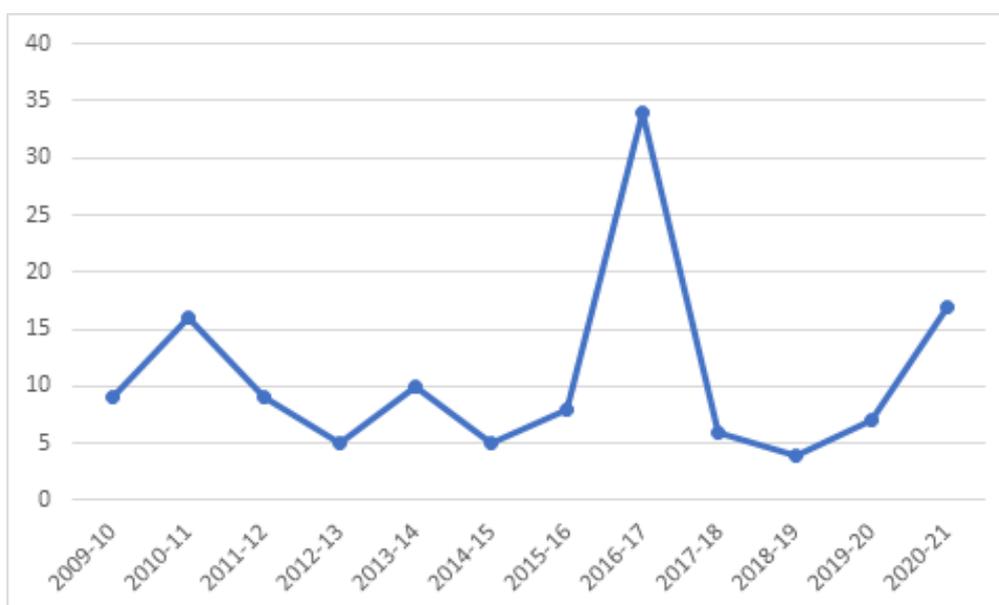
Gráfico 2. Evolución del número de estudiantes tutorizados, 2007-2021



Fuente: elaboración propia.

En el gráfico 3 se muestra el uso que el alumnado realiza del Programa a través de las tutorías individuales. Hasta el curso 2018-2019 la acción tutorial se desarrollaba a través de reuniones grupales convocadas por el tutor/a y tutorías individuales a demanda del alumnado. A partir de ese curso, las reuniones grupales se han sustituido por actividades temáticas que se organizan desde la Facultad y, tras la tutoría grupal de presentación por parte del tutor/a a principios de curso, la acción tutorial se desarrolla a través de tutorías individuales. El número de estudiantes que demandan tutorías individuales alcanza el mínimo de 5 por tutor en los cursos 2012-13 y 2014-15 y el máximo de 34 en el 2016-17. En el curso actual, cada tutor/a ha atendido, en media, 17 tutorías individuales.

Gráfico 3. Asistencia del alumnado a las tutorías individuales, 2009-2021



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las actividades temáticas organizadas por la Facultad en el marco del PATEC, señalar que estas tienen como objetivo lograr un mayor nivel de formación del alumnado y un mayor éxito en sus resultados de aprendizaje. Estas actividades están relacionadas con aspectos académicos (tratando de mejorar el rendimiento que obtienen los estudiantes), con la continuación de estudios y con la mejora de la empleabilidad y de las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo de nuestros futuros egresados. Una revisión de estas actividades se puede encontrar en Tolosa, Fuster, De Juan, Francés, González, Hernández, López, Molina, Tarí, y Villegas (2014), donde se constata que el PATEC ha consolidado una oferta formativa importante. Y la agenda de actividades del PATEC que recoge estas actividades temáticas desde el curso 2010-11 se puede consultar en el siguiente enlace: <https://economicas.ua.es/es/patec/agenda-de-actividades.html>

2. RED DE TUTORES DEL PATEC

Desde el curso 2005-2006 el PATEC se ha ido consolidando, aunque persisten ciertas debilidades como se desprende de los diferentes informes de evaluación del Programa elaborados tanto por la coordinación como por parte del profesorado-tutor: desconocimiento del alumnado de la existencia del PATEC, de su funcionamiento y de sus posibilidades; baja participación del alumnado en las diferentes actividades del PATEC; y dificultades de comunicación con el alumnado tutorizado.

Con el objetivo de solucionar estos problemas, en el curso 2013-2014 se crea la Red de Tutores del PATEC en el marco del Programa de Redes de Investigación en Docencia Universitaria del Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad y el Instituto de Ciencias de la Educación, con el objetivo de reflexionar sobre el funcionamiento del Programa.

Inicialmente el planteamiento de la Red fue el de mejorar la comunicación, fomentar el diálogo y la coordinación del equipo de tutores y recopilar recursos de manera sistemática para mejorar la labor de los tutores actuales y futuros. De aquí surgió la elaboración del Manual del Tutor que constituye un importante recurso para la acción tutorial y que se pone a disposición del equipo de tutores al inicio de cada curso como material básico de acción tutorial.

En el curso 2014-2015 el trabajo de la Red se orientó hacia el análisis de buenas prácticas de acción tutorial en un grupo de universidades públicas. Los resultados de este análisis se pueden consultar en Tolosa, Fuster, De Juan, Francés, González, Hernández, López, Molina, Tarí, Valdés y Villegas (2015). De la comparación entre estos programas de acción tutorial y el PATEC surgió la idea de implementar el programa alumnado-tutor en la Facultad dado su potencial para acercar el PATEC al alumnado y mejorar la comunicación entre alumnado y profesorado-tutor.

El programa alumnado-mentor se puso en funcionamiento en la Facultad en noviembre de 2015. Para llevarlo a cabo se lanzó la convocatoria que incluía los requisitos que debían cumplir los candidatos y el reconocimiento a su labor. Los estudiantes seleccionados están asistidos por un profesor/a tutor que será el responsable de guiarle y organizar la acción tutorial. Toda la información sobre este programa se puede consultar en el siguiente enlace: <https://economicas.ua.es/es/patec/convocatoria-alumnado-mentor.html>

Posteriormente, las investigaciones de la Red han ido dirigidas a analizar la idoneidad del modelo PATEC y las acciones que deberían ofrecerse desde el Programa en base a las demandas de atención de los estudiantes. Y en el presente curso, teniendo en cuenta el contexto actual caracterizado por los efectos que está provocando la COVID-19 en el alumnado, la Red se ha centrado en conocer la percepción del alumnado ante esta situación para detectar las necesidades de atención tutorial en el nuevo contexto.

El objetivo último perseguido en las diferentes convocatorias del Programa Redes ha sido mejorar la percepción que los estudiantes tienen del PATEC, captar su interés y mejorar su participación

en el Programa.

3. CONCLUSIONES

Desde sus inicios el PATEC ha ido evolucionando tratando de ofrecer a nuestro alumnado un Programa a su medida y adaptado a sus necesidades informativas, formativas y de atención tutorial personalizada.

Pese a los esfuerzos realizados para mejorar su funcionamiento y hacerlo llegar cada vez a un mayor número de estudiantes, todavía existe un elevado porcentaje que sigue sin conocer el PATEC y, entre los que lo conocen, también es elevado el porcentaje que no lo utiliza, lo que evidencia que todavía queda margen de mejora.

Aprovechar la experiencia acumulada estos años por parte de una mayoría de tutores y tutoras del PATEC, seguir impulsando el trabajo de la Red de Tutores del PATEC, consolidar la figura del alumnado-mentor en la Facultad para acercar el Programa al estudiantado, seguir trabajando para dar una mayor visibilidad al PATEC o mejorar la estrategia de comunicación a los estudiantes que se realiza a nivel institucional son aspectos en los que se debe seguir insistiendo. La necesidad de orientación y asesoramiento en la Universidad es evidente por lo que atraer a un mayor número de estudiantes que se pueda beneficiar del Programa a lo largo de toda su vida universitaria debe ser nuestra prioridad.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Tolosa Bailén, M.C.; Fuster Olivares, A.; De Juan Vigaray, M.D.; Francés García, F.; González Díaz, C.; Hernández Ruiz, A.; López Gamero, M.D; Molina Azorín, J.F.; Tarí Guilló, J.J.; Villegas Castrillo, E. (2014). La Acción Tutorial en la Facultad de Económicas: perspectivas presentes y futuras. XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria [Recurso electrónico]: El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad, coordinadores, M^a Teresa Tortosa Ybáñez, José Daniel Álvarez Teruel, Neus Pellín Buades. Alicante: Universidad de Alicante, 2014. ISBN 978-84-697-0709-8, pp. 2466-2483, disponible en <http://hdl.handle.net/10045/42388>

Tolosa Bailén, M.C.; Fuster Olivares, A.; De Juan Vigaray, M.D.; Francés García, F.; González Díaz, C.; Hernández Ruiz, A.; López Gamero, M.D; Molina Azorín, J.F.; Tarí Guilló, J.J.; Valdés Conca, J.; Villegas Castrillo, E. (2015). Cómo mejorar el PATEC: comparativa de experiencias en universidades públicas españolas. XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria [Recurso electrónico]: Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio, coordinadores, M^a Teresa Tortosa Ybáñez, José Daniel Álvarez Teruel, Neus Pellín Buades. Alicante : Universidad de Alicante, 2015. ISBN 978-84-606-8636-1, pp. 282-292, disponible en <http://hdl.handle.net/10045/48857>

3. Acción tutorial y orientación al alumnado de la Escuela Politécnica Superior de Alicante en el periodo universitario

Spairani Berrio, Silvia¹; Nescolarde Selva, Josué²

¹Universidad de Alicante, silvia.spairani@ua.es

²Universidad de Alicante, josue.selva@ua.es

RESUMEN:

Una revisión de los requerimientos normativos de las Universidades españolas de estos últimos años, nos hace afrontar un progresivo avance en la mejora de la coordinación de la acción tutorial, orientada en concreto en este resumen a la integración del alumnado tutorizado de la Escuela Politécnica Superior de Alicante (EPSA) durante el periodo de sus estudios universitarios. Con este texto introductorio se ponen en valor tanto los resultados, como la metodología derivada de la coordinación en la EPSA dentro del Programa Institucional de Innovación, Investigación, Internacionalización y Colaboración en Educación, 2016-2020, coordinado desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante, perteneciente al Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, y que da lugar al denominado Programa PAT-UA. Es necesario puntualizar que dicho programa institucional está abierto a cualquier tutor y tutora que desee formar parte del mismo, así como al estudiantado mentor que desee participar en las acciones tutoriales de sus iguales, siempre siguiendo las directrices de un tutor o una tutora de su titulación para el acompañamiento y asesoramiento del estudiantado desde los primeros cursos del Grado. Cosa distinta es la inscripción para la participación del alumnado ya que es automática al realizar la matrícula, no siendo por tanto voluntaria como en el caso del profesorado y del alumnado mentor. De ahí que se vislumbre la idea de que la acción tutorial universitaria ocurre sólo cuando el alumnado quiere ser tutorizado y no cuando el profesorado, o el alumnado mentor, quieren tutorizar. De acuerdo con nuestra experiencia de coordinación en años anteriores en la EPSA, cuando el alumnado es informado de una manera sencilla sobre el significado del PAT-UA por el profesorado o el alumnado mentor y ve con claridad las repercusiones de la orientación en su periodo universitario y la utilidad de lo que aprende, entonces, esta acción educativa cobra relevancia en su vida académica, llegando incluso a estar dispuestos a ser alumnado mentor en los siguientes cursos académicos. Sin duda alguna, esto conlleva a que sea más satisfactorio el trabajo realizado por el profesorado, el alumnado mentor y el alumnado, puesto que la motivación y el interés juegan un papel primordial, no viéndose como una imposición académica. Por otro lado, hay que indicar que la metodología utilizada como instrumento pedagógico-didáctico, en particular en la EPSA, favorece en

el corto, medio y largo plazo la implicación en la equidad social, orientación y acompañamiento de forma personalizada de su estudiantado hacia la excelencia en el desarrollo de su itinerario académico, profesional, personal, social y administrativo. Es necesario incidir en que dicha coordinación de centro, cuenta con la infraestructura organizativa y tecnológica proporcionada tanto por el servicio de informática de la EPSA y los servicios web de la EPSA como, actualmente, con una plataforma accesible a través del UACloud y centralizada por el ICE que permite agrupar todo lo necesario del programa. Respecto a esta última, cabe destacar que es una herramienta muy útil para el profesorado tutor al permitir tanto centralizar la comunicación, como destacar la bidireccionalidad interpersonal con el alumnado tutorizado y el alumnado mentor, ya que facilita estar en continuo contacto a través de anuncios, correos, tutorías... Como parece lógico el equipo de coordinación busca constantemente la calidad y el conocer hasta qué punto la acción tutorial mejora el periodo universitario y, el desarrollo cultural, social y profesional de su alumnado tutorizado. De hecho, para lograr este objetivo, desde el 2015 al estudiantado se le facilita información útil sobre todas las actividades formativas y recursos disponibles (página web del ICE y del portal web PAT-UA EPSA, junto a las propias redes sociales del centro y la cartelería de difusión), así como la incorporación de jornadas de acogida y específicas de la EPSA, seminarios, talleres y actividades grupales tanto para el profesorado PAT como para el alumnado participante. Los resultados de la acción educativa sugieren que, si bien el alumnado tutelado tiene una correlación positiva con la orientación suya en su periodo universitario, no está claro que ésta responda a un mayor rendimiento académico, sino a una relación con lo vivido y experimentado en el entorno universitario y la acción tutorial. Por ello, se debe agregar que todo junto plantea importantes retos para las políticas de coordinación de la EPSA y los órganos de Gobierno de la Escuela para la consecución de la excelencia en el periodo de orientación universitaria y así, que le sirva, realmente, para adaptarse al futuro laboral tecnológico que les espera, junto al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, escucha activa, adaptabilidad y resolución de problemas. Indiscutiblemente, la filosofía de trabajo para continuar mejorando en este sentido y además, teniendo en cuenta que no se consigue que todo el estudiantado matriculado siga el funcionamiento del PAT-UA hasta el final, la Universidad de Alicante y en concreto la EPS, realiza actualmente acciones encaminadas a visibilizar e informar al alumnado del trabajo real llevado a cabo en la acción educativa, para así mejorar su percepción sobre el sentido práctico de la acción tutorial, considerando las dificultades y problemas que puedan surgir y buscando posibles soluciones para la mejora continua. Con miras a continuar investigando, se realiza un seguimiento de las acciones realizadas tanto para ver el impacto de dicho apoyo tutelar sobre su itinerario académico y profesional, como para ver que se ayude a su alumnado a que se le despierten las ganas y la curiosidad de aprender dada la relevancia de estos ítems en el periodo universitario para la mejora del rendimiento académico, con el fin de adaptar esta acción educativa a las necesidades reales de la EPSA y en particular de cada titulación.

PALABRAS CLAVE: acción tutorial, coordinación PAT-UA, EPSA, orientación alumnado

4. El Programa de Acción tutorial (PAT) de la Facultad de Derecho de la Universidad de Alicante

Asensi Merás, Altea¹; Beltrán Castellanos, José Miguel²

¹Universidad de Alicante, altea.asensi@ua.es

²Universidad de Alicante, jmiguel.beltran@gcloud.ua.es

RESUMEN

El Programa de Acción Tutorial (PAT) de Facultad de Derecho de la Universidad de Alicante es una acción educativa que se lleva a cabo con el objetivo de proporcionar al alumnado universitario asesoramiento y tutorización académica y personal al inicio y durante los años de permanencia universitaria para la realización de alguna de las titulaciones de perfil jurídico. A partir de este objetivo general, se persiguen objetivos más ambiciosos referidos a la necesidad de contar con una planificación y ejecución eficaz del programa desde la coordinación del PAT en la Facultad, para dar respuesta a las necesidades planteadas por el alumnado relativas a la importancia de recibir una orientación actualizada y especializada sobre las salidas profesionales de las diversas titulaciones de que se imparten en el Centro. Asimismo, los recursos del programa en los últimos años se han dirigido a la difusión del PAT entre el alumnado de la Facultad de Derecho y a impulsar la figura del alumnado mentor con la finalidad de reforzar la tutorización entre iguales. Por otra parte, desde que se implantó la coordinación del PAT en la Facultad de Derecho ha crecido exponencialmente el número de alumnos tutorizados en cada una de las titulaciones ofertadas, tanto en los estudios de grado, de doble grado como en los másteres y postgrados. En consonancia, se ha producido también el correspondiente aumento del número de tutoras y tutores que participan en el PAT de la Facultad, que son siempre profesoras y profesores del Centro seleccionados a través de convocatoria pública. De este modo, en la actualidad, el equipo PAT está compuesto por veintidós tutoras y tutores que realizan la tutorización de todo el alumnado del Centro en más de treinta asignaturas de referencia pertenecientes a todas las titulaciones ofertadas. En particular, la tutorización en los primeros cursos se centra en proporcionar asesoramiento al alumnado acerca de la información sobre los estudios, el uso y posibilidades del UACloud, la normativa de permanencia, las guías docentes y los sistemas de evaluación, las adaptaciones curriculares y la información acerca de otros servicios y recursos en la UA (CAE, Unidad de Becas y ayudas, voluntariado, etc.). En los cursos siguientes la orientación del alumnado tutorizado se focaliza en el suministro de la información más relevante acerca de los itinerarios formativos en cada una de las titulaciones, la movilidad nacional e internacional, el programa de Prácticas de empresa, que se ges-

tiona desde la Oficina de Prácticas de la Facultad de Derecho, la oferta de Másteres oficiales, Títulos Propios, Cursos de Especialización y programas de Doctorado de perfil jurídico, y la orientación de las salidas profesionales en coordinación con el Centro de empleo de la UA. Además, en los últimos cursos, se han incorporado algunas iniciativas en el PAT de Derecho con la finalidad de responder a las necesidades específicas del alumnado que participa en el programa. Para ello, se han eliminado las tutorías grupales con carácter obligatorio, y se han sustituido por charlas o seminarios dirigidos no ya a cada grupo tutorizado, sino a todo el alumnado de la Facultad, contando con ponentes relevantes de los principales sectores jurídicos (profesionales de la abogacía, judicatura, opositores, etc.). Con ello, se ha ampliado el alumnado potencial que recibe la información y se dota de dinamismo y variedad a las acciones ejercidas desde el PAT en la Facultad. Adicionalmente, en esta línea, se han constituido redes de innovación docente vinculadas al PAT en las que participan todas las tutoras y tutores del programa. Una de las últimas actuaciones ha sido la constitución de una red que responde a la iniciativa de incorporar al PAT acciones que promuevan el objetivo de procurar una orientación actualizada y especializada sobre las salidas profesionales de las titulaciones de perfil jurídico. Para conseguir este objetivo, las tutoras y tutores del equipo PAT de la Facultad recogen las propuestas y necesidades del alumnado autorizado en cada una de las titulaciones del Centro. El análisis de esta información se utiliza para el diseño y planificación de las actividades sobre salidas profesionales en cada una de las titulaciones de perfil jurídico, incluyendo la información para participar el programa actividades externas y en las clínicas jurídicas ofertados por la Facultad. Los resultados alcanzados se incorporan como actividades del PAT en el Centro y como acciones de mejora de calidad de las titulaciones de perfil jurídico, en el ámbito de las acciones que promueven estrategias y metodologías que promuevan la empleabilidad del estudiantado.

PALABRAS CLAVE: acción tutorial, coordinación, orientación alumnado, salidas profesionales.

5. La adquisición de competencias transversales en alumnado de primeros cursos: aprendiendo a aprender

Garrigós Selva, María del Carmen¹; Jiménez Migallón, Alfonso¹

¹Universidad de Alicante, Dpto. Química Analítica, Nutrición y Bromatología,

mc.garrigos@ua.es; alfjimenez@ua.es

RESUMEN

Uno de los objetivos de la acción tutorial universitaria, en particular en los primeros cursos, es el acompañamiento del estudiantado en su proceso de enseñanza-aprendizaje de forma que éste pueda desarrollar una mayor autonomía y motivación. Las competencias transversales son claves en la formación de un individuo, tanto a nivel personal y social como a nivel profesional; dado que integran conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades que debe tener cualquier persona antes de su incorporación al mundo laboral. Aprender a aprender es una competencia básica de carácter transversal que implica la capacidad de iniciarse en el aprendizaje y continuar aprendiendo de forma cada vez más eficaz y autónoma, de manera individual o en grupo. En la acción tutorial desarrollada en alumnos de primer curso de biología se han elaborado materiales docentes específicos enfocados a trabajar competencias transversales, tales como la búsqueda de información bibliográfica a través de fuentes de calidad científica utilizando las TIC (incluyendo bases de datos), el trabajo en equipo y las habilidades de un buen comunicador. Asimismo, se ha recogido la opinión del estudiantado acerca de la importancia de las competencias transversales, su adquisición en la Universidad y posibles propuestas de mejora para el desarrollo de las mismas. En base a las respuestas obtenidas, se propone continuar con este tipo de actividades en próximos cursos dentro del PAT.

PALABRAS CLAVE: competencias transversales, alumnado novel, acción tutorial universitaria, aprender a aprender.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace más de dos décadas, se ha propuesto un nuevo paradigma en el proceso educativo de forma que éste no puede ser considerado solamente como un simple proceso con incidencia exclu-

sivamente en el área cognitiva del estudiantado, con una acumulación de conocimientos válidos para su futura carrera profesional, sino que éste debe garantizar además el desarrollo de toda su personalidad. Con la entrada del siglo XXI se ha propuesto cada vez con mayor intensidad la necesidad de una orientación educativa integral, como la acción que engloba a la educación en general, contribuyendo a desarrollar todos los aspectos que cada estudiante necesita para formarse como persona. Dicho de otro modo, la educación se mueve entre dos facetas: la tradicional, referida a la transmisión de conocimientos en áreas específicas ajustándose a unos programas concretos establecidos por expertos en la materia; y la de transformación de actitudes, valores, hábitos y comportamientos, que conducen a la formación integral de la persona (González-Herrera et al, 2017). La acción tutorial que el profesorado puede implementar en los desarrollos educativos constituye un nexo de unión entre ambos procesos, dando sentido y unidad a la formación integral del alumnado como profesional y como persona (Martín-Romera et al, 2020).

En este contexto, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha considerado este cambio de paradigma en el proceso educativo al proponer la transición desde la enseñanza basada en el conocimiento hacia el aprendizaje de competencias de todo tipo, en particular aquellas transversales que puedan servir a cada persona con independencia de lo que le depara el futuro a nivel profesional (Lluch-Molins & Portillo-Vidiella, 2018). En este nuevo contexto, el profesorado debe convertirse en el impulsor del aprendizaje de las competencias que los estudiantes deben adquirir y deja de ser un mero transmisor de conocimientos más o menos específicos para convertirse además en un mentor capaz de transmitir aquellas capacidades que pueden ser de utilidad a cada estudiante en su futuro personal y profesional (Pamies-García & Galindo-Rivera, 2015). Este planteamiento implica la utilización de nuevas metodologías docentes, con clases más dinámicas, con un uso frecuente de tecnologías de la información y comunicación, con un aumento de la interacción con el estudiantado y con novedosos métodos de evaluación que requerirán esfuerzos por parte de la institución universitaria y, en especial, por parte del colectivo docente (Fernández-Batanero, 2012). Sin embargo, se requiere un compromiso indudable no solo por parte del profesorado sino también por parte de las instituciones con una inversión, tanto en medios humanos como materiales, que lleve a la desmasificación de la docencia universitaria, creación de grupos más pequeños que permitan un proceso enseñanza-aprendizaje más personalizado y con una mayor capacidad de interacción entre todos los participantes en dicho proceso.

Las competencias transversales se pueden considerar como aquellas que compilan varios aspectos genéricos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los que destacan los conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier persona, antes de su incorporación al mercado laboral (Martínez-Caro y Cegarra-Navarro, 2012). Las competencias transversales reúnen una serie de características tales como: no encontrarse ligadas a ninguna ocupación en particular; ser necesarias en toda clase de empleo y ocupación futura; y permitir el desarrollo continuo de nuevas capacidades; y deben ser practicadas a lo largo de la carrera profesional de cada persona. De esta forma, se busca responder desde las instituciones educativas, y en particular desde las universi-

dades, a los requerimientos en competencias genéricas y transversales más demandadas y valoradas por la empresa (Valero-Osuna, 2012).

Se han propuesto diversas clasificaciones de las competencias transversales, aunque todas ellas con el nexo en común de ser consideradas como referentes a capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y lingüísticas y competencias personales. Entre todas estas clasificaciones cabe destacar la indicada por Edwards y Tovar (2008) que enumera doce competencias básicas centradas, en particular, en los campos de las Ciencias y la Ingeniería, aunque son aplicables a cualquier otra disciplina. Dicha clasificación se indica a continuación:

1. Capacidad de análisis y síntesis. Se basa en fomentar la capacidad de razonamiento crítico por parte de cada persona, con independencia de su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Capacidad para el razonamiento lógico y matemático, consistente en la destreza para traducir un problema de la vida real al lenguaje matemático y científico.
3. Capacidad para aplicar conocimientos de matemáticas, ciencias e ingeniería, de forma que la persona sea capaz de identificar y transferir conocimientos y metodologías entre estos campos.
4. Capacidad de comunicación oral y escrita en la propia lengua, otras de amplia utilización en el ámbito científico y en lenguajes formales, gráficos y simbólicos. Con esta competencia, de gran importancia en la formación integral de la persona, se busca la utilización de la lengua como instrumento de comunicación oral y escrita, para impartir y recibir conocimientos, así como para la regulación de conductas y emociones en diversas situaciones comunicativas.
5. Capacidad para usar las TIC. Se debe adquirir el conocimiento básico en las herramientas tecnológicas de forma que se pueda buscar, obtener, evaluar, seleccionar, procesar, organizar, intercambiar y producir información y transformarla en conocimiento mediante la utilización de recursos digitales.
6. Resolución de problemas. Se considera como la capacidad de identificación de problemas y búsqueda sistemática de soluciones que permitan resolverlo en la forma más rápida y eficaz posible.
7. Capacidad para la redacción y elaboración de documentación técnica de forma escrita. Se considera básico que un profesional en cualquier ámbito pueda expresar resultados de un trabajo de forma sintética y analítica, además de con claridad y sin sembrar dudas sobre las conclusiones que se hayan extraído de dicho estudio.
8. Capacidad para trabajar en equipo. Se considera como la capacidad individual para integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas formando un grupo de trabajo en el que cada individuo pueda aportar sus conocimientos y capacidades complementarias a las de otros.

9. Capacidad de organización y planificación. Se define como la capacidad de análisis de las tareas a realizar, permitiendo una distribución equilibrada del tiempo en función de las prioridades que cada persona y/o grupo de trabajo pueda definir. Asimismo, se debe considerar dentro de esta capacidad la organización correcta de los recursos disponibles, sean materiales o personales.
10. Capacidad para el aprendizaje autónomo. Es básico que la persona sea capaz de seguir adquiriendo nuevos conocimientos y capacidades, o mejorar y ampliar los ya adquiridos, de forma que se puedan utilizar los mecanismos específicos para el establecimiento de estrategias para ello.
11. Capacidad para aportar nuevas ideas en un entorno de trabajo en equipo. Este proceso debe concluir con el establecimiento de una actitud positiva y proactiva con el fin de resolver problemas o de abordar situaciones inesperadas, así como la capacidad de proponer ideas, procedimientos y finalidades nuevas para optimizar los recursos disponibles.
12. Comprensión de la responsabilidad ética y profesional, que permita establecer una serie de valores que puedan repercutir positivamente en la vida personal y profesional de los individuos.

Estos 12 conceptos que permiten explicar las competencias transversales han sido desarrollados por parte de diversos grupos de trabajo en distintas universidades españolas, incluida la Universidad de Alicante (UA) en los diversos programas de Acción Tutorial (PAT) que ha ido acometiendo en los últimos cursos académicos, planteando la mejora de las competencias transversales en diversos campos educativos (Corbí-Sáez et al, 2015). De esta forma se busca que, además de los conocimientos inherentes a cada disciplina, se puedan adquirir por parte de todo el estudiantado una serie de competencias básicas y habilidades sociales que vienen representadas en la Figura 1, siendo necesario que todas ellas se desarrollen a lo largo del proceso educativo, desde la educación primaria hasta la superior. Es por ello que, en lo que respecta al desarrollo de estas habilidades, la universidad en su conjunto y el personal docente, de forma individual y colectiva, debe considerar estos aspectos en un alto grado de importancia, así como buscar las metodologías más adecuadas para ello (Wierik et al, 2015).



Figura 1. Habilidades sociales buscadas para el desarrollo personal y profesional íntegro de un egresado/a universitario.

Entre todas las competencias transversales destaca una que engloba a muchas de ellas y que en ciertas ocasiones no es considerada como tal, pero que está adquiriendo una importancia cada vez mayor en los currícula que las universidades están ofreciendo a su estudiantado. Se trata de la capacidad de “aprender a aprender”, lo que implica disponer de capacidades para marcar las pautas del propio aprendizaje y ser capaz de ir adquiriendo conocimientos de manera eficaz y autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades (Carretero & Fuentes, 2010). Esta capacidad no es exclusiva de la educación universitaria, sino que debe ser entrenada desde las etapas más tempranas del proceso educativo y no ser cerrada en ningún momento ya que es conveniente disponer de ella a lo largo de la vida profesional de cualquier persona. Por otra parte, se debe tener muy presente que esta capacidad de aprender a aprender es incompatible con la concepción tradicional del profesorado considerado como un mero transmisor del conocimiento. Se debe hacer un gran esfuerzo por parte del profesorado para romper ese paradigma instituido durante siglos según el cual la transmisión del conocimiento es unívoca y sin capacidad de retroalimentación por parte del estudiantado. Con ello, se han propuesto diversas estrategias para conseguir el objetivo de que el estudiantado pueda adquirir dichas competencias en este entorno de aprendizaje permanente. Entre ellas, destacan las tutorías en pequeño grupo como una de las metodologías didácticas más adecuadas para poner en práctica el procedimiento de retroalimentación por parte del alumnado hacia el/la docente en el ejercicio de las competencias transversales que se van adquiriendo, en cuanto que en la tutoría se pueden combinar diversas metodologías tales como: exposiciones magistrales, elaboración de escritos, comunicaciones orales, trabajos de iniciación a la investigación, seminarios, resolución de problemas, estudio de casos prácticos, etc (Macías et al, 2017). Precisamente, esta estrategia metodológica es en la que se ha orientado el presente estudio.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es la puesta en marcha del concepto del aprendizaje continuo (“aprender a aprender”) y el análisis de la situación en el entorno del PAT para el estudiantado de primer curso del Grado en Biología de la UA. Los resultados de las encuestas realizadas a estos grupos PAT se describen y analizan a continuación. De esta forma, se busca recibir la retroalimentación necesaria con el fin de desarrollar y fortalecer una serie de competencias transversales, entre las que se encuentran el trabajo en equipo, las habilidades que debe mostrar un buen comunicador y todas aquellas que faciliten el complejo proceso de aprendizaje en estos grupos específicos.

3. MÉTODO/DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El grupo de trabajo sobre el que se centró el presente estudio fue el de estudiantes de primer curso del Grado en Biología (Facultad de Ciencias, UA). El número de estudiantes fue de 160, incluyendo un grupo ARA (alto rendimiento académico), todos ellos de nuevo ingreso en el Grado. La metodología seguida desde el PAT para estos estudiantes se ha centrado, por una parte, en una serie de herramientas que ya fueron descritas en detalle en una publicación anterior (Garrigós-Selva et al, 2020) y que fueron aportadas por la profesora hacia el estudiantado, incluyendo tutorías grupales o individuales. Por otra parte, se planteó el diseño y distribución de un cuestionario entre todos los estudiantes matriculados en primer curso de la titulación y que fue completado por una parte del grupo (en concreto se tuvieron 14 respuestas) Los cuestionarios se prepararon y distribuyeron mediante la herramienta Google Forms (Figura 2), realizando posteriormente un análisis estadístico de los resultados. El tiempo medio aproximado para la realización del cuestionario fue de 10 minutos. Las preguntas incluidas en el cuestionario completo, tal como fue diseñado, se muestran como Anexo del presente documento. Dicho cuestionario fue completado por el alumnado, de forma voluntaria y anónima, en modo on-line y habiéndose dado un periodo de unos días para su cumplimentación durante el mes de abril de 2021.

Preguntas

COMPETENCIAS TRANSVERSALES PARA UN FUTURO LABORAL

Me gustaría conocer tu opinión acerca de la importancia de incluir y trabajar las competencias transversales en las titulaciones de cara a un próximo futuro laboral. Tu opinión ayudará a poder establecer propuestas de mejora para el desarrollo de este tipo de competencias. ¡Muchas gracias por tu participación!

Sexo

Hombre

Mujer

1. ¿Conoces en qué consisten las competencias transversales? *

SI

No

2. ¿Crees que es importante que este tipo de competencias se trabajen dentro de la titulación? *

SI

NO

Figura 2. Captura de imagen del cuestionario on-line desarrollado en este trabajo.

4. RESULTADOS

A partir de las respuestas obtenidas por parte del alumnado al cuestionario diseñado se han podido obtener los resultados que se resumen a continuación.

4.1. Sexo: hombre/mujer

La primera pregunta que se planteó en el cuestionario fue el género de las personas que la respondieron, mostrándose una mayor respuesta por parte de las mujeres, tal como se muestra en la Figura 3. En este sentido, se siguió el patrón esperado, ya que aproximadamente un 60% del estudiantado del Grado de Biología de la UA es de género femenino (Fernández-González et al, 2018).

Sexo

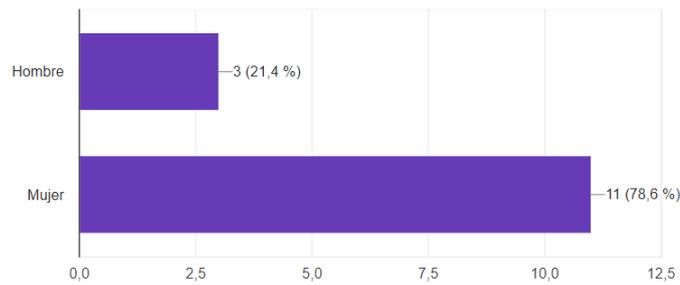


Figura 3. Género de las personas participantes en la encuesta.

4.2. Conocimiento sobre competencias transversales

Se planteó una segunda pregunta acerca del conocimiento previo del estudiantado sobre la existencia de las competencias transversales, bien sea por su aplicación en etapas previas de su proceso educativo o bien por su conocimiento una vez dentro del entorno universitario, tanto por su participación en el PAT como por la presentación de este tipo de competencias en asignaturas del primer curso del Grado en Biología de la UA. Los resultados obtenidos se muestran en la Figura 4. Como se puede observar, una mayoría de estudiantes participantes en la encuesta sí muestran un conocimiento previo sobre estas competencias, aunque alrededor de un 20% no las conocían.

1. ¿Conoces en qué consisten las competencias transversales?

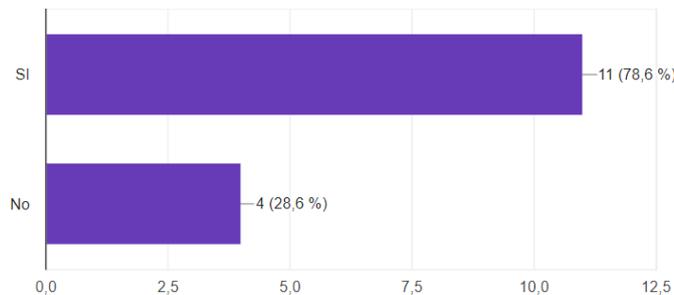


Figura 4. Conocimiento acerca de las competencias transversales.

4.3. Importancia de las competencias transversales en el proceso educativo

En esta cuestión se planteó la importancia que para el estudiantado representa la adquisición de competencias transversales como herramientas válidas para su formación y futuro personal y profesional. Los resultados obtenidos (Figura 5) muestran la total unanimidad entre los/las participantes en la encuesta respecto al interés que despiertan estas competencias y la demanda existente para su inclusión como parte fundamental en los planes de estudio de las asignaturas en el Grado en Biología

de la UA.

2. ¿Crees que es importante que este tipo de competencias se trabajen dentro de la titulación?

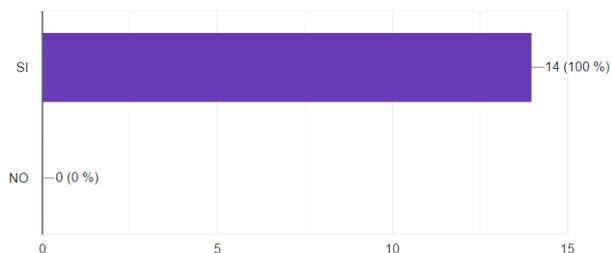


Figura 5. Importancia de las competencias transversales en el proceso educativo.

Asimismo, se evaluó la percepción del alumnado acerca de la importancia en la adquisición de estas competencias en su futura vida profesional, obteniendo una media de 8,2 sobre 10, tal como se muestra en la Figura 6. Esta percepción positiva generalizada sobre la adquisición de competencias transversales a lo largo de los estudios universitarios es importante para mejorar las capacidades de egresados y egresadas en su integración en el mercado laboral, aumentando la versatilidad de sus conocimientos y la capacidad de afrontar los problemas que puedan darse en el desarrollo de su carrera profesional.

3. ¿Cómo de importante crees que es la adquisición de este tipo de competencias para tu futura vida laboral?

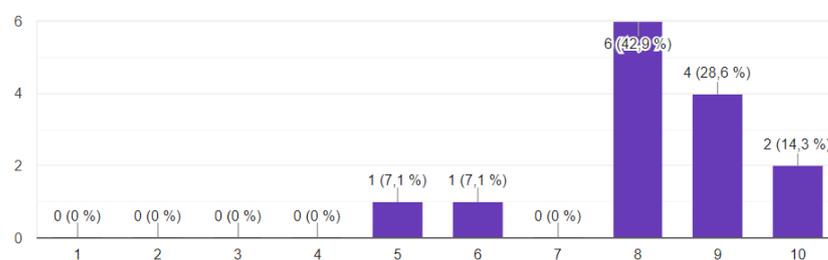


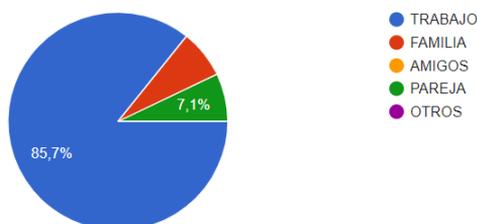
Figura 6. Importancia de las competencias transversales en la futura carrera profesional de los egresados y las egresadas en Biología.

4.4. Desarrollo de habilidades personales y sociales

En este apartado de la encuesta se estudió la percepción del estudiantado sobre las posibilidades que ofrecen la adquisición de las competencias transversales en diversos entornos. Los resultados se muestran en la Figura 7a y manifiestan de forma muy clara que la gran mayoría de participantes identifican estas competencias y su utilidad en el entorno laboral y profesional; sin embargo, pocos participantes piensan que podrían ser también de ayuda para otros entornos, como puede ser el familiar o el de las relaciones de pareja. Este resultado es indicativo de la escasa capacidad que se ha

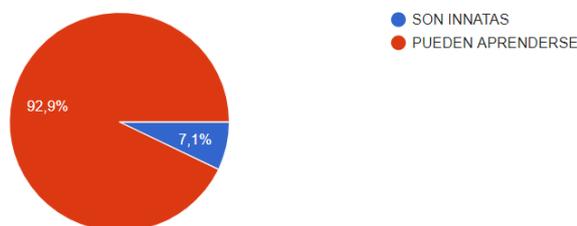
mostrado para extender el concepto de las competencias transversales y su adquisición y mejora a entornos fuera del estrictamente laboral, por lo que se recomienda que el profesorado pueda mostrar ejemplos de identificación de las posibilidades que puede ofrecer la adquisición de estas competencias en otros ámbitos de la vida personal.

4. ¿En qué aspectos crees que el desarrollo de habilidades personales y sociales puede servirte de ayuda?



a)

5. ¿Crees que estas habilidades son innatas o pueden aprenderse?



b)

Figura 7. (a) Identificación del desarrollo de habilidades personales y sociales en distintos ámbitos y (b) capacidad de ser aprendidas o innatas.

Asimismo, se preguntó a los participantes si las capacidades sociales y personales son innatas o bien se pueden adquirir en procesos educativos específicos. Los resultados se muestran en la Figura 7b y manifiestan que una gran mayoría piensa que estas capacidades pueden aprenderse y por ello, se puede dedicar un esfuerzo a su adquisición durante el proceso educativo en cualquiera de sus niveles. Este resultado es coincidente con los reportados por otros autores, que inciden en la importancia de la adquisición de competencias y aprendizajes durante toda la vida de las personas (Merino, 2011).

4.5. Implementación de las competencias transversales en la educación universitaria

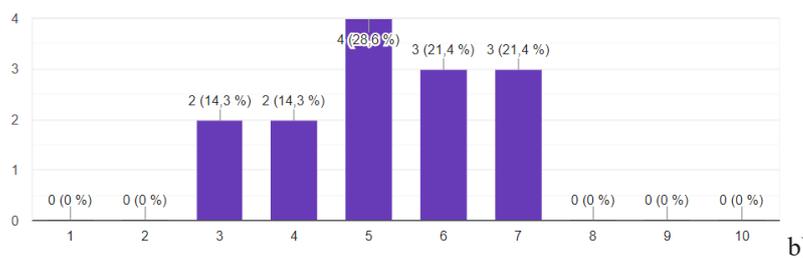
La Figura 8 muestra los resultados obtenidos acerca de la experiencia del alumnado en el aprendizaje de competencias transversales. Tal como se puede observar, el estudiantado no es capaz de identificar con facilidad cuándo y en qué circunstancias se han presentado aspectos relacionados con las competencias transversales, siendo muy significativo que más de un tercio de los encuestados no supo responder si se habían trabajado competencias transversales en sus estudios universitarios.

6. ¿Has trabajado alguna competencia transversal hasta ahora?



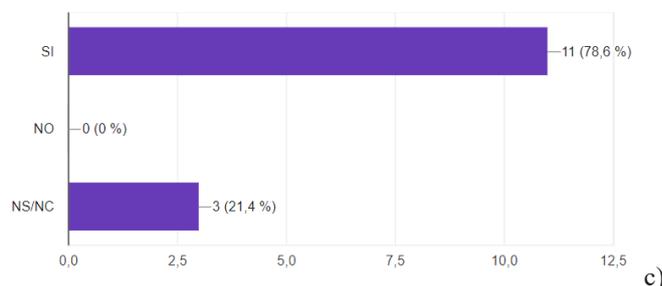
a)

7. ¿Cuál es tu grado de satisfacción con las competencias trabajadas en las asignaturas que has cursado hasta ahora en la UA?



b)

8. ¿Te gustaría que se implementara más el trabajo de estas competencias en las titulaciones?



c)

Figura 8. (a) Experiencia previa en la adquisición de competencias transversales, (b) satisfacción con las competencias adquiridas y (c) opinión sobre la implementación de estas competencias.

Asimismo, se observa una igualdad entre los que sí y los que no lo habían hecho, mostrando en general un grado de satisfacción moderado ya que en general se considera que los conocimientos impartidos no han incidido en modo suficiente en el desarrollo de habilidades sociales y personales. Por último, sí que sugieren de forma mayoritaria que se incremente el trabajo en este ámbito ya que consideran relevante la adquisición de competencias capaces de darles herramientas para su futuro profesional.

Con ello, se puede indicar que el sistema educativo tiene la enorme responsabilidad de reconvertir no solo sus planteamientos, preferencias y metas, sino también sus sistemas organizativos y didácticos, huyendo de las rutinas que fueron valiosas en otros momentos y con otras realidades personales, sociales y laborales diferentes a las que plantea la sociedad actual de la diversidad y de la

globalización, en la cual la exigencia del estudiantado ante el desarrollo de capacidades personales y sociales está aumentando a gran ritmo.

4.6. Importancia de competencias transversales específicas

En la Figura 9 se presentan los resultados obtenidos para la valoración específica de determinadas competencias específicas, donde se refleja la importancia que el estudiantado las atribuye para su desarrollo personal y profesional. A la vista de los resultados, cabe indicar la importancia que el estudiantado da a las capacidades de comunicación oral y escrita, de forma que éstas se deberían potenciar claramente durante el proceso educativo, lo que indica que los propios estudiantes reconocen sus limitaciones en este aspecto, siendo conscientes de la necesidad de mejora en sus habilidades comunicativas. En la misma línea, se debe citar la importancia concedida a las capacidades de comunicación en lenguas extranjeras, en particular el inglés, como idioma habitual empleado en el entorno científico. Es por ello que se podría proponer que la propia UA incluyera esta competencia transversal en los currícula de los estudiantes de carreras científicas.

Otro aspecto importante en la valoración del estudiantado es el de adquirir habilidades de planificación y organización, así como en la toma de decisiones, la mejora de la empatía y la resolución de problemas, lo que indica claramente la necesidad observada de recibir herramientas que les den capacidades de decisión para los problemas que pueden plantearse en su futuro profesional, así como la posibilidad de integración en equipos de trabajo.

9. Valora la importancia de las siguientes competencias transversales para tu futura inserción laboral

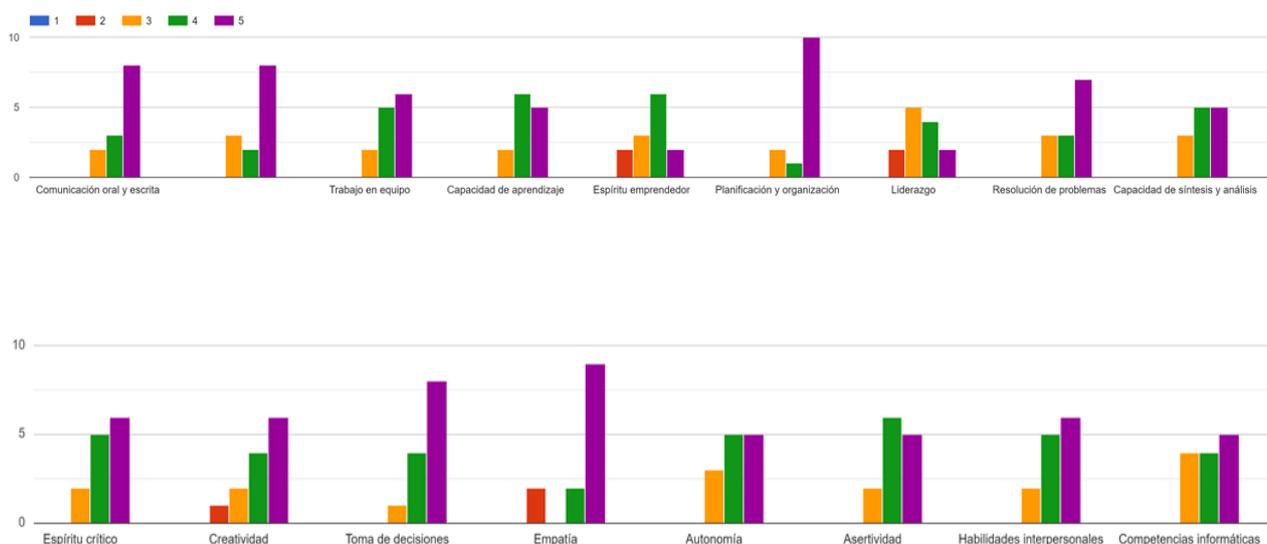


Figura 9. Importancia relativa atribuida por el alumnado a diversas competencias transversales específicas.

De esta forma, se han identificado una serie de cuestiones concretas que el estudiantado demanda como capacidades básicas, y que la universidad debe afrontar en sus planes docentes, formando al personal de forma adecuada y poniendo los medios necesarios para ello en los planes de estudios, sea en el de Biología o en los de otras disciplinas. Estas capacidades demandadas por el alumnado se muestran en la Figura 10.



Figura 10. Capacidades específicas demandadas principalmente por el estudiantado.

4.7. Competencias transversales y empleabilidad

Es indudable que una de las mayores preocupaciones por parte del estudiantado, tanto a la hora de escoger una disciplina específica como durante el desarrollo de sus estudios universitarios, es la posibilidad de tener un empleo lo más cualificado posible en su futura carrera profesional. En relación con las competencias transversales, los/las participantes en esta encuesta han mostrado ser conscientes de la gran importancia que muchas de ellas tienen para las empresas y los empleadores, tal como se muestra en la Figura 11. Este resultado debe relacionarse de forma estrecha con las capacidades que los propios estudiantes indican como más importantes, tal como ya se ha mostrado en la Figura 10, siendo la capacidad de planificación y decisión, así como las habilidades de comunicación, sobre todo en otros idiomas distinto del materno, las más destacadas en sus respuestas.

11. ¿En qué grado crees que estas competencias transversales son demandadas por los empleadores?

13 respuestas

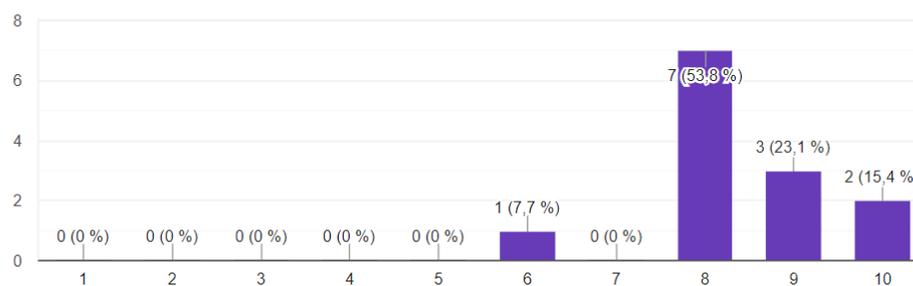


Figura 11. Relación entre competencias transversales y empleabilidad.

4.8. Importancia de las competencias transversales en el PAT

Por último, cabe citar la importancia que el estudiantado da a estas cuestiones para su inclusión en el PAT, de forma que sean temas que se puedan tratar con el grado de detalle necesario para que se puedan considerar, además, en una posible modificación de los planes de estudio en el Grado en Biología de la UA. Las Figuras 12 y 13 muestran la reacción del alumnado ante las competencias tratadas por la tutora del PAT en este curso académico 2020/2021 así como la recomendación para tener una mayor dedicación horaria a estas cuestiones.

12. ¿Cómo valoras la presentación de la tutora del PAT realizada sobre este tema para tu formación?

13 respuestas

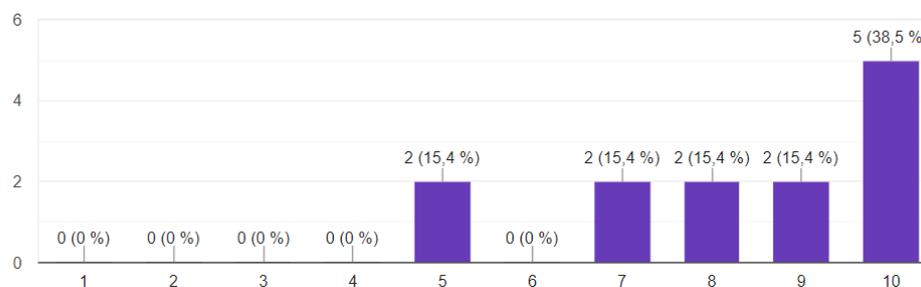


Figura 12. Valoración sobre la presentación de competencias transversales realizada en el PAT.

13. ¿Te gustaría que este tema se pudiera tratar más en el PAT?

13 respuestas

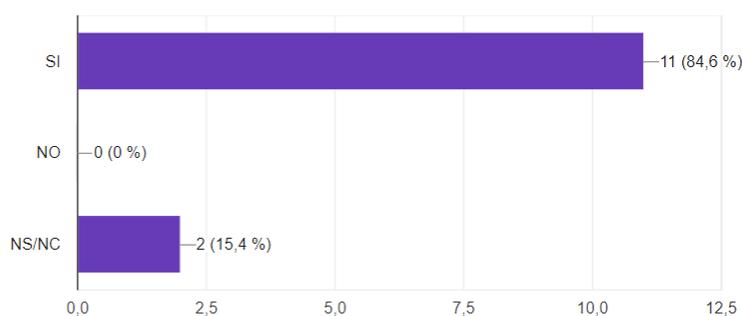


Figura 13. Recomendación sobre la inclusión en el PAT del trabajo de competencias transversales.

4. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos en el presente estudio, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Todo el alumnado encuestado considera importante trabajar más este tipo de competencias dentro de la titulación, para su futuro laboral, así como para su desarrollo como profesionales formados con mejora de sus posibilidades de empleabilidad.
- El grado de satisfacción con las competencias trabajadas en las asignaturas hasta ahora es medio-bajo, mostrando su interés en que se aumente el espacio que se dedica en los planes de estudio a la adquisición de capacidades transversales aplicables a muchas situaciones de su futuro profesional.
- Las competencias más valoradas por el alumnado de primer curso del Grado en Biología de la UA son: comunicación oral/ escrita en lengua castellana y extranjera, planificación y organización, resolución de problemas, toma de decisiones y empatía. Todo ello demuestra el interés de los estudiantes en la mejora de sus capacidades para aumentar su competitividad individual en el mercado laboral.
- A la mayoría de estudiantes les gustaría que este tema se tratara en el PAT, pese a que el número de participantes en la encuesta ha sido bajo respecto al total de alumnado matriculado.
- Se propone continuar con este tipo de actividades para el próximo curso (2021/2022), pero ubicando su desarrollo en el primer semestre, esperando así una mayor participación del alumnado.

Como conclusión general de este trabajo se puede indicar que las competencias transversales representan un área en desarrollo dentro del currículo individual de cada estudiante y el cambio de paradigma educativo que supone el concepto de “aprender a aprender” interesa en gran medida al estudiantado y debe ser potenciado en los diversos planes de estudio de las disciplinas ofrecidas por

la UA.

5. REFERENCIAS

- Carretero, M.R. & Fuentes, M. (2010). La competencia de aprender a aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 192, 7-10.
- Corbí Sáez, M.I., Llorca-Tonda, M.A., Cortés-Samper, C., Irlés Vicente, M.C., Yvorra-Pérez, F.M, Mollá-Muñoz, C., Mula-López, J., Espinosa-Seguí, A. & Martínez-Prades, J.A. (2015). Acción tutorial y competencias transversales: alcance de la contribución de los/as tutores/as de Filosofía y Letras, UA. *Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*. Tortosa-Ybáñez, M.T., Álvarez-Teruel, J.D. & Pellín-Buades, N. (coord). Universidad de Alicante. ISBN 978-84-606-8636-1, pp. 3050-3065
- Edwards-Schachter, M. & Tovar-Caro, E. (2008). Competencias transversales o genéricas. Definiciones y criterios para su evaluación. Universidad Politécnica de Madrid.
- Fernández-Batanero, J.M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de Educación Superior*, 16(2), 9-24.
- Fernández-González, V., Toledo-Guedes, K., Martínez-García, E., Casado-Coy, N., Navarro-Mayoral, S. & Folgado-González, J. (2018). Evaluación de la perspectiva de género en la docencia universitaria de la Facultad de Ciencias. En Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2017-18 Roig-Vila, R. (Coord.), Antolí-Martínez, J.M., Lledó-Carreres, A. & Pellín-Buades, N. (Eds.). Instituto de Ciencias de la Educación-UA, pp. 1831-1848
- Garrigós-Selva, M.C., Ramos-Santonja, M. & Jiménez-Migallón, A. (2020). Elaboración de materiales para la mejora del aprendizaje y adquisición de competencias transversales en alumnos de primero. En Redes de investigación e innovación en docencia universitaria. Volumen 2020. Roig-Vila, R. (Coord.), Antolí-Martínez, J.M., Díez-Ros, R. & Pellín-Buades, N. (Eds.). Instituto de Ciencias de la Educación-UA, pp. 751-764.
- González-Herrera, A.I., Blanco-Hernández, P.J., Márquez-Domínguez, Y. & García-Mesa, M.E. (2017). La acción tutorial y la orientación educativa en la educación de adultos; Una propuesta de revisión y mejora de las tutorías en Radio ECCA. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 2(2), 116-137. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1136222>
- Lluch-Molins, L. & Portillo-Vidiella, M.C. (2018). La competencia de aprender en el marco de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 59-76.
- Macías, E., Rodríguez-Sánchez, M., Aguilera, J.L. & Gil-Hernández, S. (2017). Adquisición de com-

petencias transversales a través de la tutoría en la universidad. *La cuestión universitaria*, 9, 88-107.

Martin Romera, A.; Berrios Aguayo, B., & Pantoja Vallejo, A. (2020). Quality factors and elements perceived by the participating teachers in the tutorial action plan for european universities. *Educación XXI*, 23(1), 349-371, <https://doi.org/10.5944/educXXI.23874>

Martínez-Caro, E. & Cegarra-Navarro, J.G. (2012). El desarrollo de competencias transversales en dirección de operaciones mediante proyectos de emprendimiento. Universidad Politécnica de Valencia. <https://doi.org/10.4995/wpom>

Merino-Fernández, J.V. (2011). La educación a lo largo de la vida. Un proceso inherente a la naturaleza humana, necesidad y demanda social. *Quaderns animacio* 14; 1-16.

Pamies-García, M.A. & Galindo-Rivera, C.F. (2015). Tutoría como herramienta académica del desarrollo de competencias transversales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(1), 165-178.

te Wierik, M.L.J., Beishuizen, J. & van Os, W. (2015) Career guidance and student success in Dutch higher vocational education, *Studies in Higher Education*, 40(10), 1947-1961, <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.914905>

Valero-Osuna, F.J. (2012). Estudio demandas del mercado laboral a los titulados universitarios. <http://cpep.ugr.es/pages/documentos/estudiodemandasdelasempresasalostitulados2012/> Acceso junio 2021.

6. ANEXO

Cuestionario completo diseñado para las personas participantes en el Plan de Acción Tutorial en el primer curso del grado en Biología de la UA

COMPETENCIAS TRANSVERSALES PARA UN FUTURO LABORAL

Me gustaría conocer tu opinión acerca de la importancia de incluir y trabajar las competencias transversales en las titulaciones de cara a un próximo futuro laboral. Tu opinión ayudará a poder establecer propuestas de mejora para el desarrollo de este tipo de competencias. ¡Muchas gracias por tu participación!

Texto de respuesta corta

Sexo: hombre/mujer

1. ¿Conoces en qué consisten las competencias transversales? SI/NO
2. ¿Crees que es importante que este tipo de competencias se trabajen dentro de la titulación? SI/NO
3. ¿Cómo de importante crees que es la adquisición de este tipo de competencias para tu futura vida laboral? 1-10
4. ¿En qué aspectos crees que el desarrollo de habilidades personales y sociales puede servirte de ayuda? TRABAJO/FAMILIAR/PAREJA/AMIGOS/OTROS
5. ¿Crees que estas habilidades son innatas o pueden aprenderse? INNATAS/APRENDIDAS
6. ¿Has trabajado alguna competencia transversal hasta ahora? SI/NO
7. ¿Cuál es tu grado de satisfacción con las competencias trabajadas en las asignaturas que has cursado hasta ahora en la UA? 1-10
8. ¿Te gustaría que se implementara más el trabajo de estas competencias en las titulaciones? SI/NO
9. Valora la importancia de las siguientes competencias transversales para tu futura inserción laboral: 1-10

Comunicación oral y escrita	Comunicación en lengua extranjera	Trabajo en equipo
Capacidad de aprendizaje	Espíritu emprendedor	Planificación y organización
Liderazgo	Resolución de problemas	Capacidad de síntesis y análisis
Espíritu crítico	Creatividad	Toma de decisiones
Empatía	Autonomía	Asertividad
Habilidades interpersonales	Competencias informáticas	

¿Cuáles de las competencias anteriores crees que se debería trabajar más en las titulaciones?

Respuesta corta

10. ¿En qué grado crees que estas competencias transversales son demandadas por los empleadores? 1-10
11. ¿cómo valoras la presentación de la tutora del PAT realizada sobre este tema para tu formación? 1-10
12. ¿Te gustaría que este tema se pudiera tratar más en el PAT? Respuesta corta
13. Incluye cualquier comentario adicional que creas que no haya sido considerado anteriormente o temas que te gustaría que se trataran en el PAT. Respuesta corta

6. La docencia en inglés y los programas de movilidad como clave para la internacionalización de los estudios de Derecho

Gil García, Elizabeth¹

¹Universidad de Alicante, elizabeth@ua.es

RESUMEN

La internacionalización es una de las razones de que, cada vez más, se estén implantando cursos y programas impartidos en inglés en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), contribuyendo ello a la movilidad de estudiantes. En el caso de la Universidad de Alicante (UA), el grupo de docencia en inglés (Grupo ARA) del Grado en Derecho se implementó en el curso 2011/2012. Desde entonces el número de estudiantes ha ido creciendo paulatinamente, destacando especialmente la presencia de estudiantes de movilidad (Erasmus+ o movilidad global) y/o estudiantes nativos entre el alumnado matriculado en este grupo, pues el Grupo ARA resulta atractivo para el estudiantado que escoge la Universidad de Alicante para realizar un programa de movilidad durante sus estudios de Grado. Igualmente, cabe resaltar la significativa movilidad de las y los estudiantes del Grupo ARA en Derecho. Este trabajo, basado en mi experiencia como tutora PAT de movilidad Erasmus+ y profesora del Grupo ARA (impartiendo docencia en inglés) se centrará en aquellos aspectos que contribuyen a una mayor internacionalización de los estudios de Derecho, redundando ello en una formación más completa para el alumnado de nuestra Facultad.

PALABRAS CLAVE: internacionalización, Derecho, Grupo ARA, docencia en inglés, movilidad.

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha influenciado la introducción de grupos con docencia en inglés en las universidades españolas. Esto es lo que se conoce como *English as a Medium of Instruction* (EMI) y que consiste en el uso del inglés como lengua vehicular para la impartición de disciplinas en países donde el inglés no es el principal idioma para la mayoría de su población (Dearden, 2014: p. 4). Con el objetivo de reforzar el potencial del estudiantado más destacado, en el curso académico 2010/2011, la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana puso

en marcha, junto con las universidades públicas valencianas, una iniciativa pionera en este ámbito, creando los Grupos de Alto Rendimiento Académico (ARA). Este grupo se caracteriza, entre otras cosas, por la impartición en inglés de los créditos básicos de una titulación (tal y como se establece en el sitio *web* oficial de la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital), concretando la Universidad de Alicante (UA) que, al menos, un 50% de esos créditos básicos se impartan en inglés (como puede verse en el sitio *web* oficial del Vicerrectorado de Estudios, Calidad y Lenguas de la UA). Actualmente en la UA, son ocho los estudios de Grado que ofertan un Grupo ARA con docencia en inglés. Estos son los Grados en Administración y Dirección de Empresas (ADE), Biología, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFE), Derecho, Ingeniería en Sonido e Imagen en Telecomunicación, Ingeniería en Informática, Mestre en Educación Primaria y Turismo. El presente trabajo se centra en el Grupo ARA del Grado en Derecho, el cual se implantó en el curso 2011/2012.

Las razones que han impulsado la introducción de programas y cursos impartidos en inglés son, entre otras, la internacionalización, el intercambio de estudiantes y la movilidad del profesorado (Coleman, 2006: p. 4).

En relación con esto último, ha de señalarse que la movilidad es una parte esencial de las estrategias e iniciativas de internacionalización en el EEES, siendo el programa de movilidad Erasmus+ el más frecuente (Comisión Europea, 2012: p. 164). Este programa se estableció en el año 1987 y desde entonces han participado en él más de 10 millones de personas. Cabe destacar que, en el ranking europeo del curso 2018/2019, España ocupaba el primer puesto en recepción de estudiantes Erasmus+ de Educación Superior y el segundo puesto en envío de estudiantes Erasmus+ de Educación Superior (véase Sepie, 2020).

Ha de tenerse en cuenta que los planes de estudio de las titulaciones de Ciencias Jurídicas –no solamente en la UA, sino en general en el sistema universitario español– se basan mayoritariamente –y como es lógico– en el Derecho nacional, es decir, se aborda el estudio del ordenamiento jurídico español. Ello, *a priori*, podría parecer como una dificultad, o incluso como un obstáculo, para la internacionalización de los estudios de Derecho, dado que, por ejemplo, no contamos con traducciones oficiales de la legislación española, o porque no todas las asignaturas se prestan a ser impartidas en inglés.

Sin embargo, y como veremos a lo largo de este trabajo, desde que en septiembre de 2011 se implantara el Grupo ARA en el Grado en Derecho de la UA hasta la actualidad, el número de créditos que se imparten en inglés ha ido aumentando paulatinamente y también el número de estudiantes (*incoming*) que se matriculan en dicho grupo para realizar su movilidad, ya sea dentro del programa Erasmus+ o del programa de Movilidad Global (No Europea). Igualmente, y como se verá más adelante en el trabajo, también es significativo el número de estudiantes que, estando matriculados en el Grupo ARA del Grado en Derecho, realiza un programa de movilidad en otra universidad durante sus estudios (los denominados estudiantes *outcoming*).

En consecuencia, este trabajo se centra en la internacionalización de los estudios de Derecho a partir de la docencia en inglés y los programas de movilidad internacional. De esta forma, el objetivo de este trabajo es, primero, determinar cuáles son aquellos aspectos que contribuyen a una mayor internacionalización de los estudios de Derecho, y que redundan, por tanto, en una formación más completa para el estudiantado de la Facultad de Derecho de la UA. Una vez determinados tales aspectos, se podrá analizar si los mismos están ya presentes, o si por el contrario se hace necesaria su implementación. Así pues, el trabajo concluirá con aquellas propuestas que pueden contribuir a ese objetivo de una mayor internacionalización de los estudios de Derecho.

Finalmente, cabe señalar que, si bien este trabajo se circunscribe al Grado en Derecho en la UA, los resultados que con el mismo se alcancen podrían ser extrapolables a otras titulaciones de la UA, así como a los estudios en Derecho de otras universidades españolas.

2. MÉTODO

Este trabajo sobre la internacionalización de los estudios de Derecho en la UA tiene como pilares, por un lado, la docencia en inglés impartida en el Grupo ARA del Grado en Derecho y, por otro, los programas de movilidad internacional a los que pueden acceder las y los estudiantes durante sus estudios de Grado. La autora de este trabajo ostenta, en ese sentido, una doble condición que resulta idónea para el estudio que se ha llevado a cabo. Así pues, desde el curso 2016/2017 es tutora PAT de Movilidad de la Facultad de Derecho de la UA (concretamente, respecto del programa Erasmus+), y desde el curso 2017/2018 imparte docencia en inglés en el Grupo ARA del Grado en Derecho. Por tanto, la experiencia adquirida es la que me ha permitido reflexionar sobre el tema objeto de estudio y hacer propuestas que contribuyan a la mayor internacionalización de los estudios de Derecho.

En consecuencia, y para ajustar este trabajo a dicha experiencia, los datos que se han utilizado para este estudio se corresponden con esos años. Esto es, respecto de la movilidad Erasmus+ se han manejado datos desde el curso 2016/2017, y desde el curso 2017/2018 para la docencia en inglés.

Esta experiencia además nos ha permitido compartir impresiones con otras tutoras y tutores PAT-Movilidad, así como conocer la opinión del alumnado, las dificultades que, por ejemplo, encuentran al estudiar materias jurídicas en una lengua distinta o las ventajas e inconvenientes que han tenido al realizar un programa de movilidad internacional durante sus estudios de Grado.

Asimismo, puede decirse que este trabajo se erige como la continuación de un estudio realizado con anterioridad (véase Gil García, 2016), y a propósito de la graduación del primer Grupo ARA del Grado en Derecho de la UA en el año 2015.

3. RESULTADOS

Conforme a la propia experiencia que la autora de esta contribución tiene como tutora PAT-Movilidad y profesora del Grupo ARA, pero también a partir de otros datos disponibles en la Oficina de Movilidad de la Facultad de Derecho y en las guías docentes de las asignaturas del Grado en Derecho, pueden destacarse los siguientes resultados.

Desde el curso 2016/2017 puede apreciarse el aumento gradual del estudiantado de la Facultad de Derecho que ha venido realizando un programa Erasmus+ durante alguno de los años o semestres de sus estudios de Grado.

Tabla 1. Número de estudiantes que ha realizado Erasmus+ por curso académico

Curso académico	Número de estudiantes que ha realizado Erasmus+
2016/2017	58
2017/2018	62
2018/2019	74
2019/2020	58
2020/2021	44
2021/2022	97

Esa tendencia al alza en el número de estudiantes enviados a instituciones socias para realizar su movilidad Erasmus+ se rompió en los cursos 2019/2020 y 2020/2021 debido, en gran medida, a la crisis sanitaria originada por la COVID-19. No obstante, la previsión de estudiantes que realizarán un Erasmus+ en el próximo curso es muy alta. De hecho, cabe señalar que ese elevado número de estudiantes *outcoming* ha conllevado un volumen mayor de consultas y tutorías en el momento de configurar su *learning agreement*, con respecto a otros años. Ahora bien, éstas no han estado relacionadas, en general, con la posibilidad de no realizar la movilidad debido a la todavía situación de pandemia, como sí ocurriera en este y el pasado curso académico.

Igualmente, resulta significativo el porcentaje de estudiantes que elige la UA y, en concreto, la Facultad de Derecho, para realizar su movilidad. Como ya se ha señalado, la impartición de asignaturas en inglés puede usarse por los programas de movilidad internacional para atraer a un mayor número de estudiantes extranjeros dada la posibilidad que van a tener de cursar asignaturas en inglés si realizan en nuestro campus su movilidad. Así, por ejemplo, en un estudio llevado a cabo en el año 2016 sobre la impartición de varias asignaturas en inglés del Grado en Biología de la UA se observó como incrementaba el estudiantado norteamericano que se matriculaba en aquellas (Crespo Villalba *et al.*, 2016: p. 2120).

En el caso del Grado en Derecho, cabe destacar la proporción de estudiantes de movilidad (*incoming*), así como estudiantes nativos, matriculados en el Grupo ARA. A título de ejemplo, en el curso 2011/2012, que es cuando se establecía este Grupo ARA, eran 14 las y los estudiantes de movilidad (o estudiantes nativos), mientras que en tan solo dos cursos –en el curso 2013/2014– este número pasaba a duplicarse, hasta llegar a los 28. Ello nos permite afirmar, a modo de conclusión

anticipada, como la oferta de docencia en inglés supone un polo de atracción para el estudiantado extranjero, promoviendo así el intercambio de estudiantes.

La oferta de docencia en inglés en el Grado en Derecho ha ido creciendo desde septiembre de 2011, cuando solamente se impartían, en el primer curso del Grado, tres asignaturas –esto es, 18 crdts. ECTS y, por tanto, un 30%– de formación básica en inglés. En el curso académico 2020/2021, se han impartido en inglés un total de 36 crdts. ECTS (es decir, un 60%) de formación básica, concentrados principalmente en el primer curso académico del Grado. Esto implica un considerable avance y una cierta consolidación de este grupo en los casi 10 años que han transcurrido desde su implantación. Cabe, por otra parte, destacar positivamente que el estudiantado que ha comenzado su etapa universitaria en el presente curso y se ha matriculado en el Grupo ARA del Grado en Derecho ha recibido un 75% de su docencia en inglés, pues también se han impartido en inglés en ese primer año académico 9 crdts. ECTS de formación obligatoria (como puede verse en la Tabla 3).

Tabla 2. Formación básica impartida en inglés desde el curso 2017/2018 hasta el curso 2020/2021

Asignatura de formación básica (6 crdts. ECTS)		Año académico			
		17-18	18-19	19-20	20-21
1º	Historia del Derecho español y de las instituciones	Inglés			
1º	Teoría del Derecho	Inglés			
1º	Constitución y sistema de fuentes	CAS	Inglés		
1º	Introducción al Derecho civil y Derecho de la persona	Castellano		Inglés	
1º	Derecho Romano	Castellano			Inglés
1º	Introducción al Derecho procesal	Castellano			Inglés
1º	Introducción a la economía	Castellano			
2º	Derecho de libertad de creencias	Castellano			
2º	Introducción a la contabilidad	Castellano			
2º	Filosofía del Derecho	Inglés	Castellano		

En esta segunda tabla puede observarse como el porcentaje de créditos de formación básica impartidos en inglés ha ido, en general, aumentando desde el curso 2017/2018. Igualmente, se observa que, salvo en el caso de la asignatura de “Filosofía del Derecho” (en la cual se impartía docencia en inglés desde los inicios hasta el curso 2017/2018), una vez que una asignatura de formación básica pasa a ser impartida en inglés, se mantiene así en los siguientes cursos académicos. Así, por ejemplo, respecto de asignaturas como “Derecho Romano” o “Introducción al Derecho procesal” que han pasado a impartirse en inglés en el curso académico 2020/2021, está prevista que esa docencia en inglés se mantenga también en el curso 2021/2022.

Por otra parte, hay asignaturas –como “Introducción a la economía” o “Derecho de libertad de creencias”– que aún no han dado ese paso hacia la docencia en inglés desde que el Grupo ARA se implementara en el Grado en Derecho en el curso 2011/2012. Al contrario, hay otras asignaturas, como “Historia del Derecho español y de las instituciones”, cuya docencia en inglés se mantiene desde los

inicios del Grupo ARA.

La Tabla 2 nos permite igualmente observar como el requisito mínimo de un 50% de créditos de formación básica no se ha cumplido en todos los cursos académicos. Así, en los cursos 2017/2018 y 2018/2019 solamente se impartieron 18 crdts. ECTS de formación básica, esto es, tan solo un 30%. Este porcentaje aumentó hasta un 40% en el curso 2019/2020, habiéndose superado el 50% en el presente curso académico. Llama la atención que, si bien como hemos apuntado al inicio, el Vicerrectorado de Estudios, Calidad y Lenguas de la UA se refiere a un mínimo del 50% de los créditos básicos de la titulación, el Servicio de Lenguas de la UA (en su sitio *web* oficial) indica que ese requisito mínimo lo es respecto de asignaturas básicas u obligatorias. Siendo esto así, podría decirse que en la UA este requisito mínimo se ha flexibilizado, en cierto modo, respecto de la formación básica. Sin embargo, como se comprobará seguidamente en la Tabla 3, aunque fuera éste el requisito mínimo, estaría muy lejos de ser cumplido, pues conforme se va subiendo de curso, el porcentaje de créditos impartidos en inglés se reduce significativamente, limitándose a dos, una o (incluso, a veces) ninguna asignatura impartida en inglés durante todo un año académico. Esta situación ha sido también puesta de manifiesto por el estudiantado, el cual reconoce que es en su primer curso del Grado en Derecho donde predomina la docencia en inglés.

Tabla 3. Formación obligatoria impartida en inglés desde el curso 2017/2018 hasta el curso 2020/2021

Asignatura de formación básica		Año académico			
		17-18	18-19	19-20	20-21
1º	Constitución. Derechos y libertades... (9 crdts. ECTS)	CAS	Inglés		
1º	Derecho Administrativo I (9 crdts. ECTS)	Inglés		Castellano	
3º	Derecho procesal (9 crdts. ECTS)	Inglés		Castellano	
3º	Derecho Financiero y Tributario II (7,5 crdts. ECTS)	Inglés			
4º	Derecho Internacional Privado (9 crdts. ECTS)	Inglés			

Ha de tenerse en cuenta que en esta tercera tabla únicamente se han recogido aquellas asignaturas obligatorias que se han impartido, alguna vez, en inglés desde el curso 2017/2018. Como puede verse, en la actualidad, solamente se imparten tres asignaturas obligatorias en inglés (25,5 crdts. ECTS), de un total de dieciocho asignaturas obligatorias (sin contar la asignatura de TFG) que componen el Grado en Derecho. Por tanto, y teniendo en cuenta que hay 138 crdts. ECTS de formación obligatoria, menos del 20% de dichos créditos se han impartido en inglés en el curso 2020/2021 (siendo similar este porcentaje en cursos anteriores). Así pues, el estudiantado que comenzó sus estudios del Grado en Derecho en el Grupo ARA en el curso 2017/2018 y que, por tanto, concluye los mismos en el curso 2020/2021, ha recibido en inglés 12 crdts. ECTS de formación básica y 25,5 crdts. ECTS de formación obligatoria. Es decir, de los 198 crdts. ECTS que componen la formación básica y obligatoria del Grado en Derecho solamente ha recibido en inglés 37,5 crdts. ECTS, lo cual representa menos del 20%.

Estos datos sobre la oferta de docencia en inglés condicionan la recepción de estudiantes de intercambio, pues precisamente esta es una de las razones para introducir docencia en inglés en los planes de estudio en el EEES (Coleman, 2006: p. 4). Desde el curso 2016/2017 se ha podido observar como la mayoría de las y los estudiantes de la Facultad de Derecho de la UA eligen los últimos cursos de sus estudios para realizar una movilidad (normalmente, en el tercer o cuarto curso del Grado en Derecho). En consecuencia, son principalmente las asignaturas correspondientes a estos cursos las que el alumnado de la Facultad de Derecho de la UA busca realizar en sus respectivas universidades de destino. En mi experiencia como tutora PAT-Movilidad he podido observar como una amplia mayoría de las y los estudiantes que realizan un programa Erasmus+ cursan en destino la asignatura de tercer curso “Derecho Internacional Público” y las asignaturas de cuarto curso “Derecho Internacional Privado” y “Derecho de la Unión Europea”. La principal causa de esta recurrente elección por parte del estudiantado obedece a la naturaleza internacional o europea de sus contenidos, lo que hace que sea más asequible encontrar en destino una asignatura equivalente a la impartida en la UA.

Esto mismo puede trasladarse respecto de las y los estudiantes *incoming*. Es decir, que preferentemente van a realizar su movilidad cuando se encuentran en un momento avanzado de sus estudios y, por tanto, en su gran mayoría van a requerir de una oferta de asignaturas impartidas en inglés en los últimos cursos del Grado en Derecho. De esta forma, si no cuentan con suficientes créditos impartidos en inglés para realizar su programa de movilidad, puede que no elijan la UA como universidad de destino. Es cierto que, para el estudiantado procedente de países de nuestro entorno o con conocimientos previos de castellano, esto no es un impedimento y, de hecho, en muchas ocasiones prefieren matricularse en grupos con docencia en castellano para obtener un doble rendimiento de su movilidad. No obstante, una oferta insuficiente de docencia en inglés puede afectar negativamente en el resto de los casos, como estudiantes de terceros Estados (es decir, de fuera de la Unión Europea) o que carezcan de conocimientos de castellano.

Para cerrar este apartado de resultados, puede indicarse que, si bien los datos se han centrado en la movilidad Erasmus+, es frecuente que el estudiantado del Grupo ARA del Grado en Derecho realice durante sus estudios, además de una movilidad europea, una movilidad no europea. Por tanto, se observa una mayor internalización entre el alumnado de este grupo con respecto a otros grupos del Grado en Derecho.

4. CONCLUSIONES

Como se ha reflejado en el apartado anterior, existe una estrecha relación entre la oferta de asignaturas en inglés y los programas de movilidad internacional. Consideramos que la docencia en inglés no solamente permite la atracción –como ya hemos apuntado y nos referiremos nuevamente más adelante– de estudiantes extranjeros (*incoming*) sino que el estudiantado matriculado en el Grupo ARA se encontraría en una posición más favorable para la movilidad. Por ejemplo, Ortiz Zamora *et al.* señalaban en 2016 entre las ventajas de pertenecer a un Grupo ARA el criterio preferente tanto

para obtener ayudas de viaje para el aprendizaje de idiomas como para bolsas Erasmus (Ortiz Zamora *et al.*, 2016: p. 1279).

En el caso del Grado en Derecho, esa posición más favorable a la que nos referíamos, además de por esas ventajas apuntadas, va a deberse a que el alumnado matriculado en el Grupo ARA ya habrá tenido un contacto con el estudio del Derecho en un idioma distinto al suyo, esto es, habrá adquirido conocimientos jurídicos en inglés con anterioridad a su incorporación en la universidad de destino. Esto ha de matizarse, pues téngase en cuenta que cuando hablamos de EMI no nos estamos refiriendo al estudio del idioma en sí, sino al uso del inglés como lengua vehicular para la enseñanza de una materia específica. En otras palabras, no se trata simplemente de “contar cosas” en inglés, sino “qué cosas se cuentan” utilizando el inglés como lengua vehicular. Ahora bien, no es menos cierto que el hecho de recibir docencia en inglés permite adquirir un vocabulario jurídico y que, como es lógico, el proceso de aprendizaje del Derecho en una lengua extranjera supone un reto que requiere un importante esfuerzo y nivel de concentración.

Como ya hemos indicado antes, el hecho de establecer como requisito mínimo en los Grupos ARA que un 50% de los créditos básicos u obligatorios se impartan en inglés podría verse como una relajación del citado requisito para así asegurar que el mismo se está cumpliendo (por ejemplo, en aquellas titulaciones donde el porcentaje de asignaturas obligatorias impartidas en inglés fuera muy superior al de las asignaturas básicas). En nuestra opinión, en lugar de “relajar” los requisitos, habría que hacer un ejercicio de reflexión y plantearse por qué en determinados estudios, como el Grado en Derecho, no se está alcanzando ese mínimo de docencia en inglés. Lógicamente, al hacer extensivo este requisito también a las asignaturas obligatorias, la “carga” de impartir docencia en inglés se reparte entre los dos tipos de asignaturas y se extiende no solamente a los primeros cursos del Grado, sino también a los últimos años de los estudios. Quizás, esta sea una forma de que determinadas asignaturas, que por sus contenidos se prestan especialmente a ser impartidas en inglés, pero que hasta ahora se venían impartiendo en castellano por no tener “esa obligación” al no ser asignaturas básicas, den el paso definitivo hacia la docencia en inglés.

Con independencia del cumplimiento de este requisito mínimo, consideramos esencial que se mantenga la docencia en inglés de formación básica ya ofertada y que, al mismo tiempo, se aumente el porcentaje de asignaturas obligatorias que se imparten en inglés. Ello, en nuestra opinión, supondría no sólo una auténtica consolidación como grupo con docencia en inglés, sino que además sería un incentivo para atraer a estudiantes extranjeros.

Como es lógico, una mayor oferta de asignaturas impartidas en inglés conlleva un esfuerzo adicional para el profesorado. En esencia, el profesorado invierte un tiempo considerable en preparar materiales docentes en inglés, debiendo para ello ampliar sus fuentes y recursos bibliográficos, dado que –como decíamos– para los estudios de Derecho partimos de una legislación española sin traducciones oficiales a otros idiomas. El apoyo en este sentido es clave. De hecho, para implementar más y mejores programas con docencia en inglés hace falta una mayor oferta de cursos y actividades for-

mativas, pues de otro modo un elevado porcentaje del profesorado de la UA no dará el paso hacia la docencia en inglés (véase Morell *et al.*, 2014). Pueden destacarse, en este sentido, la convocatoria de apoyo lingüístico para la revisión y preparación de materiales docentes o el Programa de Formación para la Enseñanza en Inglés (*ProF-tEACHIng-I3CE*), que ha establecido el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UA en los últimos años.

5. REFERENCIAS

- Coleman, James A. (2006). “English-Medium Teaching in European Higher Education”, *Language Teaching*, vol. 39, nº 1. DOI: <https://doi.org/10.1017/S026144480600320X>
- Comisión Europea (2012). *The Europe higher education area in 2012. Bologna Process implementation report*. Recuperado de: https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_607795.pdf
- Crespo Villalba, Manuel Benito *et al.* (2016). “Cuatro años de docencia ARA del área de Botánica (Grado en Biología UA): valoración de resultados”. *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/57093>
- Dearden, Julie (2014). *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*. British Council. Recuperado de: https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:4f72cdf8-b2eb-4d41-a785-4a283bf6caaa/download_file?safe_filename=EMI-%2Ba%2BGrowing%2BGlobal%2BPhe-nomenon.pdf&file_format=application%2Fpdf&type_of_work=Report
- Gil García, Elizabeth (2016). “English as Medium of Instruction: the Experience of ARA Groups in Law”. *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/57093>
- Morell, Teresa *et al.* (2014). “English as the medium of instruction: a response to internationalization”. *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2014/documentos/comunicacions-posters/tema-5/392287.pdf>
- Ortiz Zamora, Javier *et al.* (2016). “Enseñanza en inglés de las redes de comunicaciones en la Universidad de Alicante”. *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/57093>
- Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (Sepie), Ministerio de Universidades (2020). *Erasmus+ 2019: año de logros y de enriquecimiento personal y profesional de miles de europeos*. Recuperado de: http://sepie.es/doc/comunicacion/prensa/2020/informe_anual_e_2019_def.pdf

7. Una propuesta de tutoría continuista basada en la experiencia

Hernández-Amorós, María J.¹; Urrea-Solano, Mayra²

¹Universidad de Alicante, josefa.hernandez@ua.es

²Universidad de Alicante, mayra.urrea@ua.es

RESUMEN

La efectividad de los procesos tutoriales descansa, entre otros factores, en la relación de confianza, proximidad y complicidad que debe crearse entre los agentes implicados y que se ve favorecida por la continuidad en el tiempo. Conscientes de ello, esta investigación se planteó con el objetivo de conocer las bondades y limitaciones del modelo de tutoría continuista en la Educación Superior. Se contó con la colaboración de 10 estudiantes, egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (UA), quienes durante los cuatro años de su formación en el Grado en Maestro en Educación Primaria formaron parte del mismo grupo de tutoría. Se optó por un enfoque cualitativo de investigación y por el método de estudio de caso. Las personas participantes cumplieron un cuestionario elaborado *ad hoc*, cuyos datos fueron analizados con apoyo del software *AQUAD 7*. De los resultados se deduce que encontraron en el Plan de Acción Tutorial (PAT) el acompañamiento académico, profesional y personal que buscaban, destacando entre las bondades del modelo continuista el fortalecimiento de la confianza y la aparición de sentimientos de pertenencia al grupo. La identificación de varias limitaciones en el programa, les lleva a plantear propuestas para la implementación del modelo continuista. Parece lógico, en consecuencia, considerarlo como una opción viable capaz de imprimir a la tutoría un carácter más humanista.

PALABRAS CLAVE: Plan de Acción Tutorial, modelo continuista, Educación Superior, estudio de caso.

1. INTRODUCCIÓN

La satisfacción de las necesidades personales, profesionales y académicas que presenta el alumnado universitario constituye, hoy en día, uno de los principales retos que enfrentan las insti-

tuciones de Educación Superior (Grey & Osborne, 2020). La existencia de una academia cada vez más masificada, unida a la mayor diversidad y heterogeneidad presente en las aulas, exige el fortalecimiento y la mejora de los mecanismos de atención al alumnado (Ghenghesh, 2018; Mok & Marginson, 2021). En este ámbito, la acción tutorial representa una de las estrategias más apropiadas para contribuir al desarrollo holístico e integral de todas las facetas vitales del estudiante (Amor & Dios, 2017). A través de este tipo de acciones, no solo se logra proporcionar una experiencia de aprendizaje personalizado, sino también un espacio privilegiado para la orientación del alumnado durante su etapa académica y ulterior (Alonso-García et al., 2018; Gardner & Lane, 2010). Ahora bien, pese a la relevancia y al interés que la tutoría despierta en los escenarios universitarios, lo cierto es que su implementación no se halla libre de escollos y precisa, por tanto, de investigación adicional (Ghenghesh, 2018; Walker, 2020).

Entre otros obstáculos, cabe citar las dificultades propias para su conceptualización, dada sobre todo la falta de acuerdo y la amplia variabilidad de términos afines (Stuart et al., 2021). A ello se ha de unir, además, las múltiples experiencias implementadas y que pueden ser catalogadas en función de su duración, del agente responsable de su aplicación y, especialmente, de la naturaleza de su contenido (Honkimäki & Tynjälä, 2018; Yale, 2019). Desde esta perspectiva, la mayoría de los estudios coinciden al distinguir tres modalidades (Alonso-García et al., 2018; Álvarez & Álvarez, 2015; Amor & Dios, 2017): (1) la tutoría académica, más centrada en la resolución de dudas vinculadas con el proceso formativo y las materias de estudio; (2) la tutoría profesional, orientada al estímulo de las competencias y destrezas para el futuro laboral y (3) la tutoría personal, cuyo objetivo es promover el equilibrio afectivo y emocional del sujeto. Para materializar en la práctica estos enfoques, las instituciones de Educación Superior de nuestro país han optado por la puesta en marcha de planes de acción tutorial, a través de los que se brinda al alumnado la combinación de estos tres tipos de orientación (Pereira et al., 2019; Venegas-Ramos & Gairín, 2018). Sin embargo, mientras que la primera y la segunda modalidad gozan de un elevado nivel de aplicabilidad y reconocimiento en las aulas universitarias, la tutoría personal constituye el área menos valorada (Amor & Dios, 2017; Martínez et al., 2019).

Este tipo de actuación, heredera del modelo *Oxbridge* y de larga tradición en el Reino Unido, se define por el estrecho vínculo de confianza y complicidad que se establece entre el docente tutor y el alumnado tutorizado, a través del cual se incide en su desarrollo y bienestar personal (Grey & Osborne, 2020; Raby, 2020). Tanto es así que esta relación interpersonal constituye, desde la visión de sus destinatarios, uno de los factores más decisivos para la aplicación exitosa de la acción tutorial (Braine y Parnell, 2011). De hecho, tal y como evidencia el estudio de Gardner y Lane (2010), la potencialidad de esta conexión es tan notoria que se extiende más allá de la vida universitaria. Se trata, como señalan Honkimäki y Tynjälä (2018), de una relación de aprendizaje única, dinámica y dilatada en el tiempo mediante la que se incide en el crecimiento psicoemocional y social del sujeto tutorizado. Ahora bien, el establecimiento de este tipo de vínculo se halla en gran medida mediatizado por una serie de factores, como las características y rasgos que presenta el docente tutor. Así, se ha

destacado su calidez y amabilidad o el interés y el respeto que este puede mostrar ante las necesidades del alumnado (Yale, 2019). Otro elemento decisivo en este ámbito, no obstante, es la asignación del mismo docente tutor a lo largo de toda la etapa académica (Balboa & De Juan, 2012; Frei et al., 2010; Kalén et al., 2012). Como bien puso de manifiesto el estudio de Hayman et al. (2020), una de las principales demandas del alumnado tutorizado es que la persona responsable de dicha función sea la misma durante toda su vida universitaria. Es más, parece ser que los estudiantes que van variando de docente tutor en cada uno de los cursos admiten un menor grado de satisfacción con la tutoría (Owen, 2002). La razón para ello parece radicar en el temor y el miedo al rechazo o la posibilidad de sentirse juzgados, por lo que necesitan establecer una relación sólida de confianza, afecto y complicidad con esta figura (Ghenghesh, 2018; Yale, 2020).

En cuanto a los beneficios derivados de este tipo de tutoría, se ha de destacar que esta resulta especialmente provechosa para la mejora de la integración y de la socialización del estudiante, así como también para el desarrollo de su nivel de motivación, autoconcepto y autoestima (Alonso-García et al., 2018; Amor & Dios, 2017; Hayman et al., 2020; Honkimäki & Tynjälä, 2018). Pese a ello, lo cierto es que este sistema de tutoría se encuentra, a su vez, sujeto a una serie de limitaciones. Entre otras, se puede advertir la dificultad en la asignación de tutores, la falta de comprensión del rol que desempeña el profesorado tutor, las barreras en la comunicación y el contacto, la falta de tiempo para asistir a las sesiones y la difusión del programa (Ghenghesh, 2018; Parker, 2016), problemáticas todas ellas que pueden poner en riesgo su adecuado y exitoso desarrollo. Desde este marco de consideraciones, y teniendo en cuenta la escasez de estudios sobre la percepción que el alumnado tiene de la tutoría (Yale, 2019), esta investigación se propuso conocer las fortalezas y debilidades de la aplicación de un modelo de tutoría continuista en la Educación Superior desde la perspectiva de sus destinatarios.

2. MÉTODO

Para dar alcance a dicho objetivo, se optó por un enfoque cualitativo de investigación, desde el momento en que nos permitía analizar e interpretar con detalle las voces de los participantes en su contexto y aproximarnos, de manera más exacta, al fenómeno de estudio (Haradhan, 2018; Levitt et al., 2017).

2.1. Contexto y participantes

Se contó con la participación de 10 estudiantes egresados del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación, de la UA. El 80% eran mujeres y el 90% tenía una edad comprendida entre los 24 y los 25 años. Comenzaron sus estudios en el curso 2014/15, culminándolos en el 2017/18. Participaron en el PAT desde su primera matrícula en la Facultad, fueron integrantes del mismo grupo y estuvieron tutorizados/as por la misma persona durante el transcurso de su titulación, es decir, durante cuatro años.

Conviene destacar que el PAT se inicia en la UA en el curso 2005/06, momento en que la Facultad de Educación se suma a la iniciativa. Desde entonces, y considerando la interrupción del programa en este centro en los cursos 2010/11-2012/13, se ha avanzado hacia su mejora sin dilación. Durante este transcurso de tiempo, ha habido cambios en la asignación tutoría-grupo, en la composición y procedimiento de selección del equipo de tutores/as, en los procesos de formación de los mismos o, incluso, en el alcance de la población diana. Lo cierto es que, en los últimos años, se ha adquirido un compromiso firme por imprimir al programa un carácter más humanista, desde el que ofrecer una tutoría integral que contemple la orientación en su triple dimensión: académica, profesional y socio-emocional.

De manera más concreta, durante el curso 2020/21, el PAT-Edu ha estado integrado por un total de 25 tutores/as y 8 alumnos/as mentores. Todos ellos fueron seleccionados por sus respectivos centros, de acuerdo con una serie de criterios relacionados con la experiencia y formación para el desarrollo de la labor tutorial. El programa se extiende al total del alumnado de la Facultad, quien con su matrícula pasa a estar adscrito directamente a él. Por su parte, el profesorado tutor se organiza por titulaciones y niveles. Por ejemplo, hay un grupo de tutores/as que atiende a todo el alumnado del primer curso del Grado en Maestro en Educación Primaria. En consecuencia, esta estructura muestra que, hasta la fecha, no se ha desarrollado un modelo de tutoría continuista dado que los estudiantes cambian de tutor/a cada curso académico.

2.2. Instrumento

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario *ad hoc* con la herramienta *Google Forms*. Este estaba integrado por una serie de ítems planteados para recabar información de carácter sociodemográfico, así como por doce cuestiones de carácter abierto. Estas últimas se orientaban al reconocimiento de las percepciones que tenía el alumnado sobre qué es el PAT, sobre sus beneficios – a título individual y grupal –, así como sobre sus debilidades. De manera particular, se dirigían también a la identificación de estos aspectos, pero aplicados al modelo de tutoría continuista del que fueron partícipes. El instrumento fue validado por dos personas expertas en investigación educativa, a partir de cuyo análisis se incluyó una cuestión más y se realizaron algunas modificaciones para aclarar varios enunciados.

El cuestionario se administró a través de un link por correo electrónico. Por medio de esta vía, se solicitó la colaboración a las personas participantes y se les informó del carácter voluntario de su participación, así como de los objetivos de la investigación y de la confidencialidad y anonimato de sus respuestas.

2.3 Procedimiento

En el marco del enfoque cualitativo, se optó por el método del estudio de caso (Hancock y Algozzine, 2016; Yin, 2017), ya que permitía analizar un ejemplo de tutoría continuista, en un tiempo

y contexto concretos, así como cristalizar a nivel teórico los principios que impulsaban esta propuesta de investigación: (1) el valor de la relación personal (confianza, complicidad, cercanía) como base para el desarrollo de una tutoría integral; y (2) el reconocimiento de los beneficios de la continuidad en el tiempo de la asignación tutor/a-tutorizados/as. Su planteamiento, además, facilita la toma de decisiones concretas, a partir de la comprensión del significado de esta experiencia particular.

En el procedimiento de análisis, tras la lectura reiterativa de las respuestas de los participantes, se diseñó un marco de códigos y categorías que fue validado por las mismas personas que habían avalado previamente el instrumento de recogida de datos. A partir de ahí, se realizó un análisis de contenido convencional y sumativo (Hsieh y Shannon, 2005), con apoyo del software *AQUAD 7* (Huber y Gürtler, 2013). Por una parte, se llevó a cabo el proceso de organización, síntesis y categorización de la información en unidades más o menos amplias de significado. Por otra, se realizó el recuento de la frecuencia de los diferentes códigos y subcódigos, lo que nos permitió conocer el énfasis que hicieron los participantes sobre determinadas cuestiones.

3. RESULTADOS

La exposición de resultados se organiza atendiendo a las categorías emergentes. La primera de ellas integra el conjunto de códigos y subcódigos que hacen referencia a la valoración general que el alumnado realiza del PAT. La segunda, sin embargo, recoge sus valoraciones y posicionamientos sobre el modelo de tutoría continuista. La Tabla 1 ofrece una panorámica del conjunto de unidades de significado que han emergido del proceso de análisis de la información. Para cada una de ellas, se presenta la FA, entendida como el número de veces que las personas participantes hacen referencia a una unidad de información, y su porcentaje (FA%).

Tabla 1. Datos descriptivos de la investigación

Categoría	Código	Subcódigo	FA	FA(%)
1. Reflexiones generales PAT	1.1 Percepción PAT	1.1.1 Guía, orientación, apoyo	19	13.7
		1.1.2 Resolución dudas	7	5
		1.1.3 Encuentro amigos/as	4	2.9
	1.2 Motivación participación	1.2.1 Guía académica	4	2.9
		1.2.2 Acompañamiento	5	3.6
		1.2.3 Recomendación	1	0.7
		1.2.4 Azar	1	0.7
	1.3 Beneficios participación	1.3.1 Académicos	9	6.5
		1.3.2 Equilibrio personal	5	3.6
		1.3.3 Ayuda compañeros/as	2	1.4
	1.4 Dificultades	1.4.1 Falta implicación agentes	6	4.3
		1.4.2 Incompatibilidades horario	4	2.9

		2.1.1 Confianza	19	13.7	
	2.1 Bondades	2.1.2 Pertenencia grupo	13	9.4	
		2.1.3 Aumento participación	5	3.6	
		2.1.4 Planificación docente	2	1.4	
		2.2.1 Ausencia obstáculos	6	4.3	
	2.2 Obstáculos	2.2.2 Cambios de grupo titulación	2	1.4	
2. Reflexiones modelo tutoría continuista		2.2.3 Actitud tutores/as	2	1.4	
		2.3.1 Seguimiento grupos	6	4.3	
	2.3.2 Perfil tutores/as	4	2.9		
	2.3.3 Información	4	2.9		
	2.3 Propuestas	2.3.4 Planificación	3	2.2	
		2.3.5 Creación grupos	3	2.2	
		2.3.6 Horarios/materiales	2	1.4	
		2.3.7 Continuidad encuentros	1	0.7	
	Total			139	100

De los resultados se deduce que el alumnado incide especialmente en resaltar las bondades del modelo de tutoría continuista, así como en destacar una concepción del PAT basado en la guía, orientación y apoyo, no únicamente de carácter profesional o académico, sino también personal. Las frecuencias acumuladas en torno a los dos últimos códigos, referidos a los obstáculos para la implementación de un modelo de tutoría continuista y a las propuestas que realizan para su implementación, vienen a confirmar el interés manifiesto por los participantes por la materialización del modelo continuista en la Facultad de Educación.

3.1 Reflexiones generales PAT

La primera de las categorías recoge información relativa a las reflexiones que realizan sobre el PAT. De ahí que resulte posible apreciar sus percepciones sobre el programa, las motivaciones que les llevaron a matricularse en el mismo, así como los beneficios y dificultades que identifican en él.

A juzgar por los resultados presentados en la Tabla 1, subrayan que encontraron en el PAT un recurso del que recibieron apoyo, guía y orientación, tanto a nivel académico como personal:

En mi caso, el PAT me sirvió mucho de apoyo durante el proceso de aprendizaje y considero que es un servicio muy útil y de gran ayuda para el alumnado. (Alu_09)

Es una plataforma en la que puedes compartir experiencias, dudas e inquietudes. En ella, puedes ser asesorado en todos los planos (académico y personal) para poder avanzar en todo aquello que afecte a tu etapa de aprendizaje. (Alu_10)

Para mí el PAT fue un gran soporte que ayudó a fortificar y a formar los pilares de mi educación. (Alu_07)

Asimismo, comentan que se convirtió para el grupo en un escenario idóneo para el encuentro y la resolución de dudas de toda índole:

El PAT, durante mi estancia universitaria, fue el refugio donde encontrar soluciones, respuestas y, sobre todo, tranquilidad ante todas las dudas que surgían en el proceso formativo.

(Alu_03)

El Plan de Acción Tutorial es un servicio que nos orienta y nos ayuda a afrontar los diferentes problemas y dudas que nos puedan ir surgiendo a lo largo de esta etapa universitaria: dudas en cuanto a asignaturas, optativas, métodos de estudio, etc. (Alu_09)

Algunas de las narrativas muestran incluso que valoran la oportunidad que les brindó el programa para forjar lazos de amistad con los compañeros/as con los que compartían grupo de tutoría, lo que excede el acompañamiento meramente profesional y/o académico:

Empezó siendo un lugar para preguntar dudas y acabó siendo una reunión de amigos. (Alu_02)

Lo cierto es que estas concepciones acerca del programa se ven reforzadas con las metáforas que se les invitó a plantear. En ellas destaca especialmente el valor del PAT como recurso de ayuda. Lo relacionan, por ello, con elementos tales como una linterna, un salvavidas, un ancla o, entre otros, un faro. Las siguientes narrativas son muestra de ello:

Para mí el PAT ha sido como una linterna en una excursión. En la Educación Superior las personas tienen una madurez, son capaces de ir de excursión, tienen mayor independencia, pero aun así, siempre viene bien tener la ayuda de una linterna que te ayude a ver con mayor claridad aquellas cosas que son importantes. Tal vez no sea esencial, puesto que puedes ver sin ella, pero siempre supondrá un beneficio mayor que aquel que no la tiene. (Alu_05)

El PAT fue esa ancla que impidió que navegara a la deriva: tener a alguien a quien preguntarle tus dudas sin miedo, sin vergüenza; alguien que empatice contigo y que te comprenda, que te hable de tú a tú con confianza y que te dé una mano. (Alu_06).

Al respecto de las otras dos funciones destacadas –resolución de dudas y encuentro personal–, sus metáforas vuelven a evidenciar coincidencias. Sobresalen aquellos elementos comparativos como los ojos que iluminan, el hogar o la familia, manifestando en algún caso –como el que se muestra en la segunda narrativa que se presenta– que la continuidad del grupo PAT favorece la creación y pervivencia de las relaciones personales:

Para mí la tutoría en la Educación Superior es como los “ruedines” de una bici que no sabemos que necesitamos. [...] El PAT nos ayuda a disfrutar del camino y a resolver todas las dudas (por muy absurdas que puedan ser o parecernos a nosotros) o todas las ocurrencias que podamos tener. Además, nos ayuda mucho a descubrir cosas que no sabemos o que ni siquiera sabíamos que deberíamos saber. (Alu_08)

Fuimos una pequeña familia y de lo que más orgullosa estoy es de que nos mantuvimos unidos desde 1º a 4º de carrera, cosa que también creo que es súper beneficiosa para el PAT. (Alu_08)

Por lo que respecta a los motivos que les llevaron a participar en el programa, destaca la guía académica que esperaban encontrar en él, lo que evidencia que sigue existiendo una concepción generalizada de que el PAT es un recurso orientado fundamentalmente a ofrecer asesoramiento de tipo académico-profesional:

Porque no entendía cómo funcionaba la carrera. No sabía qué asignaturas debía cursar cada año, qué posibilidades me ofrecía la Universidad para poder obtener simultáneamente capacitaciones y títulos, etc. (Alu_03)

Para estar informada y tomar así mejores decisiones con respecto a mi Grado. (Alu_01)

Sin embargo, se aprecia que durante el transcurso del mismo repararon en el valor del acom-

pañamiento emocional que se ofrece desde el programa. La siguiente narrativa así lo demuestra:

Comencé en el PAT sin saber lo que era en 1º de carrera. Luego, continué porque me ayudaba mucho en nuestro día a día y era un lugar donde poder resolver todas las dudas que teníamos y nos podían ayudar, no sólo en lo académico, sino también en lo emocional (Alu_08).

Por último, se constata que quienes destacaron haberse inscrito por azar o por recomendación fueron una minoría:

No lo decidí. Al comienzo del primer curso nos pasaron una hoja para rellenar y una de las cosas que debíamos marcar era si queríamos participar en el PAT. [...] Así, sin más. Lo marqué un poco por impulso y resultó ser de las mejores cosas que hice durante los cuatro años de carrera. (Alu_08)

[...] Amigos y compañeros también me lo recomendaron porque habían tenido muy buena experiencia con este programa y les había parecido muy útil. (Alu_09)

A nivel de fortalezas, se hace énfasis en la utilidad del asesoramiento académico que recibieron. Reconocen que el programa les permitió conocer mejor la titulación que estaban cursando y tomar decisiones que les han beneficiado en el plano académico. Sin embargo, no atienden únicamente a esta esfera, sino que valoran de manera particular el acompañamiento constante que tuvieron, en otros ámbitos, durante el transcurso de su etapa universitaria:

Creo que me ha permitido entender muchas cosas sobre el funcionamiento de la universidad que no habría podido entender de otro modo. Además, gracias a estas reuniones, he enfocado mis estudios (por ejemplo, en magisterio, con el tema de la capacitación, el mestre, especialidades...) hacia donde quería y he obtenido titulación a la que no habría accedido si no me hubiesen dicho que tenía oportunidad de hacerlo. (Alu_05)

Sin el PAT no me hubiese enterado de cómo funcionaba el Grado, no hubiese salido de la universidad con todas las capacitaciones y diplomas posibles. Si bien es cierto, creo que lo más beneficioso que me aportó el PAT fue paz y salud mental en un Grado que es muy estresante. (Alu_03)

Me ha ayudado a sentirme acompañada durante toda la etapa universitaria y ha hecho que fuera todo más sencillo al compartir sentimientos y sensaciones con otros compañeros y tener una persona que nos fuera guiando, ayudando y aconsejando en todo momento. (Alu_09)

El aprendizaje entre iguales también ha sido otro de los beneficios atribuidos a su participación en el PAT, sin embargo, se aprecia que incidieron sobre esta cuestión en menor medida:

He recibido información de calidad por profesores implicados en el proceso del PAT, así como por un grupo de compañeros/as que compartíamos las mismas inquietudes e intereses y de los que también aprendí mucho. (Alu_01)

En última instancia, se refieren a las dificultades y señalan básicamente dos: la falta de compromiso de los agentes implicados y las incompatibilidades horarias que obstaculizan la participación del alumnado:

Que algunos alumnos/as se apuntan y pasan de acudir o los tutores/as no se implican. (Alu_02)

Que alguna que otra vez no es posible asistir por el horario de las reuniones y el horario del autobús (Alu_08).

3.2 Reflexiones en torno al modelo de tutoría continuista

Esta segunda categoría, sobre la que han centrado más sus discursos, reúne aquellas unidades de significado que aluden a la valoración que hacen los participantes del modelo de tutoría continuista, en base a su experiencia. Como se deduce de las frecuencias, su insistencia sobre esta cuestión fue mayor que sobre la valoración que realizaron del programa en términos generales.

En principio, comentaron de forma más enfática que el modelo continuista tiene una repercusión positiva a nivel de confianza, ya que es más fácil que esta se cree y se cultive entre los miembros del grupo, y entre estos y la tutora, cuando comparten periodos de tiempo más amplios:

Para mí, el beneficio principal ha sido el clima de confianza que se ha creado en el grupo. Nos permitía tratar temas personales e, incluso, ser amigos los unos de los otros y apoyarnos durante la carrera. Considero que la continuidad facilita que se cree esa confianza. (Alu_05)

Sin duda alguna, los beneficios radican en la confianza que depositamos como alumnos en nuestra tutora y en nuestros compañeros. Al estar los cuatro años con las mismas personas en el grupo y con la misma tutora, se crea un vínculo de confianza y de bienestar muy provechoso que permite tratar todos los temas necesarios en una ambiente distendido, agradable y seguro. (Alu_03)

Esos lazos de confianza ayudan al conocimiento personal entre los diferentes miembros del grupo, a crear un ambiente y un clima de seguridad y afecto, despertando la complicidad entre sus integrantes, así como el sentimiento de pertenencia:

Trabajar con el mismo grupo de gente y con la misma tutora del PAT ha generado lazos entre todos los miembros del equipo, así como una relación especial, ya que éramos miembros de un grupo al que no todo el mundo le daba el mismo valor desde fuera pero que, para nosotros, era parte importante de nuestra identidad dentro de la Facultad ya que, al menos por mi parte, me sentía parte implicada dentro de la vida de la Facultad. (Alu_01)

Creación de grupos de trabajo cohesionados, relaciones estrechas a lo largo del tiempo, implicación en la vida universitaria y sentimiento positivo de pertenencia a un grupo sano. (Alu_04)

Entienden que ambos factores —el sentimiento de pertenencia y la confianza que se crea con la continuidad en el tiempo— impactan de manera positiva sobre el proceso y la relación tutorial:

Esta confianza es necesaria para que la tutoría funcione porque en un ambiente frío, sin emocionalidad y sin confianza, la tutoría no sirve de nada, solo se convierte en una guía para llegar a cuarto curso. (Alu_03)

Cuanto más tiempo pasas con una persona, mejor la conoces y mejor te conoce ella a ti. Esa capacidad de comprensión y empatía es fundamental a la hora de orientar y ayudar a alguien. Además, cuando coges confianza con tus compañeros y con la tutora, te abres más, sientes menor temor y vergüenza, lo cual favorece la comunicación, que preguntes lo que necesites, que vayas motivado a las sesiones, que participes... Es como el efecto bola de nieve. Los beneficios

son cada vez mayores conforme se afianza la relación. (Alu_06)

Asimismo, consideran que este modelo conseguiría aumentar la participación del alumnado en el programa:

Creo que habría más gente que continuaría participando ya que, si comienzas en el primer año, y en los posteriores vas a continuar con los mismos compañeros, la gente continuaría apuntándose puesto que ya saben de qué trata, con qué gente se van a encontrar, el clima de grupo, etc. En mi caso, los propios amigos nos avisábamos de las reuniones unos a otros y quedábamos para ir, nos juntábamos antes o después, etc. (Alu_05)

El grupo que disponga de un PAT continuado y sean conscientes de los beneficios que tiene, se sentirá motivado. Cada nuevo curso, sus miembros desearán reencontrarse con la familia del PAT y descubrir qué nuevos secretos de nuestro Grado desentrañarán ese año. Al menos, así me pasó a mí: cada año me enfrentaba con confianza al nuevo curso porque sabía que, si algo no entendía o había alguna trampa, en el PAT se solucionaría todo. Cero agobios. (Alu_06)

Con una menor recurrencia, destacan que la continuidad en el tiempo del grupo y la persona responsable de la tutoría favorece la planificación de esta última, dado que conoce muy bien a los miembros del grupo y sus intereses. La siguiente narrativa así lo evidencia:

Considero que el modelo de tutoría continuista ayuda a que esa persona que tienes de guía conozca mejor tus inquietudes y se forme un vínculo mucho más estrecho, tanto con ella como con todo el grupo. Esto hace que, año tras año, pueda planificar mejor las sesiones porque conoce más los puntos fuertes y débiles del grupo y sus intereses. (Alu_09)

En relación con las dificultades, parece que su experiencia les lleva a insistir mayoritariamente en la viabilidad de la implementación de este problema ante la carencia de detección de las mismas:

En mi experiencia, no puedo hablar de debilidades durante mi participación. (Alu_07)

Desde mi experiencia no puedo asociar ninguna debilidad al PAT continuista. Considero que durante los cuatro años que estuve en la Facultad de Educación, mi grupo funcionó muy bien. (Alu_03)

Por contra, quienes identificaron alguna debilidad destacaron los cambios de grupo de titulación, lo que afecta a la organización de los seminarios dado que puede ser que el alumnado ya no forme parte del mismo grupo-clase, y la actitud que pueden tener algunos tutores/as:

Creo que una de las debilidades principales es que cada año se crea un grupo nuevo. (Alu_05)

[...] Por decir algo, diría que podría ser una dificultad si un alumno cambia su horario de clases y, por tanto, no le viene bien la hora de tutoría que había asignada para hacer las reuniones. En el caso de mi grupo PAT esto no ocurrió y, al final, siempre nos organizábamos y encontrábamos un hueco que nos viniera bien a todos. (Alu_09)

Podría ser la poca accesibilidad de parte de los tutores/as. (Alu_04)

En última instancia, se aventuran a formular algunas propuestas para la implementación de este modelo de tutoría. Inciden más en la necesidad de hacer un seguimiento continuado de los grupos para que estos funcionen correctamente. De igual modo, consideran necesario informar a los estudiantes sobre qué es el PAT continuista y qué implica, así como delimitar muy bien las características del perfil de los tutores/as:

Se podrían pasar encuestas de satisfacción con los grupos por si fuese necesario realizar cambios en las temáticas o con alguna persona. (Alu_05)

Informar al alumnado sobre qué es el PAT y sobre la planificación de las actividades durante los 4 años. (Alu_01)

Aunque el eje del PAT sean los alumnos/as, la primera pieza clave es el tutor/a. Los tutores/as del PAT deben ser gente comprometida, empática y capaces de transmitir motivación. Lo primero sería encontrar a tutores/as voluntarios que reúnan esas cualidades. (Alu_06)

Algunas otras propuestas guardan relación con la creación de los grupos, la planificación de las actividades o la propuesta de horarios:

Creo que en primer curso se deberían elaborar los grupos en base a intereses comunes de los miembros de ese grupo. Intereses que no sean académicos sino personales. De esta forma, se facilitará la cohesión del grupo y, por lo tanto, la prevalencia de este en los cursos sucesivos. Una vez los alumnos/as comiencen a resolver sus inquietudes en un ambiente en el que se sientan bien, podrán seguir durante toda la carrera con el mismo tutor/a y grupo. (Alu_03)

El tutor siempre deberá tener unos temas preparados para cada reunión (e incluso unos temas que tratar obligatoriamente en cada curso, para que no se quede ningún asunto importante por tratar), pero al final de cada sesión debe preguntar a los alumnos/a o pasar un cuestionario para saber qué les interesa. (Alu_06)

El día y la hora de las reuniones también debe ser lo más consensuado posible [...] (Alu_06)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los cambios y transformaciones que están experimentando, actualmente, las instituciones de Educación Superior exigen el fortalecimiento y la mejora de los mecanismos de atención y orientación al alumnado (Ghenghesh, 2018; Mok & Marginson, 2021). En base a ello, este estudio se planteó con el objetivo de conocer, desde la visión de sus destinatarios, las fortalezas y debilidades de la aplicación de un modelo de tutoría continuista en la universidad.

De acuerdo con los resultados, los participantes enfatizaron, de manera sistemática, las bondades que presenta este tipo de tutoría para la etapa universitaria. De hecho, valoraron el PAT como un recurso de extraordinaria utilidad para la orientación académica y profesional, pero también para

su crecimiento y bienestar personal. Sin embargo, este posicionamiento contrasta radicalmente con la mayor parte de la literatura acumulada en este ámbito. En el estudio realizado por Amor y Dios (2017), por ejemplo, si bien el alumnado del Grado de Educación Infantil y Primaria destacaba sobre todo la utilidad de la acción tutorial académica y profesional, subestimaba el valor de aquella de índole más humanista. Resultados similares fueron también los hallados por Martínez et al. (2019) con estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. En este caso, estos otorgaron una mayor relevancia a la orientación profesional y rechazaron la necesidad de que el profesorado tutor tenga que incidir en el desarrollo personal del alumnado. Una posible explicación para esta notable discrepancia entre los resultados del presente estudio y la evidencia acumulada puede radicar en la modalidad de tutoría continuista analizada en esta investigación. En efecto, el hecho de contar con la misma tutora durante toda la etapa académica permite que se vaya tejiendo una sólida relación de confianza, afectividad y complicidad entre esta y el agente tutorizado (Gardner & Lane, 2010), requisitos que según el alumnado resultan imprescindibles para poder abordar las cuestiones afectivas y emocionales (Ghenghesh, 2018; Yale, 2020). Por ello, una de las principales demandas entre los destinatarios de la tutoría es que la persona que desempeñe esta función se mantenga estable a lo largo de los cursos (Hayman et al., 2020; Owen, 2002). Incluso, hay quienes sugieren tener un docente tutor que les imparta clase para poder tener un contacto más regular y frecuente (Raby, 2020), posicionamiento que sin embargo difiere de la visión del profesorado (Grey & Osborne, 2020).

Respecto a la percepción del PAT, los discursos de los participantes hicieron especial hincapié en el apoyo académico y personal que encontraron en él. De hecho, la principal motivación que les llevó a formar parte de esta iniciativa fue la necesidad de lograr orientación académica y profesional durante sus estudios. Resultados estos que, de alguna manera, dejan entrever el marcado carácter académico del que todavía adolece la tutoría universitaria, incluso, entre sus principales beneficiarios (Alonso-García et al., 2018; Amor & Dios, 2017). Pese a ello, lo cierto es que gracias a la modalidad de tutoría continuista los participantes fueron descubriendo las posibilidades que el PAT presenta en el plano más personal. Así, enfatizaron de manera específica la oportunidad de crear un espacio de encuentro y diálogo en el que, con el paso del tiempo, se fueron construyendo redes de apoyo informal, un beneficio que ha sido también subrayado en diversos estudios. Así, y de acuerdo con los hallazgos de Honkimäki & Tynjälä (2018), Alonso-García et al. (2018) y Braine y Parnell (2011), la mentoría grupal resulta especialmente valiosa para la mejora de las relaciones sociales, tanto dentro del propio grupo de estudiantes como con respecto al profesorado. Eso sí, para el logro de esta meta las actividades deben desarrollarse en un clima relajado y distendido y en grupos reducidos (Raby, 2020).

En cuanto a las potencialidades de la tutoría continuista, los narradores valoraron especialmente el establecimiento de una relación más cercana e intensa, la mejora de las relaciones y de la organización y planificación de las sesiones, como consecuencia, sobre todo, del conocimiento más profundo que permite esta modalidad de acción tutorial. Resultados concomitantes fueron los hallados por Haydman et al. (2020). En su estudio, el hecho de haber formado parte del mismo grupo PAT y de haber tenido el mismo docente tutor durante toda la etapa académica permitió que el alumnado

podiera construir un vínculo más potente y sólido con el agente tutor, ampliar las redes de apoyo social, descubrir nuevas amistades y fortalecer su compromiso social con el grupo. Además, y en lo relativo al profesorado tutor, su capacidad organizativa se vio notablemente beneficiada, ya que el mayor conocimiento de las características y necesidades del alumnado tutorizado le facilitó una planificación más eficaz de las distintas actividades.

Por lo que se refiere a las limitaciones, lo cierto es que fueron muy escasas las voces que repararon en algún tipo de obstáculo. En cambio, quienes sí lo hicieron se centraron sobre todo en cuestiones de carácter organizativo, como la dificultad para definir los horarios de las sesiones o los cambios de grupo-clase, aspectos que también han sido enunciados en otras investigaciones previas, como la de Grey y Osborne (2020) y Ghenghesh (2018). Con el objetivo de superar dichas debilidades, los participantes plantearon una serie de propuestas de mejora que pivotaron, en su mayoría, en torno a la difusión y evaluación del programa, el proceso de selección del profesorado tutor y la organización de los grupos. Sugerencias estas que también han sido esbozadas en otros estudios similares, sobre todo en lo relativo a la información y publicidad del programa y a la asignación de los docentes tutores (Braine & Parnell, 2011; Martínez et al., 2019; Parker, 2016). Como bien puso de manifiesto Yale (2019), una experiencia negativa puede ser incluso más perjudicial que el hecho de carecer de tutor personal, ya que las emociones negativas vivenciadas pueden llegar a provocar el abandono de los estudios.

En suma, y a la vista de tales resultados, se concluye señalando que el modelo de tutoría continuista contribuye significativamente al desarrollo más potente y efectivo de la orientación personal, sobre todo teniendo en cuenta que se basa en el establecimiento de una relación de confianza y en el sentimiento de pertenencia al grupo. Además, este estudio permite constatar que el PAT no solo resulta útil para guiar y orientar al alumnado, sino también para la construcción de una red de apoyo social. Pese a ello, y con el objetivo de mejorar los procesos de acción tutorial en la universidad, convendría reparar en algunas cuestiones de índole organizativa, como las dificultades para su difusión o la asignación de tutores. En este sentido, y si finalmente se apuesta por este modelo continuista de tutoría, resultaría necesario atender a las propuestas que realizan las voces del alumnado.

5. REFERENCIAS

- Alonso-García, S., Rodríguez-García, A. M., & Cáceres-Reche, M^a. 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300063>
- Álvarez, M., & Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>

- Amor, M^a. I., & 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.
- Balboa, M., & De Juan, M. D. (2012). El papel del plan de acción tutorial como herramienta en el desarrollo académico del alumno. En M. T. Tortosa, J. Daniel, & N. Pellín (Coords.), *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la participación y el compromiso de la comunidad universitaria* (pp. 1199-1214). Universidad de Alicante.
- Braine, M. E. & Parnell, J. (2011). Exploring student's perceptions and experience of personal tutors. *Nurse Education Today*, 31(8), 904-910. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.01.005>
- Frei, E., Stamm, M., & Buddeberg-Fischer, B. (2010). Mentoring programs for medical students - A review of the PubMed literature 2000–2008. *BMC Medical Education*, 10, 1-14. <https://dx.doi.org/10.1186%2F1472-6920-10-32>
- Gardner, L. D., & Lane, H. (2010). Exploring the personal tutor–student relationship: An autoethnographic approach. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 17, 342-347. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2009.01527.x>
- Ghenghesh, P. (2018). Personal tutoring from the perspectives of tutors and tutees. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 570-584. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1301409>
- Grey, D., & Osborne, C. (2020). Perceptions and principles of personal tutoring. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 285-299. [10.1080/0309877X.2018.1536258](https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1536258)
- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2016). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. Teachers College Press.
- Haradhan, M. (2018). Qualitative Research Methodology in Social Sciences and Related Subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 7(1), 23-48. <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/id/eprint/85654>
- Hayman, R., Coyles, A., Wharton, K., & Mellor, A. (2020). The role of personal tutoring in supporting the transition to university: experiences and views of widening participation sport students. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 18, 1-29. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi18.591>
- Honkimäki, S., & Tynjälä, P. (2018). Prerequisites for the successful group mentoring of first-year university students: A case study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(2), 148-164. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1471338>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

- Huber, G. L., & Gürtler, L. (2013). *AQUAD 7. Manual: The analysis of qualitative data*. Germany.
- Kalén, S., Ponzer, S., Seeberger, A., Kiessling, A., & Silén, C. (2012). Continuous mentoring of medical students provides space for reflection and awareness of their own development. *International Journal of Medical*, 3, 236-244. <https://doi.org/10.5116/ijme.50ad.328c>
- Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G. (2017). Recommendations for Designing and Reviewing Qualitative Research in Psychology: Promoting Methodological Integrity. *Qualitative psychology*, 4(1), 2-22. <https://doi.org/10.1037/qup0000082>
- Martínez, P. Pérez, F. J., & González, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XXI*, 22(1), 189-213. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21302>
- Mok, K. H., & Marginson, S. (2021). Massification, diversification and internationalisation of higher education in China: Critical reflections of developments in the last two decades. *International Journal of Educational Development*, 84, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102405>
- Owen, M. (2002). "Sometimes you feel you're in niche time". The personal tutor system, a case study. *Active Learning in Higher Education*, 3(1), 7-23.
- Parker, P. M. (2016, marzo 7-9). Personal tutoring enhancing staff and student experiences [Comunicación oral]. 10th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, España.
- Pereira, M., Martí, R., & Pascual, 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 XXI*, 22(2), 309-334. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22721>
- Raby, A. (2020). Student voice in personal tutoring. *Frontiers in Education*, 5, 1-9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00120>
- Stuart, K., Willocks, K., & Browning, R. (2021). Questioning personal tutoring in higher education: An activity theoretical action research study. *Educational Action Research. Connecting Research and Practice for Professionals and Communities*, 29(1), 79-98. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1626753>
- Venegas-Ramos, L., & Gairín, J. (2018). Gestión y desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. Estudios de casos. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 125-143. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23298>
- Walker, B. W. (2020). Tackling the personal tutoring conundrum: A qualitative study on the impact of developmental support for tutors. *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177%2F1469787420926007>

- 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>
- Yale, A. T. (2020). Quality matters: An in-depth exploration of the student–personal tutor relationship in higher education from the student perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 44(6), 739-752. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1596235>
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.

8. La importancia del alumnado-mentor en el desarrollo del Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante. Estudio de caso: Grado en Turismo

Riquelme-Quiñonero, María-Teresa¹; Geylenberg, Yanna Kristin²; Irles Quirant, Ana³

¹Universidad Nacional de Educación a Distancia, *mriquelme@fsof.uned.es*

²Universidad de Alicante, *ykg1@alu.ua.es*

³Universidad de Alicante, *aiq1@alu.ua.es*

RESUMEN

El Programa de Acción Tutorial se pone en funcionamiento durante el curso académico 2005-2006 en la Universidad de Alicante; desde entonces, se ha trabajado en su mejora para tutorizar cada año a un número mayor de estudiantado universitario. Debido al aumento de la demanda y a la necesidad de apoyar al profesorado-tutor, surge la figura del estudiante-mentor. Tras casi diez ediciones donde se constata su presencia continuada en distintas facultades, se hace necesario analizar la idoneidad de su papel para el desarrollo y fortalecimiento de la acción tutorial en esta Universidad. Para lograr este objetivo, en primer lugar, debemos conocer la evolución de este programa y, en segundo lugar, radiografiar la situación actual planteando una serie de entrevistas estructuradas a los coordinadores de centro y al alumnado-mentor. Por último, nos centraremos en los testimonios al respecto dentro del Grado en Turismo. Con los resultados obtenidos de la triangulación de los datos, podremos desarrollar nuevas estrategias para fortalecer esta figura dentro de la acción tutorial y, por ende, de la comunidad universitaria para llegar a un mayor número de estudiantes y, así, atender a sus necesidades generales y particulares en el Grado en Turismo y poder, de acuerdo con la idiosincrasia de cada grado, extrapolarlas al resto de estudios universitarios.

PALABRAS CLAVE: relaciones entre pares, mentor, tutoría, formación universitaria.

1. INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva etimológica, la palabra docente procede del latín, concretamente de participio presente *docens*, *docentis* del verbo *docere*, es decir, “el que enseña”. Por tanto, este voca-

blo denomina a la persona que ejerce la enseñanza y la educación y, además, a la práctica del enseñante. Siguiendo a P. Aramburuzabala, C. Martínez-Garrido y R. García-Peinado (2013, p. 9), dicha práctica, a nivel universitario, ha vivido un importante cambio debido principalmente a tres factores:

- a la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades;
- al proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y la ordenación de las enseñanzas universitarias (1999-2010); y,
- al Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

Como consecuencia de estas normativas, comienza una profunda revisión del papel del docente universitario y de su transformación de “dictador de apuntes” a “facilitador del aprendizaje”, incorporando nuevas metodologías e integrando la función tutorial a diferentes niveles (Caballero, 2007, p. 170). De esta manera se fomenta la denominada educación inteligente. Las características de esta son: firme y cálida, generando confianza en y entre el estudiantado con la finalidad de educar por vías y métodos de buen entendimiento, huyendo tanto del autoritarismo como de la permisividad, la falta de normas y la desidia educativa (Tierno, 2008, p. 45). Por tanto,

la tarea de un buen educador no es otra que mover con buen criterio los hilos de la imaginación, el tacto y la inteligencia (*educare*) para que la persona inmadura se sienta animada, motivada, impulsada a dar lo mejor de sí (*educere*) en su propia educación, tomando las riendas de sí mismo y convirtiéndose en persona responsable, autónoma y segura de sí misma. (Tierno, 2008, p. 42)

Entendiendo la docencia desde esta perspectiva, el docente debe reunir una serie de características y cualidades como se detallan a continuación (Tabla 1).

Tabla 1. Características y cualidades de un docente

<p>Condiciones morales y valores más comunes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Amor • Autenticidad • Autocontrol • Autodisciplina • Benevolencia • Bondad • Capacidad de diálogo y de escucha • Dotes de buen comunicador/a 	<ul style="list-style-type: none"> • Firmeza de carácter • Fuerza de voluntad • Lealtad • Respeto al estudiantado • Sentido del humor • Simpatía • Trato agradable
---	---	---

Cualidades relacionadas con la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la psicología del estudiantado. • Conocimiento de técnicas que permitan modificar y cambiar conductas negativas y alentar las positivas.
Cualidades relacionadas con la vida social	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer su entorno y su tiempo: los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, la cultura en todos sus ámbitos, etc.

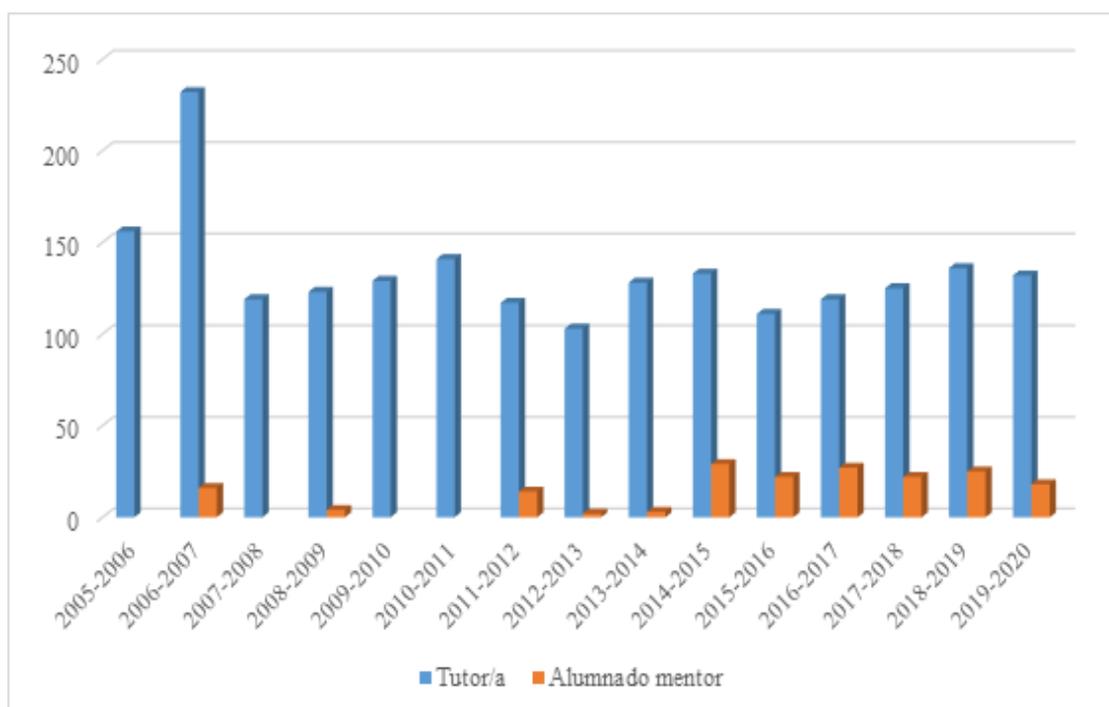
Fuente: elaboración propia a partir de B. Tierno (2008, pp. 56-57).

Para ello, las universidades han ido generando acciones y programas enfocados a la mejora de la calidad de la docencia a través de la formación permanente del profesorado y la innovación educativa a través de cursos, seminarios y talleres.

Durante el curso académico 2005-2006, en el Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea de la Universidad de Alicante (UA) existía un área denominada Espacio Europeo de Educación Superior. Dentro de este, se encuentra el *Contrato-Programa suscrito entre la Conselleria de Empresa, Universidad y Ciencia y la Universidad de Alicante para la realización de Acciones Específicas de Dinamización de la Convergencia Europea y la Innovación Educativa*. En la octava acción de este documento se establece un programa de acción tutorial para orientar y guiar a los alumnos en su proceso formativo. Desde entonces hasta la actualidad el Programa de Acción Tutorial (PAT) ha estado en constante renovación para reforzar su estructura y dotarlo de personal de administración propio y para adecuarse a las necesidades del profesorado-tutor participante y del estudiantado universitario.

Centrándonos en la estructura general de este programa, observamos que, junto al docente-tutor, aparece la figura del alumnado-mentor. Estudiando las memorias académicas de la UA (Gráfico 1), apreciamos cómo el número de participantes entre el personal docente, durante las últimas 13 ediciones, se mantiene mientras que la figura del alumnado-mentor es inconstante. Aun así, parece que el estudiantado-mentor va cogiendo fuerza y aparece de forma continuada en las 6 ediciones más recientes.

Gráfico 1. Evolución de la participación del profesorado-tutor y el alumnado-mentor en el PAT



Fuente: elaboración propia a partir de las memorias de los cursos académicos desde el 2005 hasta 2020.

El objetivo del presente estudio es analizar la figura del alumnado-mentor en el PAT de la UA y, en concreto, en el Grado en Turismo, adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras. De esta manera, podremos plantear estrategias efectivas para visibilizar su función así como enriquecer, reforzar y acompañar al estudiantado universitario y facilitar la comunicación entre este y el docente/institución.

A nivel nacional, la necesidad de contar con la figura del alumnado-mentor en estos programas de acción tutorial es evidente. Así, el propio estudiante se convierte en asesor, informador y orientador de sus compañeros en temas tan dispares como gestión de trámites burocráticos, elección de itinerarios académicos, búsqueda de becas y ayuda, técnicas de estudio, vida social en el campus, etc. El diálogo entre iguales permite que la comunicación sea fructífera y los demandantes se sientan más seguros y mejor comprendidos (Llanes, Quiles-Fernández & Noguera, 2017, p. 233). En este sentido, se mantiene los postulados de la teoría de la acción comunicativa definida por J. Habermas:

el concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de interpretación, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso. (1998, p. 124)

Desde el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UA, se prevé en la convocatoria la figura del alumnado-mentor. En cambio, la participación de este colectivo en el programa de acción

tutorial depende del equipo decanal de cada centro. De ahí la intermitencia en su participación en las facultades de esta Universidad, exceptuando en la de Filosofía y Letras. La inflexión sucede en el curso académico 2011-2012 ya que un año antes se produce, de forma generalizada, la implementación de los nuevos títulos de grado. Los cambios producidos en este instante implicaron un nuevo impulso para dinamizar el PAT con la finalidad de atender y acompañar a un número mayor de alumnado y no solamente de primer curso (Tabla 2).

Tabla 2. Evolución de la participación del alumnado-mentor en las distintas Facultades de la UA

	C. Salud	EPS	Ciencias	Económicas	Derecho	Letras	Educación
2005-2006							
2006-2007		6	3				7
2007-2008							
2008-2009			1	2	1		
2009-2010							
2010-2011							
2011-2012	0	1	0	1	0	12	0
2012-2013	2	0	0	0	0	0	0
2013-2014	0	3	0	0	0	0	0
2014-2015	1	0	2	5	2	10	8
2015-2016	2	0	0	5	2	10	3
2016-2017	2	0	0	7	0	12	6
2017-2018	1	0	2	3	0	10	6
2018-2019	0	0	8	5	0	12	0
2019-2020	0	2	1	4	1	10	0

Fuente: elaboración propia a partir de las memorias de los cursos académicos desde el 2005 hasta 2020.

Durante los últimos 10 cursos académicos, encontramos una trayectoria casi continua de la labor del alumnado-mentor en la Facultad de Filosofía y Letras. Así pues, resulta interesante recoger la experiencia de uno de ellos, en este caso el asignado al Grado en Turismo, para dialogar y revisar las funciones de esta figura, para comentar su experiencia como estudiante-mentor y así, buscar nuevas propuestas para fortalecer su papel y difundir su importancia para el correcto desarrollo de la acción tutorial entre los diferentes centros de la UA. Además, esta vivencia será contrastada con las percepciones sobre esta figura que tiene el estudiantado del Grado en Turismo, con el sentir de otros alumnos-mentores y coordinadores del PAT de varias facultades.

2. MÉTODO

Para realizar esta investigación se ha planteado una metodología mixta ya que “la retroalimentación de los métodos cualitativos y cuantitativos dentro de una perspectiva metodológica única y coherente [...] [permite] un nivel de comprensión del objeto investigativo (y, por ende, de los resultados) más cercana a la complejidad de fenómeno” (Núñez, 2017, p. 634). De esta manera y para plantear este estudio, es necesario informarse sobre el origen y, por tanto, la implementación de PAT en la UA, su estructura y sus funciones. A partir de aquí, el desarrollo de este trabajo ha seguido cinco fases (Tabla 3):

Tabla 3. Esquema del plan de investigación

Fase 1-parte cuantitativa	<p>El objetivo es acercarse al objeto de estudio desde diversas perspectivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • coordinación PAT de centro. • alumnado-mentor adscrito a las diferentes facultades. • estudiantado del Grado en Turismo. <p>De esta manera, conocemos las características de la figura del alumnado-mentor dentro del PAT y su proyección entre sus compañeros.</p>
Fase 2-modalidad de desarrollo	En este instante, se analizan los datos estadísticos recogidos en la fase 1 (respuestas dicotómicas y clasificación ascendente) para establecer el alcance de esta figura dentro de la comunidad universitaria.
Fase 3-parte cualitativa	Esta fase es necesaria para el análisis de los resultados al contar con las premisas de los informantes y las indicaciones dadas por los coordinadores PAT de los centros.
Fase 4-modalidad de complementariedad	El objetivo es la triangulación de todos los datos recogidos en las fases previas.
Fase 5-interpretación	Con la interpretación de los datos es posible plantear estrategias para atenuar las dificultades encontradas y fortalecer la figura del alumnado-mentor dentro del programa PAT y entre el estudiantado universitario.

Fuente: elaboración propia a partir de J. Núñez (2017).

Para la recolección anónima de datos, se han empleado diferentes técnicas. Por un lado, se han realizado tres tipos de entrevistas online estructuradas con preguntas dicotómicas, de clasificación ascendente y abiertas. De esta manera, obtenemos información objetiva cuantificable y la perspectiva particular de cada uno de los participantes (Tabla 4). Sobre estos, nos hemos centrado en los/as coordinadores/as de centro y el alumnado-mentor del curso académico 2020-2021. Además, también han sido entrevistados algunos/as estudiantes del Grado en Turismo seleccionados de manera aleatoria.

Tabla 4. Comparativa de las entrevistas enviadas y las respondidas

	E. ENVIADAS	E. RESPONDIDAS
coordinadores/as de centro	7	3
alumnado-mentor	26	7
estudiantado en el Grado en Turismo		20

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, se ha recogido el testimonio de un alumno-mentor del Grado en Turismo a tra-

vés de diversas conversaciones informales para recoger el mayor número de apreciaciones sobre su experiencia.

3. RESULTADOS

A continuación, se presenta el análisis de los datos recogidos mediante las técnicas cualitativas y cuantitativas expuestas anteriormente. De este modo, este apartado queda estructurado en 4 epígrafes, atendiendo a la naturaleza de los informantes. A través de ellos, obtendremos diferentes radiografías sobre aspectos tan importantes de la figura del alumnado-mentor como el proceso de selección; funciones asignadas; ejecución de tareas; y, propuestas para mejorar la visibilidad del estudiantado-mentor dentro de la comunidad universitaria.

3.1. Análisis de los resultados: coordinación PAT de los centros académicos

Algunos coordinadores PAT de los centros desconocen el momento en que la figura del alumnado-mentor se implementa en sus propias facultades a no ser que esta haya sido reciente (curso académico 2015-2016), ni los conocen a todos. Los informantes son conscientes de la importancia de la mentoría, aunque el proceso de selección no está normativizado ni existe en todos los grados impartidos en sus centros. Además, consideran que la eficacia de esta figura en el desarrollo de sus funciones es poca, con valores 1, 2 y 3 en una escala de 5.

Después de esta perspectiva general, nos adentramos en las funciones que, según los informantes, deben cumplir el alumnado-mentor. A pesar de que remiten a las indicaciones desarrolladas en *El Programa de Acción Tutorial (PAT) de la Universidad de Alicante. Guía de planificación del PAT*, señalan la ambigüedad de las mismas. De hecho, un informante considera la necesidad de que este asista a una sesión formativa sobre el programa a cargo del profesorado-tutor [y] formación específica para el alumnado-mentor ofrecida por el ICE. Otro dista de este panorama y facilita una relación de tareas a desarrollar por el estudiantado-mentor:

El alumnado-mentor colaborará con el profesorado-tutor en su función de orientación y seguimiento a otros estudiantes y se comprometerá a:

- *Asistir a las reuniones grupales que convoque el profesorado-tutor.*
- *Colaborar con el profesorado-tutor en la detección de problemas académicos y personales de otros estudiantes.*
- *Facilitar información a los estudiantes tutorizados sobre los servicios de la Universidad.*
- *Ayudar a los estudiantes tutorizados a integrarse plenamente en la Universidad y en la titulación, aportando su experiencia sobre el plan de estudios y los itinerarios formativos.*

- *Asistir a una sesión formativa a cargo del profesorado-tutor sobre el programa, sus funciones y el funcionamiento de la Universidad y la Facultad.*
- *Elaborar un informe final en el plazo establecido para evaluar el desarrollo del Programa.*
- *Mantener la confidencialidad de la información y de los documentos que le sean entregados o a los que se tenga acceso.*

En cambio, y centrándonos en aumentar la visibilidad, los informantes señalan algunas acciones:

Permitir colgar anuncios a los alumnos mentores para recordar a los alumnos la existencia de esta figura y lo que podemos ofrecer.

Facilitarles nuestro correo a los alumnos y disponer correo de los delegados de la clase para comunicarnos con ellos.

Realizar una campaña o carteles sobre nuestras funciones para darnos visibilidad.

Hay quien considera que esta función debe recaer en la Facultad, empleando *diferentes canales a principio de curso cuando se lanza la convocatoria para participar como alumnado-mentor (web, redes sociales, delegación de estudiantes, tutores/as PAT, ...)*. Aun así, se reconoce la ineficacia de esta acción y por ello, se piensa que *la responsabilidad a nivel institucional tendría que ser del vicerrectorado con competencias en materia PAT*. Además, se considera que desde el ICE se podría diseñar y difundir dicho programa y lanzar también de manera centralizada la convocatoria para participar como alumnado-mentor. Por último, uno de los informantes muestra su desasosiego a través de las siguientes palabras: *Si ya tenemos problemas para visibilizar al profesorado tutor PAT porque el alumnado no se entera de que existe esa figura o no sabe para qué sirve, lo del alumnado-mentor ni me lo planteo. Francamente, me parece una utopía.*

3.2. Análisis de los resultados: el alumnado-mentor de la Universidad de Alicante

El alumnado-mentor de este curso académico conoció la existencia de esta figura por vías muy diferentes como la jornada de Bienvenida a la UA (3 respuestas) donde *presentem l'alumne mentor als nouvinguts i els expliquem les seues funcions*, las prácticas externas, las reuniones de la acción tutorial, los anuncios a través de UACloud y, extraordinariamente, por ser *coordinador PAT de Químicas*.

Sobre el acceso a ocupar la figura del alumnado-mentor, se les pidió que describieran este proceso y encontramos una gran diversidad de respuestas. Estas abarcan desde una propuesta por parte de la tutora de prácticas externas u otros tutores/docentes hasta diferentes maneras de selección:

- *Nos presentamos varios candidatos y los tutores, junto con el resto del equipo PAT, seleccionaron a quienes reunían mejores características (si tenía más experiencia en la Universidad, por ejemplo).*
- *En primer lugar, tuve que escribir una carta de motivación expresando las razones por las cuales podría ser una buena alumna-mentora [...]*
- *Se realiza una solicitud a través de UACloud justificando tu interés en el programa.*

La misma falta de unanimidad que se encuentra en el proceso de selección también queda manifiesta cuando se les pide que enumeren sus tareas. En este caso destaca orientar al estudiantado de primer curso; resolver dudas de *fácil solución*; facilitar el contacto con profesionales; mediar/favorecer la comunicación alumnado-profesorado; acudir y organizar charlas destinadas al estudiantado y a la promoción del grado; participar en las Jornadas PAT; y, asistir a las reuniones organizadas por el responsable PAT. Aun así, encontramos afirmaciones sobre la inactividad de algunos informantes-mentores que reducen sus funciones al trato con el estudiantado:

Prácticamente ninguna ya que no está lo bastante presentado a los alumnos [...] así que no contactan con nosotros prácticamente para nada.

Por ahora, no se me ha requerido por parte de ningún alumno para ayudarle en temas relacionados con el PAT.

A pesar de ello, el interés en esta figura y su papel dentro de la acción tutorial es relevante y desarrollan propuestas para su mejora como una mayor asignación de tareas específicas que faciliten la labor del profesorado-tutor, una formación sin determinar de qué tipo y en la que debería estar incluido algunos temas administrativos y un cronograma de reuniones entre pares iguales o entre el alumnado de 1er. y 2º curso puesto que *la comunicació seria més fluïda i hi hauria més confiança*. De la misma manera, proponen acciones diferentes para dar una mayor visibilidad a esta figura entre el estudiantado en sintonía con lo expuesto anteriormente como la necesidad de acercarse al alumnado para acompañarlo durante su andadura por la universidad:

cada curs hi ha una quantitat major d'alumnes, de manera que, de cara a propers cursos, potser sí que convendria insistir més en aquesta figura. Sobretot trobe que cal que la figura d'alumne mentor siga més propera als alumnes de cursos inferiors. Enguany, a causa del covid, he tingut molt poc contacte amb alumnes de 1r i 2n, i molt pocs m'han demanat ajuda. En canvi, com que he passat pels mateixos cursos, sé cert que tenen dubtes i que els vindria bé ser aconsellats en qüestions concretes. Jo els podria ajudar, però em fa la sensació que no se senten prou propers a mi com per a preguntar-me. Caldria que em vegeren més perquè tingueren més confiança amb mi.

Además, el alumnado-mentor de este curso académico reflexiona sobre la idoneidad de buscar a estudiantes próximos en edad a sus compañeros con la finalidad de que se mantenga ese diálogo entre iguales:

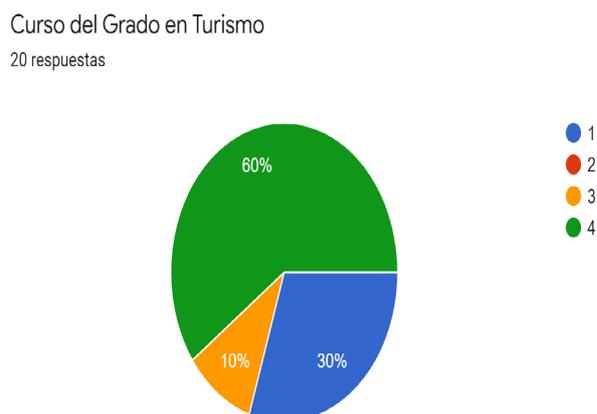
En mi caso soy un alumno atípico por edad (42 años) y con la pandemia he tenido poco contacto con mis compañeros. Creo que aún habiendo presencialidad no funcionaría con mi perfil. Se necesita alguien cercano a ellos y con buenas dotes comunicativas a ser posible de cursos superiores.

Al fin y al cabo, le vas a contar tus problemas a un “desconocido”.

3.3. Análisis de los resultados: perspectivas del estudiantado del Grado en Turismo

Centrándonos en la perspectiva de la figura del alumnado-mentor del estudiantado del Grado en Turismo de la UA, hemos reunido apreciaciones de todos los cursos y mayoritariamente femenino (Gráfico 2).

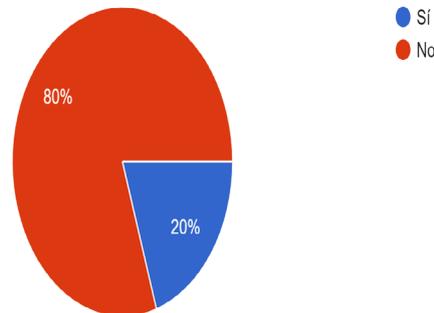
Gráfico 2.



Sobre la existencia de esta figura, la mayoría de los informantes la conocen (65%) en cambio, desconocen las funciones que desarrollan (Gráfico 3):

Gráfico 3.

2. ¿Conoces las funciones del alumnado-mentor?
20 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Aquellos que respondieron afirmativamente, señalan que las labores son informar a los compañeros; ayudar/aconsejar/orientar al alumnado de primer curso; intermediar entre el estudiantado y el profesorado *para solucionar quejas y mejorar sus relaciones*; y, participar en el desarrollo de las actividades organizadas en el grado.

El acceso a esta figura resulta complejo (65%) por tanto, requiere una mayor visibilidad de esta. El alumnado del Grado en Turismo propone las siguientes acciones:

Que se publicitara más, o se hablara más de ello.

Dar charlas para saber que existe esa función.

Que los profesores digan quien es el alumno PAT.

Reunión informativa inicial obligatoria que forme parte del horario de la docencia, creación de grupos de Telegram de apoyo para los nuevos estudiantes y así exista una comunicación menos rígida.

Que se explicara un poco mejor sus funciones.

Mejoraría en cuanto a charlas dentro del aula para dar a conocer más su existencia.

3.4. Análisis de los resultados: la perspectiva del alumnado-mentor del Grado en Turismo

Con el fin de tener una visión holística sobre la figura del alumnado-mentor, conversamos con el alumno-mentor del Grado en Turismo sobre su experiencia. En primer lugar, se le pidió un análisis DAFO y a partir de ahí, se trabajó con el informante las cuestiones de mayor relevancia como el pro-

ceso de selección, el establecimiento de funciones, y la visibilidad de esta figura entre el estudiantado.

Tabla 5. Análisis DAFO realizado por el informante

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> • Escasa organización de las reuniones. • Aprobación de créditos. • Regulación de la figura del alumnado-mentor. 	<ul style="list-style-type: none"> • La delegación de estudiantes. • Desarrollo futuro de otros programas.
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Único programa de este tipo. • Identificación del alumnado con la figura del alumnado PAR. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar a todo el alumnado de las reuniones. • Participar en las reuniones. • Crear actividades formativas.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos aportados por el informante.

El informante expresa la utilidad de la acción tutorial *ya que es una manera sencilla y eficiente para contactar con profesores o alumnos, que tienen conocimientos sobre la universidad y que pueden ayudar a resolver dudas de todos los aspectos, como por ejemplo sobre prácticas, quejas y TFG, entre otros*. La comunicación que se crea entre unos y otros es una de sus fortalezas al no existir *ningún programa parecido [...] en la Universidad de Alicante, dando esto paso a poderse desarrollar y mejorar, para poder convertirse potencialmente en un aspecto imprescindible para esta institución*. En cambio, aprecia una amenaza en este sentido:

la delegación de estudiantes, puesto que en cada una de las clases hay un delegado y subdelegado, siendo estos más conocidos y estando estrechamente vinculados con los otros alumnos y profesores. Este factor no se aprecia en mi función como alumna mentora, ya que muy pocos alumnos conocen mi existencia provocando que pase prácticamente desapercibida, por la cual cosa es complicado asesorar y ayudar a los alumnos con sus preocupaciones o problemas en lo que refiere a la Universidad en general. Además, los delegados están regulados y obtienen ciertas actividades y/o responsabilidades que deben llevar a cabo durante el curso, careciendo esto, como he dicho anteriormente en las debilidades, en mi acción como alumna tutora PAR.

La importancia de esta figura es indiscutible para el informante por el diálogo entre pares que se genera, posibilitando *una mejor conexión del alumnado con dicho programa, puesto que aquellos que son conscientes de su existencia, en muchos casos se dirigen a mí, ya que soy alguien con quien pueden identificarse, porque me consideran como una alumna más e igualitaria a ellos*. Esta última afirmación es una constante en las conversaciones mantenidas: *su misión [del programa] es muy llamativa, es decir, quiere ayudar al alumnado de todos los cursos del grado de [T]urismo a acceder a*

más información y tener a personas con las que identificarse. Aun así, es consciente que:

en muchas ocasiones son los profesores que ayudan en dudas más complejas, personalmente puedo ayudar en dudas puntuales o servir como intermediaria entre alumnos y profesores, en caso de que el alumno no quiera dirigirse a un tutor PAT, viéndome a mí como alguien en quien confiar y hablar abiertamente.

Por ello, resulta interesante que los diferentes estudiantes-mentores se conocieran entre sí a través de una sesión de trabajo exclusivamente [para] los alumnos mentores, para poder consultar vías para ayudar al alumnado de una forma más eficiente y conseguir de tal manera estar unidos todos aquellos de una misma facultad, ya que tenemos el mismo objetivo, es decir, apoyar y ayudar a los alumnos con sus incertidumbres o problemas.

Para mejorar el programa, el informante considera que, por un lado, debería llevarse a cabo:

una reunión obligatoria por curso para informar sobre el Programa de Acción Tutorial; su misión, sus participantes, es decir los tutores PAT y al alumno/a tutor/a PAR y las actividades que se realizaran durante el curso [...] También creo que una gran oportunidad para mejorar el sistema sería la reunión de los tutores y alumnos que forman parte del PAT de diferentes grados de una misma facultad, para poder llegar a ideas en conjunto, es decir, hacer un tipo de “Brainstorming” con todos nosotros para poder llegar a mejores vías para potenciar dicho programa y sus actividades. Por último, creo que, el PAT podría llegar a ser un programa de gran importancia para la Universidad de Alicante, llegándose incluso a realizar actividades formativas, es decir, no solo reuniones, en las cuales se trataría de motivar al alumnado a realizar otras actividades fuera de las clases y llegar a conseguir una mejor conexión de los alumnos o profesores PAT con los alumnos de las distintas carreras.

Por otro lado, cree que debe existir una mejor organización de las reuniones y crear algún tipo de comunicación eficiente para alumnos mentores PAR y tutores PAT, como podría ser un grupo de WhatsApp o una App en la cual podamos comunicarnos, para poder consultar dudas más puntuales. Además, piensa que la selección del estudiante debe ser rigurosa ya que:

no está regulada, ni hubo un procedimiento de inscripción, puesto que fue una elección por recomendación de un profesor previo mío. Esto no habría supuesto un mayor problema, si posteriormente hubiese hecho una inscripción o al menos haber presentado una serie de documentos, pero este procedimiento nunca se efectuó [...]

Esta confusión genera cierta inseguridad en el informante ya que hoy en día, todas las actividades que tengo que realizar, como asistir a las reuniones comentadas anteriormente, no son aprobadas oficialmente. Sensación reiterativa cuando afirma que esto, además es preocupante, porque puede derivar en la no aprobación de los créditos, nombrados anteriormente.

Ahora bien, entiendo que todos tengamos nuestros itinerarios para poder estar a disposición, por lo cual estas dudas se deberían ceñir en medida de lo posible a estos o, crear horarios a propósito para la consulta o transmisión de la realización de las reuniones, su lugar y hora, puesto que es una manera más directa de transmitir esta información necesaria. Además, en mi caso como alumna tutora PAR me ayudaría mucho, porque soy la que menos contacto tiene realmente con los tutores, ya que no siempre estos coinciden con los profesores que me dan ciertas asignaturas y, de tal manera, me ayudaría más a la organización de clases, con reuniones y estudios.

4. DISCUSIÓN

Desde que comenzó el PAT en la UA en el curso académico 2005-2006, este ha mejorado exponencialmente atendiendo a las diferentes peticiones realizadas por el profesorado-tutor y coordinadores PAT de centro a través de los informes anuales. Así, se ha organizado una formación específica para nutrir de herramientas a todos con la finalidad de ofrecer un acompañamiento más completo e inclusivo al alumnado solicitante. Además, se han invertido muchos esfuerzos para que haya una mayor visibilidad del programa y una mejor comunicación entre los propios tutores, y entre estos y el estudiantado a través de una pestaña propia en UACloud. Pero ¿qué ocurre con el alumando-mentor?

Tras conocer la percepción que se tiene sobre esta figura, se hace necesario contrastar los datos obtenidos. En la convocatoria del PAT para el curso académico 2021-2022, el alumnado-mentor aparece de manera muy sucinta. En ella, es mencionado como parte de la estructura del programa y sobre su selección, se indica que esta es “desarrollada por cada centro en los términos que considere más adecuados. El alumnado-mentor así seleccionado y que cumpla con las funciones y tareas que se le asignen, podrá contar con la certificación de su participación en el PAT por parte del ICE.” Por ello, encontramos facultades donde el proceso de selección está regulado de alguna manera y así lo confirman las descripciones del estudiantado-mentor cuando hacen referencia a la presentación de cartas de motivación y justificación del interés en participar en la acción tutorial. A ello, debemos añadir un aspecto muy importante que aparece en la memoria del PAT de la Facultad de Filosofía y Letras, realizado por M.^a I. Corbí (2012-2013, p. 5), donde se matiza que los “estudiantes fueron seleccionados del grupo de los/las tutorizados/as PAT y debían cumplir con unos criterios mínimos de empatía, de deseo de ayudar con su experiencia universitaria y personal a sus compañeros/as de otros cursos.” Este aspecto resulta de vital importancia porque es un aspecto subjetivo que, a priori, no se le requiere ni al profesorado-tutor, aunque se le confiere esta característica para desarrollar correctamente sus funciones de acompañamiento al alumnado (Tierno, 2008). De hecho, un rasgo que comparten los estudiantes-mentores entrevistados es la motivación para desempeñar las labores asignadas y crecer con esta experiencia.

Retomando la falta de consenso en la selección, esta también se deja entrever en las funciones del alumnado-mentor. Así, la referencia en la *Guía* para ambos aspectos es la siguiente:

La acción tutorial PAT también podrá ser ejercida mediante tutoría entre iguales. 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. La selección y modalidades de actuación de este alumnado-mentor para ejercer la acción tutorial será responsabilidad de cada centro y del coordinador o coordinadora de este. En cuanto a las funciones y tareas a realizar serán las propias determinadas de la acción tutorial [...] y se diseñarán por parte de la tutora o tutor PAT asignado al o a la alumna mentora, con la supervisión de la Coordinación del Centro. (s. d., p. 11)

De ahí la ambigüedad para concretar las funciones del estudiantado-mentor y se resuelven en generalidades como participar en reuniones, acompañar al estudiantado, etc. En el caso concreto de la Facultad de Filosofía y Letras, resulta interesante cómo estas están establecidas, aunque sin matizar en acciones concretas (Tabla 6):

Tabla 6. Funciones generales del estudiantado-mentor en la Facultad de Filosofía y Letras

1	El/la alumno/a tutor/a es una figura de apoyo a la figura del/de la profesor/a tutor/a. Nunca va a sustituir al/a la profesor/a en los ámbitos que corresponden a éste.
2	Lleva a cabo algunas acciones de la Acción Tutorial y colabora con el profesor/a tutor/a.
3	El/la alumno/a tutora está cerca de sus compañeros/as y es una figura que los/as compañeros/as identifican con más facilidad por ser más cercana (sobre todo al principio y en concreto con los estudiantes de primeros cursos). Esto quiere decir que el/la alumno/a tutor/a debe resultar asequible y servicial cuando los/las alumnos/as de nuevo ingreso u otros le pregunten alguna información. Puede dejar también su móvil o su email por facilitar el contacto. Se trata sobre todo de que los/las alumnos/as de primero no se sientan perdidos y reciban toda la información necesaria. Hay que darles el apoyo necesario para facilitar su integración al contexto universitario.
4	El/la alumno/a tutor/a ante cualquier petición del/de la autorizado/a debe sobre todo escuchar y, además de facilitar la información requerida si está en medida de ofrecerla, debe orientar a continuación al/a la autorizado/a al/a la profesor/a tutor/a.
5	Habrán acciones que organicen los/las alumnos/as tutor/a/s. Jornadas de convivencia u otras.
6	Si el/la profesor/a tutor/a así lo desea el/la alumno/a tutor/a tendrá que asistir a las sesiones grupales y llevar a cabo algún cometido en estas reuniones. Se trata de que ayude a desarrollar una buena dinámica de grupo.

7	El/la alumno/a tutor/a recibirá una certificación por parte de nuestro Centro y por parte del ICE acerca de su participación en el Plan de Acción Tutorial de Filosofía y Letras y la actividad de tutor/a llevada a cabo.
---	--

Fuente: elaboración propia a partir de M.^a I. Corbí (2012-2013, pp. 14-15).

Observamos cómo el establecimiento por escrito de ciertos procesos no son indicativos para un desarrollo posterior que facilite el conocimiento y el cumplimiento de las funciones del alumnado-mentor como mencionan los informantes. Esto queda reflejado en la falta de visibilidad de esta figura o que esta se diluya dentro de la comunidad universitaria. Coordinadores, alumnado-mentor y estudiantado creen en la necesidad de reforzar el papel de dicha figura y por ello, las aportaciones de todos y en especial del alumno-mentor del Grado en Turismo han sido fundamentales para indicar una serie de estrategias que mejoren su experiencia dentro del programa, aporten sus conocimientos y ayuden a sus compañeros durante su trayectoria en la Universidad. Para ello:

- Los criterios de selección deben ser públicos y objetivos, descartando la participación de delegados. De esta manera el estudiantado universitario cuenta con dos figuras de referencia ante cualquier duda que pueda surgir. En este sentido, las facultades deben redactar y publicar una convocatoria propia atendiendo a sus necesidades específicas.
- Las funciones deben ser matizadas para rehuir de las generalidades o ambigüedades: participar en la jornada de Bienvenida a la UA y en las actividades organizadas de las coordinaciones de grado; asistir a un número concreto de reuniones organizadas por el profesorado-tutor; organizar dos sesiones de trabajo con el estudiantado para generar esa confianza entre iguales; participar en cursos de formación específica convocados por el ICE; resolver dudas, etc.

Entendemos, para terminar, que unificar criterios y normativizar el proceso de selección en todas las facultades, ayudará a definir su misión, sus funciones y sus competencias y, así, mejorar su visibilidad. Además, de retomar los canales tradicionales de comunicación como en la cartelería donde apareciera el logotipo del PAT y reforzar su presencia en las redes sociales, se hace necesario 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. Por último, crear sinergias entre estos y la Delegación de Alumnado de cada facultad sería fundamental para ampliar y mejorar las labores de asesoramiento/acompañamiento del estudiantado universitario y la relación con la institución.

5. REFERENCIAS

Aramburuzabala Higuera, P., Martínez-Garrido, C., & García-Peinado, R. (2013). La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectivas. *Educación*, XXII(43), 7-25. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5056910.pdf>

- Caballero Hernández-Pizarro, M.^a Á. (2007). La adaptación al espacio europeo de Educación Superior como escenario para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: algunas propuestas para un cambio significativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(2), pp. 167-177. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230777003>
- Convocatoria de selección de tutoras y tutores del Programa de Acción Tutorial (PAT) para el curso 2021/2022. (14 de mayo de 2021). *Boletín Oficial de la Universidad de Alicante*, 18. <https://www.boua.ua.es/Acuerdos/DescargarAcuerdo/12761>
- Corbí Sáez, M.^a I. (2013-2014). *Programa de Acción Tutorial de la Facultad de Filosofía y Letras*. <https://lletres.ua.es/es/documentos/calidad/pat/memoria-2012-2013.pdf>
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa, I Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus Humanidades.
- [Instituto de Ciencias de la Educación]. (s. d.). *El Programa de Acción Tutorial (PAT) de la Universidad de Alicante. Guía de planificación del PAT*. <https://web.ua.es/es/ice/documentos/tutorial/19-20/nueva-guia-pat.pdf>
- Llanes, J., Quiles-Fernández, E., & Noguera, E. (2017). La tutoría entre iguales: una experiencia del grado de pedagogía de la Universidad de Barcelona. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 229-244. <https://doi.org/10.4995/redu>
- Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cad. Pesqui*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Secretaría General de la Universidad de Alicante. (2005-2006). *Memoria del Curso Académico 2005-2006*. <https://web.ua.es/es/secretaria-gral/memoria/2005-06/index.html>
- Secretaría General de la Universidad de Alicante. (2006-2007). *Memoria del Curso Académico 2006-2007*. <https://web.ua.es/es/secretaria-gral/memoria/2006-07/index.html>
- Secretaría General de la Universidad de Alicante. (2007-2008). *Memoria del Curso Académico 2007-2008*. <https://web.ua.es/es/memoria07-08/>
- Secretaría General de la Universidad de Alicante. (2008-2009). *Memoria del Curso Académico 2008-2009*. <https://web.ua.es/es/memoria08-09/>
- Secretaría General de la Universidad de Alicante. (2009-2010). *Memoria del Curso Académico 2009-2010*. <https://web.ua.es/es/memoria09-10/>
- Secretaría General de la Universidad de Alicante. (2010-2011). *Memoria del Curso Académico 2010-2011*. <https://web.ua.es/es/memoria10-11/>
- Secretaría General de la Universidad de Alicante. (2011-2012). *Memoria del Curso Académico 2011-*

2012. <https://web.ua.es/es/memoria11-12/>

Secretaría General de la Universidad de Alicante. (2012-2013). *Memoria del Curso Académico 2012-2013*. <https://web.ua.es/es/memoria12-13/>

Secretaría General de la Universidad de Alicante. (2013-2014). *Memoria del Curso Académico 2013-2014*. <https://web.ua.es/es/memoria13-14/>

Secretaría General de la Universidad de Alicante. (2014-2015). *Memoria del Curso Académico 2014-2015*. <https://web.ua.es/es/memoria14-15/>

Secretaría General de la Universidad de Alicante. (2015-2016). *Memoria del Curso Académico 2015-2016*. <https://web.ua.es/es/memoria15-16/>

Secretaría General de la Universidad de Alicante. (2016-2017). *Memoria del Curso Académico 2016-2017*. <https://web.ua.es/es/memoria16-17/>

Secretaría General de la Universidad de Alicante. (2017-2018). *Memoria del Curso Académico 2017-2018*. <https://web.ua.es/es/memoria17-18/>

Secretaría General de la Universidad de Alicante. (2018-2019). *Memoria del Curso Académico 2018-2019*. <https://web.ua.es/es/memoria18-19/memoria-universidad-de-alicante-2018.html>

Secretaría General de la Universidad de Alicante. (2019-2020). *Memoria del Curso Académico 2019-2020*. <https://memoria.ua.es/>

Tierno, B. (2008). *La educación inteligente*. Ediciones Temas de hoy.

9. La elección del itinerario formativo en el doble grado de I2ADE y la labor del tutor/a en el programa de acción tutorial

Sanabria García, Sonia

Universidad de Alicante, sonia.sanabria@ua.es

RESUMEN

El actual Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante es una apuesta en firme por ofrecer un acompañamiento personal y un asesoramiento académico-profesional al alumnado en cualquiera de sus etapas universitarias. Este estudio señala la importancia de la acción tutorial en una educación universitaria de calidad y en un espacio de convergencia docente y tutorial, que tiene como objetivo primordial la formación integral del alumnado. En el desarrollo de esta labor, se ha detectado una inquietud por parte del estudiantado en lo que a la elección del itinerario formativo de los estudiantes del doble grado de I2ADE. En base a la opinión del alumnado, sería aconsejable el planteamiento de una modificación en la estructura del plan de estudios actual en lo que se refiere a la opcionalidad en el itinerario formativo.

PALABRAS CLAVE: Plan de acción tutorial, itinerario formativo, educación universitaria,

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de universidad-docencia-calidad germina la acción tutorial como un elemento capaz de aportar valor añadido a la educación superior, por cuanto articula tareas de información y orientación para el alumnado e implica en estas tareas al profesorado y a la institución (Álvarez González y Forner, 2008). Diferentes estudios (Álvarez González y Rodríguez Espinar, 2000; Lázaro, 2002; Rodríguez Moreno, 2002; Álvarez Pérez, 2002, 2013; Rodríguez Espinar y otros, 2004; Rodríguez Espinar, 2006; Pérez Boullosa, 2006; Álvarez González y Forner, 2008; García Nieto, 2008; Sanz Oro, 2010; Álvarez González, 2009, 2013, 2014) han puesto de manifiesto la relevancia que tiene la acción tutorial en la universidad, como una pieza básica en la formación integral del alumnado.

El actual Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante (en adelante, PATEC), es una apuesta en firme por la capacitación del estudiantado en lo que se refiere a sus competencias y habilidades (orientar, guiar, informar y formar al estudiante en los diferentes aspectos de su trayectoria académica, profesional y personal), además

de ofrecer un acompañamiento personal y un asesoramiento académico-profesional por parte de su tutor/a en cualquiera de sus etapas universitarias.

Como apunta Álvarez González, M. (2014), el profesorado tiene ante sí nuevos retos que se podrían concretar en: 1) afrontar la diversidad del alumnado universitario; 2) el acompañarle en sus procesos de aprendizaje; 3) y el facilitarle un desarrollo integral que le prepare para la vida. Esto sólo se puede conseguir si el profesorado asume la función orientadora y tutorial como una parte de su función docente e investigadora. Éste ha de desarrollar una doble función: la función docente e investigadora y la función tutorial. No se trata de convertir a los docentes en orientadores, sino de hacer más explícita la función que cada profesor/a desarrolla, de forma espontánea, como guía y facilitador/a del proceso de aprendizaje del alumnado y de su desarrollo personal y profesional.

De acuerdo con la Declaración de Bolonia, es imprescindible para el alumnado de grado una tutorización personalizada para guiar la elección de su currículum formativo (prácticas, asignaturas optativas, cursos formativos complementarios). Dicho acompañamiento debería existir desde un inicio, pasando por una supervisión sobre los contenidos alcanzados en cada materia y aquellos procedimientos educativos que se pueden llevar a cabo para su mejora educativa, hasta la elección de una finalidad laboral, esto es, guiar al alumnado para encontrar finalidad a su formación trasladada en el mundo laboral.

Nos encontramos en la última etapa de un sistema educativo que insta al profesorado y al alumnado a alcanzar competencias y habilidades, junto con los conocimientos, instrumentalizando la teoría para formar nuevos profesionales que están siendo demandados en mercados laborales los cuales sugieren especialistas en el sector. En esta etapa tiene una función de gran relevancia el acompañamiento que se hace al alumnado con la tutorización para lograr ese cometido. Y en este cometido, que se lleva a cabo desde el Programa de Acción Tutorial (en adelante, PAT), tiene un papel fundamental en muchas ocasiones la labor del alumno-tutor.

En términos generales, se puede afirmar que un alumno-tutor tiene como actividad principal ayudar a los compañeros que tenga encomendados, a mejorar su aprendizaje y ofrecerles pautas para su adaptación a la Universidad, basándose tanto en su experiencia personal como en la formación que a tal efecto haya recibido. Este desempeño de su actuación se lleva en coordinación con el profesor/a-tutor/a. En cualquier caso, debe existir una estrecha colaboración entre profesores-tutores y alumnos-tutores a fin de evitar solapamientos e incongruencias en los discursos y las acciones de ambos. Una adecuada captación y selección de los/las alumnos/as-tutores/as es imprescindible para facilitar la creación de equipos tutoriales sólidos. Por ello, para el desarrollo de este estudio se ha contado con el alumno tutor del Doble Grado en Ingeniería Informática y Administración y Dirección de Empresas (en adelante, I2ADE) del curso 2020-2021.

Este trabajo se centra en el grupo de alumnos/as tutorizados/as del doble Grado en I2ADE, titulación que se presenta como una oferta destinada a aquellos estudiantes que estén interesados en

obtener una titulación en el ámbito de las tecnologías de la información y las comunicaciones, así como en la administración y dirección de empresas. Estos estudios no constituyen un título propio ni una nueva titulación, sino que permiten simultanear ambas titulaciones y obtener ambos grados. Por tal motivo, no se elabora un nuevo plan de estudios, sino que se hace una oferta de estudios que integra los contenidos propios de ambas titulaciones, tal y como se recogen en los respectivos planes de estudios, y que es lo que permite, al final, obtener ambos títulos de grado.

Más concretamente, nos centramos en el grupo de estudiantes de tercer, cuarto y quinto curso del doble grado. Desde mi opinión, se trata de un grupo interesante para la cuestión que se plantea y que se quiere analizar en este estudio, esto es, la elección del itinerario para finalizar sus estudios de grado. Se trata de una población relevante para el análisis por dos motivos. En primer lugar, porque están los/as estudiantes de último curso que son los que ya el curso anterior (tutorizados por la misma tutora que el curso actual) me plantearon cuestiones relacionadas con la temática de los itinerarios. Y en segundo lugar, porque hay estudiantes de tercero y cuarto que se van a ver afectados en breve por el tema de la elección de itinerarios y prácticas curriculares.

Las investigaciones en relación con la toma de decisiones académicas por parte del estudiantado universitario son más bien escasas y recientes. La falta de estudios en esta área se debe básicamente, como apuntan González, M., Álvarez, P., Cabrera, D., y Bethencourt, J. (2002), a la casi ausencia de posibilidades de elección de itinerarios formativos en los planes de estudio anteriores a la actual reforma. Con la reforma de las enseñanzas universitarias (mediados de los años 90), se incrementó la oferta formativa a elegir por el alumnado en los nuevos planes de estudio, con el objetivo de permitir “una flexible configuración del currículum del estudiante”.

Como se ha comentado al comienzo de esta sección, el profesorado-tutor debe tutorizar las competencias y habilidades que debe adquirir el alumnado tutorizado, labor que conlleva además de la guía docente de contenidos, una guía en la práctica educativa, y con ello, guiar en la mejor elección de su currículum formativo. En este sentido, una de las cuestiones que como profesora-tutora he detectado que preocupa al estudiantado tutorizado y, que como tal se ha tenido en consideración en el programa del PAT, es la elección del itinerario en el grado doble de Ingeniería Informática y ADE. Es por ello, que la elección de un itinerario formativo adecuado a la meta perseguida para conseguir un perfil especializado es la propuesta de análisis que se plantea en este trabajo. Tras contemplar que es una cuestión clave en la formación del estudiantado, surgió la necesidad de plantear esta cuestión en el PAT al tratarse de un tema que parece preocupar a buena parte del alumnado matriculado en el grado de I2ADE. Es una cuestión que ha sido planteada en varias ocasiones en las reuniones llevadas a cabo con el alumnado tutorizado.

Para llevar a cabo el análisis se ha realizado una encuesta al alumnado tutorizado con varias cuestiones sencillas. En base a la opinión del estudiantado, se busca hacer un planteamiento sobre la necesidad o no de poder contar con las alternativas académicas necesarias para favorecer un correcto proceso de orientación profesional acordes a las actitudes y aptitudes del alumnado y a la coyuntura

actual. No se nos debe olvidar que la toma de decisiones académicas es un eslabón más en la larga cadena de decisiones vocacionales que el estudiantado universitario realiza a lo largo de su desarrollo vital.

Asimismo, como se establece en investigaciones previas, debe existir una relación entre la formación recibida y el empleo, lo cual se debe conseguir ofreciendo a los/las estudiantes en sus estudios universitarios las competencias demandadas en el mercado laboral. La formación en competencias profesionales es uno de los objetivos esenciales de la universidad actual (González Maura, V. y González Tirados, R., 2008)

2. OBJETIVO. NECESIDADES DEL ESTUDIANTADO TUTORIZADO

El profesor-tutor, en el escenario universitario, debe ayudar a los estudiantes a determinar y diseñar sus objetivos personales, académicos y profesionales. Se puede decir que las necesidades del grupo de alumnos/as tutorizados pueden ser diferentes al tratarse de estudiantes que se encuentran en distintas etapas de su formación universitaria. No son las mismas necesidades que muestran el alumnado de primer curso que el estudiantado que se encuentra en la fase final de su formación universitaria.

Aunque en el estudio la muestra está formada por alumnado de diferentes cursos, y con ello las temáticas que les preocupan pueden llegar a ser diferentes, en ocasiones también podemos encontrarnos con ciertas inquietudes que muestran desde etapas intermedias en el transcurso de sus estudios universitarios.

Centrándonos en los/as estudiantes de último curso, nos encontramos con un grupo de alumnado con unas necesidades muy específicas. Al tratarse de estudiantado que está a punto de terminar sus estudios universitarios, normalmente sus consultas/tutorías van a más encaminadas a:

- 1) necesidad de información sobre procedimiento y lectura del Trabajo Fin de Grado desde un punto de vista académico e institucional,
- 2) la necesidad sobre la información de las posibles salidas laborales, de los perfiles profesionales más demandados y sobre la formación de posgrado,
- 3) necesidad de conocer cómo enfrentarse al mundo laboral como egresado, desde la realización de un currículum, hasta como realizar una entrevista de trabajo satisfactoria,
- 4) necesidad de información de salidas formativas de posgrado u otras que puedan generar una mejora en su perfil formativo

Si nos centramos en el estudiantado de tercer curso (incluso, alguno de cuarto curso), que todavía se encuentran en la mediana de su formación universitaria, sus necesidades son diferentes, son más generales. Este alumnado necesita en ocasiones de una información personalizada que el/la

tutor/a del PATEC le proporciona vía tutorías individuales presenciales y/o virtuales, generalmente relacionadas con jornadas, cursos, además de información general de interés como horarios de las salas de estudios u otros acontecimientos.

En cualquier caso, lo que se pretende desde la tutorización es que el alumnado presente sus dudas, sus preocupaciones, sobre todo lo que implica su momento educativo, y además propuestas que consideren necesarias para implementar en referencia a su formación. En este sentido, si hay una cuestión que preocupa a todos, independientemente del curso y que es el objeto de análisis en este estudio, es el tema de la posibilidad de elección de su itinerario formativo en el último curso. Es una preocupación presente en los estudiantes de últimos cursos, pero que también está latente en los que ya han llegado al ecuador de sus estudios universitarios. Para ello, hemos elaborado una breve encuesta para tratar de conocer la opinión del alumnado así como sus gustos, preferencias, en relación con el itinerario formativo.

3. ITINERARIO ESTABLECIDO EN LA DOBLE TITULACIÓN DE I2ADE

En el reglamento del doble grado de I2ADE se establece que la especialidad a la que pueden optar los/las estudiantes es cursando el itinerario formativo de “Sistemas de Información”. Para poder titularse con este itinerario, como se puede observar en el Cuadro 1, deben superar un total de 60 créditos.

Del total de los 60 créditos requeridos, 18 créditos corresponden a asignaturas de carácter optativo del grado en Ingeniería Informática pero que en el doble grado son obligatorias para poder obtener la especialidad en “Sistemas de Información”. Los 42 créditos restantes de carácter optativo que son necesarios cursar para obtener la especialidad, se obtienen a través del reconocimiento de asignaturas obligatorias del grado en ADE de la siguiente manera: 30 créditos se convalidan por asignaturas obligatorias del grado en ADE (asignatura por asignatura) y 12 como créditos optativos genéricos por las asignaturas 2202 y 2201.

Cuadro 1. Distribución créditos plan de estudios doble grado I2ADE. Itinerario Sistemas de Información

Al finalizar el Doble Grado el alumno obtiene la **especialidad de "Sistemas de Información"**:

DOBLE GRADO I2ADE	Créditos	Carácter	GRADO EN INGENIERÍA INFORMÁTICA ESPECIALIDAD: "SISTEMAS DE INFORMACIÓN"	Créditos	Carácter
34055 Gestión de la Información	6	OP	34055 Gestión de la Información	6	OP
34056 Ingeniería de Requisitos	6	OP	34056 Ingeniería de Requisitos	6	OP
34058 Integración de Aplicaciones y Procesos Empresariales	6	OP	34058 Integración de Aplicaciones y Procesos Empresariales	6	OP
22007 Contabilidad Financiera I	6	OB	34060 Administración de Empresas	6	OP
22031 Dirección Financiera	6	OB			
22008 Dirección de Operaciones	6	OB	34059 Administración de Negocio Electrónico	6	OP
22029 Dirección Estratégica de la Empresa II	6	OB	34057 Inteligencia de Negocio y Gestión de Procesos	6	OP
22018 Investigación Comercial	6	OB			
22010 Estadística e Introducción a la Econometría	9	OB	34053 Tratamiento de Datos para Sistemas de Información	6	OP
22024 Dirección Estratégica de la Empresa I	6	OB	34054 Escenarios Tecnológicos en las Organizaciones	6	OP

El alumnado obtiene 12 créditos optativos, de los 60 créditos requeridos, del reconocimiento de las siguientes asignaturas básicas del Grado en Administración y Dirección de Empresas:

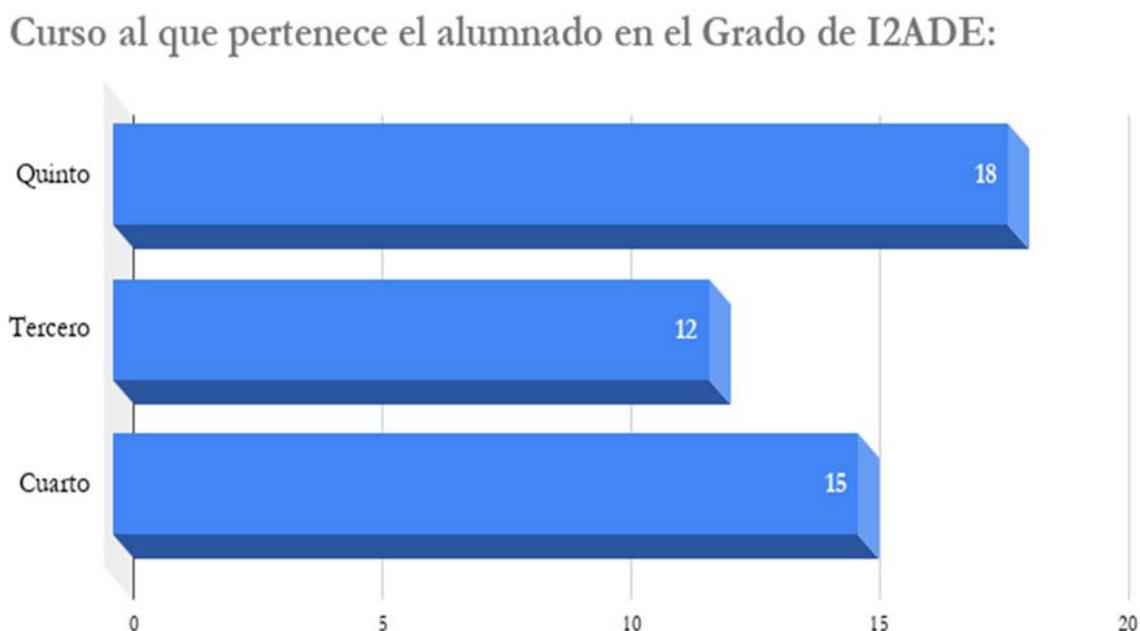
ASIGNATURAS GRADO EN ADE	Créditos	Carácter
22001 Introducción a la Microeconomía	6	FB
22002 Introducción al Marketing	6	FB

4. MUESTRA Y METODOLOGÍA

La población objeto de estudio queda restringida a los/las estudiantes tutorizados en el PATEC matriculados en los últimos tres cursos del grado. Concretamente, está formada por 45 estudiantes de los cuales el 27% está matriculado en tercero, el 33% en cuarto y el 40% en quinto, como se muestra en la Figura 1. Pese a que puede parecer que la muestra es reducida, es una representación importante de la totalidad del alumnado matriculado en estos cursos (78 alumnos/as de forma conjunta en los tres cursos) y a los que se les ha ofrecido el PAT. Se trata de una representación del 58% del total de estudiantes matriculados en estos cursos.

Aunque la representación agregada es importante, en relación con la temática abordada en el estudio puede ser que tenga una mayor relevancia, o mayor peso, las opiniones de los estudiantes de quinto al tratarse de alumnado que ya está sufriendo el problema de la no opcionalidad en la elección del itinerario formativo y que son los que seguramente se incorporen antes al mundo profesional. Los datos han sido recogidos durante el mes de Marzo del 2021.

Figura 1. Distribución del estudiantado objeto de estudio por curso académico en el que está matriculado en el año 2020-2021.



Tal y como hemos planteado previamente, la opcionalidad en la elección del itinerario en el grado de I2ADE en la Universidad de Alicante, no existe como tal atendiendo a cómo está diseñado actualmente el plan de estudios. La intención de este estudio es conocer, desde el punto de vista del alumnado tutorizado (población objeto de estudio), si están de acuerdo con cómo está diseñado dicho plan en relación a lo que se refiere al itinerario educativo al finalizar su grado en I2ADE. Actualmente, el alumnado no tiene la posibilidad de tal elección. Tal cual está el plan de estudios en estos momentos, el estudiantado opta al itinerario de “Sistemas de Información” sin que exista alternativa posible. Esta cuestión es algo que provoca inquietud entre el alumnado siendo una cuestión clave para tratar dentro del PATEC.

Este estudio de investigación se llevó a cabo mediante una metodología cuantitativa en la que la recogida de datos se realizó mediante:

-Un cuestionario incluyendo varias preguntas identificativas del estudiante y un par de cuestiones en relación con la elección del itinerario. La difusión de la encuesta se hizo a través del grupo de trabajo que tenemos del PAT y a través del alumno-tutor usando los grupos de redes sociales que tienen entre ellos. Las cuestiones planteadas fueron:

- ¿Consideras que el hecho de que no haya elección de itinerario es un problema para terminar tu formación? (sí/no)
- ¿Se corresponde el itinerario ofrecido con el que te hubiera gustado cursar?
- ¿Consideras que deberíais tener la oportunidad de realizar prácticas extracurriculares? (sí/no)

- ¿Qué áreas profesionales del doble grado son las que más te interesan?
 - Análisis, docencia, investigación y/o formación
 - Dirección y organización de proyectos informáticos y centros de programación de datos
 - Dirección de informática y departamentos de desarrollo
 - Arquitectura, análisis y diseño de sistemas informáticos
 - Técnico de sistemas, bases de datos y comunicaciones
 - Consultoría técnica; inteligencia artificial y nuevas tecnologías
 - Diseño, selección y valuación de infraestructuras de computación y lógica
- Plantea cualquier cuestión que consideres necesaria o relevante en relación con la elección de tu itinerario
- Plantea cualquier cuestión que consideres necesaria o relevante en relación con la realización de prácticas extracurriculares.

- Alternativamente, hemos recogido la opinión del estudiantado usando una herramienta TIC que nos ha facilitado la participación del alumno en tiempo real a través de la encuesta, de forma muy sencilla. Se trata de Mentimeter. Con ello, se ha podido recabar la opinión de los /as estudiantes usando nubes de palabras.

Concretamente, lo que se ha hecho es una primera encuesta en la que se prepara una nube de palabras con una pregunta inicial. Cada una de las respuestas de los participantes (en este estudio lo he limitado a 3 palabras para cada uno), se van poniendo en pantalla y las palabras se van haciendo más grandes dependiendo del número de veces que se repite. De ese modo, se percibe al instante y de una forma muy visual, las tendencias de respuesta de un grupo, puesto que la palabra que más se repita por los participantes, más grande se hará.

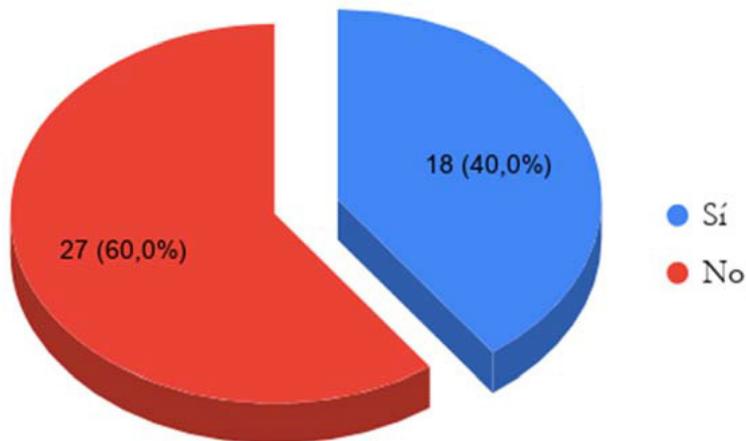
5. RESULTADOS

De los resultados obtenidos de dicha investigación, se observa cómo las expectativas de una parte estudiantado, en el marco de los actuales planes de estudios del doble grado, genera cierto desacuerdo en lo que respecta a la elección del itinerario en el último curso de grado.

En relación con la cuestión relativa a si consideran que se corresponde el itinerario ofrecido (Sistemas de Información) con el que les hubiera gustado cursar, como se demuestra en la Figura 2, el 60% atestigua que no y el 40% afirma que sí. Si nos centramos exclusivamente en los estudiantes de quinto curso que son los que ya se están enfrentando actualmente a este problema de no posible elección, el porcentaje se mantiene similar (un 61% dice que no). Luego, independientemente del curso en el que se encuentra el alumnado, los resultados apuntan que un poco más de la mitad afirma que le hubiera gustado haber podido cursar otro itinerario diferente al ofrecido.

Figura 2. Opinión del alumnado en relación con la cuestión ¿se corresponde el itinerario ofrecido con el que te hubiera gustado cursar?

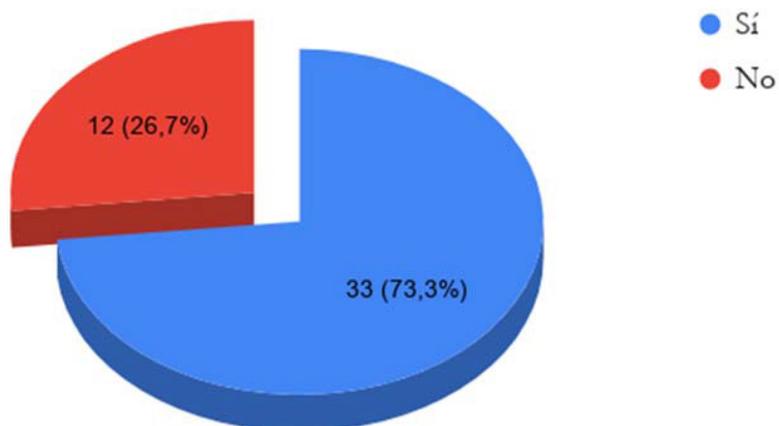
¿Se corresponde el itinerario ofrecido con el que te hubiera gustado cursar?



Si nos centramos en la valoración que hacen los/las estudiantes sobre la importancia de haber podido tener alternativas en el itinerario formativo, en la Figura 3 los resultados muestran que el 73% considera que el hecho de no poder elegir itinerario formativo puede suponer un problema para culminar su formación. Si nos centramos sólo en los alumnos de quinto, el porcentaje es ligeramente superior, concretamente un 78% de los encuestados muestran cierta preocupación al considerar que quizás otra especialización distinta o adicional podría haber mejorado su formación.

Figura 3. Opinión del alumnado en relación con la cuestión ¿consideras que el hecho de que no haya elección de itinerario es un problema para terminar tu formación?

¿Consideras que el hecho de que no haya elección de itinerario es un problema para terminar tu formación?



En la Figura 4, se plasma el interés del alumnado por áreas profesionales relacionadas con el grado universitario de I2ADE. En base a la opinión del alumnado, hay una distribución equiparable entre tres áreas profesionales que más despiertan el interés de los/las estudiantes. Concretamente, se hace referencia al área de “Consultoría técnica, inteligencia artificial y nuevas tecnologías” con un 27,3% de interés, seguida del área de “Dirección y organización de proyectos informáticos y centros de programación de datos” con un 25%, y en tercer lugar el área de “Técnico de sistemas, base de datos y comunicaciones” con un 22,7%, siendo ésta última área la que más se aproxima al itinerario formativo que se les ofrece al alumnado.

Figura 4. Opinión del alumnado en relación con la cuestión ¿qué áreas profesionales del doble grado son las que más te interesan?

¿Qué áreas profesionales del doble grado son las que más te interesan?



Si nos centramos de forma exclusiva en el alumnado de quinto curso, los porcentajes se modifican ligeramente. En concreto, aumenta el porcentaje de interesados en las dos primeras áreas señaladas anteriormente, pasando a un 35,3% en cada una de las dos áreas citadas, y se reduce ligeramente la tercera área centrada en sistemas, base de datos y comunicaciones hasta un 17,6%.

Por último, y en base a la decisión del estudiantado, son varias las inquietudes que han trasladado los/las estudiantes al hilo de las cuestiones planteadas con anterioridad. A continuación, se plasman algunas de ellas que aglutinan el sentir general de lo que ha manifestado el alumnado en este estudio y que abre la posibilidad a que se tengan en cuenta por parte de los responsables en la estructura de los planes de estudio. Se pueden señalar:

- “La elección del itinerario se trata de algo fundamental, se trata de alguna forma también a

lo que te quieres dedicar y especializar el día de mañana. Si de verdad te gusta tu campo tu especialización va a ser tu futura profesión y también tu guía a la hora de elegir master o cualquier trabajo. Se trata de elegir futuro.”

- “Creo que es un itinerario coherente con nuestra doble formación, aún así considero que debería de darse la oportunidad de elegir itinerario del grado de ingeniería informática ya que cursando este grado te pueden surgir motivaciones de cara a otras especialidades que no tienen por qué ser la de sistemas de información. En mi caso, elegiría la especialidad de computación, o incluso la de sistemas informáticos que es la que tiene mi carrera, pero obviamente no me va a ser posible tomar esa elección”

- “Si los de ingeniería informática pueden elegir itinerario los del doble grado deberían tener las mismas oportunidades. En mi caso, no habría seleccionado ninguna de las optativas que se nos han asignado. Aun así, no es un problema en la formación pero sí al nivel de especialización o de profundizar en temas que nos gusten.”

- “Poder elegir tu futuro, y las ramas que te interesan”.

De los resultados de esta parte cualitativa del estudio que se hace en la que el alumnado traslada sus intereses, sus preferencias, es importante destacar que se observa cómo en varias ocasiones muestran preocupación por entender que su abanico de posibilidades en la elección de su itinerario formativo debería ser mayor de manera que pudieran tener más alternativas para poder decidir sobre su futuro profesional.

Como se puede apreciar en la parte del estudio en la que ellos/ellas ponen de manifiesto su opinión de forma abierta, de una forma u otra, la mayoría de los/as encuestados/as hacen continuamente referencia al “futuro”, mostrando con ello su preocupación sobre si ésta formación que están recibiendo en esta etapa final universitaria, previa al salto al mundo laboral, se va a ajustar o no a lo que el mercado profesional está demandando. De acuerdo con Hager y Holland (2006), Escolano y otros (2015), el acceso al empleo y la expectativa de encontrarlo al finalizar los estudios, depende no sólo de la formación recibida, sino de otros factores circunstanciales y contextuales que condicionan esa realidad.

En esta misma línea, de forma adicional, se ha tratado de captar la concepción del alumnado sobre la temática de los itinerarios formativos usando una metodología alternativa: Mentimeter, en la que se les pide que con una lluvia de palabra sean los/as propios/as estudiantes los que manifiesten su interés en relación a esta cuestión, sin darles previamente una serie de opciones ya cerradas. Tras realizarse este ensayo con el alumnado tutorizado, los resultados observados en la Figura 5 ponen de manifiesto que el estudiantado encuentra que la posibilidad de poder elegir itinerario es importante para ellos/as en base a una serie de variables tales como “mayor flexibilidad”, “mejor futuro”, “personalización”, “gustos”. Todas ellas, se puede afirmar que se encuentran estrechamente relacionadas con otras variantes apuntadas por el estudiantado tales como más posibilidad y capacidad de decisión, va-

a la posible opcionalidad en los itinerarios por parte del alumnado matriculado en el doble grado de I2ADE, de modo que las decisiones que adopten se ajusten a sus intereses y posibilidades reales.

Una cuestión que se debería tener en cuenta es la relación entre la demanda profesional y la formación especializada que se le ofrece al estudiantado cuando va a finalizar sus estudios universitarios. La formación en competencias profesionales constituye un objetivo esencial de la educación superior actual, orientada a formación integral del estudiante.

Para que esta inquietud detectada se pueda valorar en la estructura del actual plan de estudios, mi recomendación como profesora-tutora es que la Universidad de Alicante, y más concretamente las Facultad de Ciencias Económicas, debería prestar la atención que se merece las nuevas demandas del mercado laboral de manera que el análisis de la demanda de competencias en el empleo y la adecuada formación recibida por el estudiantado, alcancen el equilibrio en la correlación formación-empleo.

No obstante, es cierto que este cambio no se podrá desarrollar de golpe y que la dinamización de esta alternativa es evidente que supondría un intervalo de tiempo, hasta que se dieran las condiciones que proporcionen todo este proceso de cambio. Por ello, mientras se mantenga el actual plan de estudios y hasta que se alcance un plan consensuado con la máxima implicación de los responsables universitarios, existe una posibilidad de que el estudiantado pueda ampliar y completar su formación universitaria en otras especialidades. La estrategia a seguir es que el alumnado tiene la oportunidad de cursar más optativas completando con ello otros posibles itinerarios, siempre y cuando el/la estudiante no solicite la expedición del título de fin de grado. Este trabajo pretende ser una aportación de la importancia de la acción tutorial en el alumnado y el reto del profesorado tutor en la detección de cuestiones claves para nuestros estudiantes así como su labor como intermediario para la resolución de las mismas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-88.
- Álvarez González, M. (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y postgrados. Las transiciones académicas. En P. Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la Universidad: De la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Álvarez Pérez, P. R. (2002). *La función tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- Álvarez Pérez, P. R. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Currículum*, 26, 73-88.
- Bethencourt, J.T. y Báez, B.F. (1991). Determinantes del proceso vocacional del estudiantado de psicología. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44, 103-112.

- Escolano, C., García-Montoya, E., Pallàs, M., Miñarro, M., Vázquez, S., Marqués, A. y Lluch, A. (2015). Pasaporte a la profesión en el Grado de Farmacia. REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 8(1), 1-16. DOI: 10.1344/ reire2015.8.1811
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22(1), 21- 28.
- González Alfonso, M., Álvarez Pérez, P., Cabrera Pérez, D., y Bethencourt Benítez, J. (2002). La toma de decisiones académicas del estudiantado de la Universidad de La Laguna en la elección de los créditos de libre configuración. Contextos Educativos, 5, 123- 140
- González Maura, V. y González Tirados, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. Revista Iberoamericana de Educación, 47, 185-209.
- Hager, P. J. y Holland, S. (2006). Graduate attributes learning and employability. Dordrecht (Holanda): Springer.
- Lázaro, Á. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro (Coords.), Calidad de las Universidades y orientación universitaria, 249- 281. Málaga: Aljibe.
- Sanz Oro, R. (2010). El profesor como tutor: Un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21(2), 346-357.

10. Aprendiendo del Contexto Internacional

Sánchez Merina, Javier

jsm@ua.es

RESUMEN

Al pensar en la enseñanza y en el intercambio de conocimientos, ¿es posible ganar en calidad utilizando una enseñanza internacional online? Ése es el objetivo de un proyecto pedagógico que nació de la cuarentena que afectó a estudiantes y profesores de Arquitectura de la Universidad de Alicante en 2020. Justo antes que la pandemia nos obligase a cerrar las aulas, entendimos como ésta sería una gran oportunidad para abrir la clase a un contexto internacional. La idea consistía en ofrecer a nuestros socios ERASMUS un intercambio de clases online. De esa forma, contrariamente a emular nuestra docencia presencial, la asignatura de Proyectos Arquitectónicos del curso 2020/21 se ha estructurado siguiendo una serie de ejercicios que, cada dos semanas, han sido dirigidos por un docente internacional. A través de MOODLE nuestros alumnos han trabajado en grupos internacionales sobre Arquitectura Intercultural, obteniendo excelentes resultados cualitativos y cuantitativos. Es más, al ofertar más talleres que semanas tiene el curso, los estudiantes han tenido que elegir los ejercicios conforme a sus intereses personales. Éste es un nuevo rol para ellos, ahora mucho más activos, donde definen qué tipo de arquitectos quieren ser. A esta nueva práctica de Docencia Internacional la denominamos **UNIVERSIDAD de Universidades**. Coordinada por la Universidad de Alicante, complementa el programa ERASMUS y sienta las bases de una futura UNIVERSIDAD EUROPEA. El presente artículo explica los orígenes de este proyecto que surge como una suma de acciones pertenecientes al colectivo PAT.

PALABRAS CLAVE: ERASMUS, COVID-19, PAT, UOU.

1. INTRODUCCIÓN

El título propuesto hace unos meses, “Aprendiendo del Contexto Internacional”, ha ido cambiando poco a poco desde que se propuso este texto... o, mejor dicho, en realidad ha cambiado muy rápidamente. Y es que ahora es el contexto internacional quien está aprendiendo de nuestra labor de PAT.

Para ello quisiera describir en qué consiste nuestro último proyecto docente en los grupos de la asignatura Proyectos Arquitectónicos que se imparten en inglés, y que consiguientemente cuentan con un gran número de estudiantes ERASMUS.

Como sabéis los estudiantes, cuando son ERASMUS, desarrollan un instinto especial por encontrarse fuera de sus casas. Por ello, hace poco más de un año, cuando el COVID-19 apareció en Italia y nosotros desde aquí veíamos aquello como una pesadilla muy lejana, sin llegar a entender que nos afectaría, los ERASMUS sí lo previeron. De hecho, se marcharon rápidamente a sus países de origen y así, una mañana al ir a clase, encontré la sala ECISA en la Política IV casi vacía. Sólo quedaron los alumnos locales en aquella caja de cristal. Esto sucedió unas semanas antes de que el confinamiento cerrase las aulas, y por ello tuve que solicitar permiso a la Dirección de la Politécnica para dar clases online a mis estudiantes en el extranjero. Podemos decir que mi compañero, Joaquín Alvado, y yo fuimos los primeros profesores de la Universidad de Alicante en impartir docencia online, no por estar obligados a ello sino porque era la única forma de poder contactar con nuestros estudiantes remotos, que de hecho pertenecían a veinte nacionalidades distintas.

2. OBJETIVOS Y MÉTODO

Fue entonces cuando empezamos a aprender a utilizar la aplicación ZOOM, con nuestra pantalla del ordenador llena de sus caritas, todas ellas iluminadas con distintas luces. Y es que estaban distribuidos por toda Europa, si bien para unos ya oscurecía porque estaban en Australia o Corea del Sur, y para otros aún no había amanecido en México. Pero igualmente veíamos que los fondos de sus habitaciones pertenecían a unas arquitecturas muy distintas. Para nosotros, esa pantalla intercultural fue una ventana de oportunidades: hasta el punto de que para la corrección final de curso pedimos a los estudiantes que hiciesen el favor de invitar a sus profesores favoritos de sus escuelas de arquitectura. Ya se pueden imaginar: nuestra pantalla contenía una retícula con tantos estudiantes como profesores de nacionalidades distintas.

Esa última clase generó una conversación tan interesante que rápidamente propusimos a nuestros colegas internacionales seguir colaborando en el curso siguiente, el 2020/21. Es lo que hemos llamado **UNIVERSIDAD de Universidades** (UOU), un ambicioso proyecto de docencia internacional online que sencillamente consiste en un básico intercambio de clases.

3. RESULTADO

Hoy en día, a punto de finalizar el presente curso podemos confirmar que este proyecto está ya abalado por veintitrés escuelas internacionales de arquitectura:

Alicante University (SPAIN)

American University Dubai (UAE)

Bologna University (ITALY)

Budapest University of Technology and Economics (HUNGARY)

ENSAP Bordeaux (FRANCE)

European University Madrid (SPAIN)

Evora University (PORTUGAL)

German University in Cairo (EGYPT)

Ion Mincu University (RUMANIA)

IUBH Internationale Hochschule Hamburg (GERMANY)

KU Leuven Brussels (BELGIUM)

London South Bank University (UK)

Malmö University (SWEDEN)

MEF University İstanbul (TURKEY)

Reggio Calabria (ITALY)

Umeå University (SWEDEN)

University of Lincoln (UK)

University of Nicosia (CYPRUS)

Uwe Bristol (UK)

Wroclaw University (POLAND)

Yasar University Izmir (TURKEY)

Queens University Belfast (UK)

University of Ljubljana (SLOVENIA)

Además de incluir estas tres escuelas de Arte:

Academy of Art -Therapy – Munich (GERMANY)

Porto University – Faculdade de Belas Artes (PORTUGAL)

Reykjavik University of Arts (ICELAND)

Una gran estructura colaborativa que no cesa de crecer y que ya nos ha proporcionado mejoras cualitativas y cuantitativas:

uou.ua.es

Pero para llegar aquí es importante reconocer que todo comenzó al dar asistencia y apoyo a nuestros estudiantes extranjeros cuando retornaron a sus países. Por lo tanto, desarrollamos con ellos no sólo el papel de profesor sino además el de mediador PAT. Así arrancó este novedoso proyecto docente que va mucho más allá de las clases, puesto que también incluye un soporte que da continuidad al ámbito universitario. Para ello nos encontramos continuamente proponiendo experiencias que, por ejemplo, respondan a la soledad del confinamiento que han sufrido muchos de nuestros estudian-

tes, echando tanto de menos al colectivo universitario. La serie “PORT TALKS” consiste en breves conferencias de tan sólo 15 minutos, fuera del horario universitario, cada jueves por la noche, y por supuesto con participación voluntaria, en las que cada uno de nosotros, desde casa y tomando una copa, disfruta de una breve presentación online de profesores que explican nuevas formas de prácticas profesionales. Es decir, es un nuevo espacio que resuelve dudas paralelas a la docencia.

Otro aspecto importante que las clases internacionales han aprendido de la experiencia PAT es la nueva posición del estudiante. Éste ya no es un sujeto pasivo que se mete en el aula dispuesto escuchar y seguir las indicaciones del profesor. En UOU, al contar cada vez con más universidades colaboradoras, existen más oferta de talleres que semanas tiene el semestre. Por ello los alumnos tienen que realizar una elección. Al igual que al entrar en un supermercado con un carrito de la compra comenzamos a escoger los ingredientes a utilizar para esa cena especial, nuestros estudiantes tienen ejercicios, con los contenidos propios de su nivel de curso, pero con distintas metodologías y objetivos. Así pues, ellos diseñan qué tipo de arquitectos quieren ser. El papel activo del estudiante es una gran virtud del proceso, y su madurez se cimienta en una empatía con el tema de los talleres y la cultura del profesorado.

Y refiriéndonos ahora a la figura del docente, uno también aprende del trabajo de los compañeros y estudiantes. Si bien cuando se es el director del taller, uno lo dirige, ¿qué sucede cuando mis alumnos han elegido en las siguientes semanas los talleres de profesores internacionales? Yo sigo yendo a clase, pero ya no como profesor sino como un tutor lo más parecido a un PAT. Es entonces cuando uno hace de eslabón entre el profesor director del taller y los estudiantes. Y ellos así te ven, como parte de su equipo de trabajo.

4.CONCLUSIÓN

Esta ilusionante experiencia es un proyecto liderado por la Universidad Alicante que, como toda práctica, nunca surge de la nada, sino que consiste en una suma de acciones. Os lo quería exponer para animaros a desarrollar este proyecto colaborativo en vuestras docencias, y además poner también en valor nuestro trabajo como colectivo PAT.

11. Gestión coordinada de las adaptaciones curriculares en el nuevo Grado de Gastronomía y Artes Culinarias de la Universidad de Alicante

Valdés García, Arantza¹; Fernández Varó, María Helena²

¹Universidad de Alicante, *arancha.valdes@ua.es*

²Universidad de Alicante, *elena.fernandez@ua.es*

RESUMEN

La defensa de los derechos fundamentales de acceso a la educación y la no discriminación, asumidos como fines de la Universidad de Alicante, han sustentado el avance legislativo que, a favor de la promoción del principio de igualdad, se ha producido en los últimos años. En este marco normativo, nacen las adaptaciones curriculares, entendida como la estrategia educativa que permite al alumnado su acceso y promoción al currículum ordinario al tiempo que garantiza la adquisición de las competencias profesionales y los contenidos académicos que establecen los títulos universitarios y que habilitan para el ejercicio profesional. En la siguiente comunicación, se revisarán los principales aspectos relacionados con las adaptaciones curriculares aplicadas a la Facultad de Ciencias de la Universidad de Alicante. En concreto, se revisa la evolución de dicha herramienta en el nuevo Grado de Gastronomía y Artes Culinarias, su gestión y resolución por parte de la Coordinación y tutor/a del Plan de Acción Tutorial, así como del Centro de Apoyo al Estudiante.

PALABRAS CLAVE: Adaptación curricular, Grado, Gastronomía, Coordinación, Acción tutorial.

1. INTRODUCCIÓN

Las adaptaciones curriculares (AC) son modificaciones o ajustes que facilitan el acceso, permanencia y aprovechamiento del curso académico a aquellos estudiantes cuya situación personal se encuentra reflejada en la reglamentación existente (Beltrán et al., 2019a). Estas AC, aun no siendo importantes, les permitirán adquirir todas las competencias profesionales y contenidos académicos que necesitarán para ejercer como profesional (CAE, 2021).

La Ley Orgánica 4/2007 por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades establece, en su disposición adicional cuarta, que las universidades deberán desarrollar programas específicos para que las víctimas del terrorismo y de la violencia de género, así como las personas con discapacidad, puedan recibir la ayuda personalizada, los apoyos y las adaptaciones en el régimen docente que necesiten. Con posterioridad, el RD 1791/2010, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, establece como derechos comunes del alumnado universitario: la igualdad de oportunidades, sin discriminación alguna, en el acceso, ingreso y permanencia en la universidad; y la atención y diseño de actividades académicas que, en la medida de las disponibilidades organizativas y presupuestarias de la universidad, faciliten la conciliación de los estudios con la vida familiar y laboral así como el ejercicio de sus derechos por las mujeres víctimas de violencia de género. El reconocimiento de estos derechos comunes ha dado lugar a que el Estatuto de Estudiantes de la Universidad de Alicante (BOUA 2 de julio de 2015) recoja la adaptación curricular como un derecho específico del alumnado que acredite la condición o situación de: discapacidad, necesidades específicas de apoyo educativo, deportista de élite, víctima de violencia de género, maternidad, atención a dependientes y actividad laboral (BOUA, 2015).

Según lo acordado en la mencionada normativa, se establecen dos grandes grupos en los que las AC tienen aplicación (CAE, 2021):

- **GRUPO 1:** Formado por estudiantes con un grado igual o superior al 33% de discapacidad física, sensorial o psíquica, incluyendo a estudiantes “erasmus” y estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

- **GRUPO 2:** Formado por estudiantes que sean deportistas de élite o que representen a la UA, que participen en torneos o actuaciones culturales y académicas, las víctimas de violencia de género, embarazadas o en proceso de adopción/acogimiento, estudiantes con un hijo/a menor de 3 años a su cargo o un familiar dependiente, con una jornada laboral incompatible con las clases y estudiantes en un programa de movilidad, estudiantes.

Asimismo, las adaptaciones se pueden aplicar en dos niveles (CAE, 2021): apoyo en el aula y en las pruebas de evaluación. En el caso del primer nivel, son las modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales, personales, de comunicación y didácticos dirigidos a facilitar el acceso al currículum ordinario del alumnado con necesidades educativas y/o circunstancias específicas (adecuada iluminación y sonoridad, sistemas de comunicación complementarios o alternativos, adaptación de prácticas y contenidos académicos, etc.). En el caso del segundo nivel, son adaptaciones en las pruebas de evaluación, por ejemplo, una ampliación del tiempo de la misma o transcribir las pruebas a otro sistema de comunicación alternativo.

La Figura 1 muestra todos los agentes implicados en el proceso de implementación de las AC según el artículo 4 del Reglamento del BOUA 2 de julio de 2015 (BOUA, 2015; Beltrán et al., 2017).

En este sentido, cabe resaltar el papel del tutor/a del Plan de Acción Tutorial (PAT). Su función será la coordinación de la AC, acompañamiento durante el proceso y orientación académica (Beltrán et al., 2019b). En la Facultad de Ciencias de la Universidad de Alicante, al conceder una AC a un estudiante, se le facilita email del tutor/tutora PAT tanto al estudiante como a los docentes que le impartan clase, por si tuvieran algún tipo de duda o incidencia (Femenía et al., 2016). Además, para cualquier duda, el tutor/a puede contactar con el Centro de Apoyo al Estudiante (CAE) para las Adaptaciones curriculares del grupo 1 (que tienen algún grado de discapacidad), mientras que será el/la coordinador/a PAT de la Facultad de Ciencias el punto de contacto para las AC del grupo 2.

Figura 1. Agentes implicados en el proceso de implementación de AC.



La Figura 2 muestra el procedimiento de actuación en la solicitud e implementación de las AC en la Universidad de Alicante (BOUA, 2015).

La solicitud de adaptación curricular la deberá realizar la o el estudiante interesado durante las dos primeras semanas del inicio del curso académico o semestre docente a través de la plataforma UACloud – Apoyo Estudiantes. También se podrá solicitar a lo largo de todo el curso académico en el caso de una causa sobrevenida.

Cuando la solicitud de AC la cursen estudiantes del grupo 1, se remitirá al CAE para su evaluación, mientras que las del grupo 2 se remitirá al Centro en el que estudiante cursa los estudios. A partir de este momento, el procedimiento por ambas vías es bastante similar. En primer lugar, se verifica la documentación. Una vez haya sido valorada, tanto el CAE como el Centro deberá adoptar una decisión motivada del tipo de adaptaciones a las que puede tener derecho el estudiante en función del grupo al que pertenezca. Estas adaptaciones serán remitidas al profesorado afectado en el plazo de 10 días hábiles.

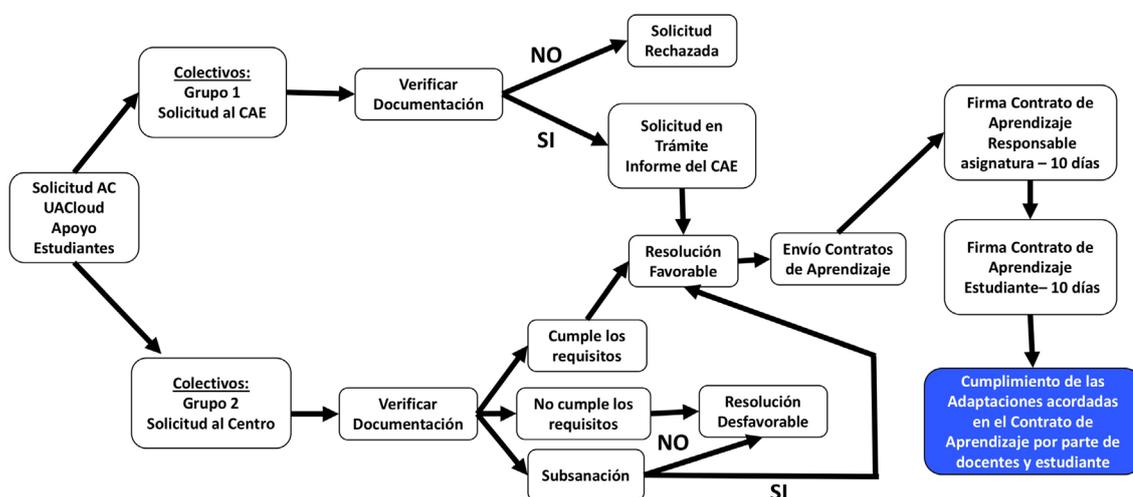
Una vez recibidas, el coordinador/a de las asignaturas implicadas en la adaptación puede hacer cualquier puntualización que considere oportuna sobre las adaptaciones propuestas por el Centro para adecuarlas al contexto en el que se encuentra la asignatura de la que son responsables. Sin embargo, los docentes también han de recordar que cualquier modificación no puede contradecir las

adaptaciones generales concedidas por el Centro.

Realizadas las modificaciones, los responsables de las asignaturas han de firmar la AC, generándose lo que se conoce como el Contrato de Aprendizaje, en el que se establecen los compromisos recíprocos por parte del profesor/a responsable y del estudiante implicado que también debe ser firmado por el estudiante para que tenga validez. Cada una de las partes debe realizar su firma en el plazo de 10 días hábiles desde la recepción del mismo. La vigencia de dicho contrato de aprendizaje será el curso académico en el que se realiza la solicitud. Las AC permitidas se encuentran reguladas en el citado Reglamento (BOUA, 2015) en función del grupo.

Por último, en caso de incumplimiento del contrato de aprendizaje firmado, se deberá poner en conocimiento del coordinador/a de las AC, así como al tutor/a PAT con objeto de adoptar las medidas oportunas. En última instancia, se deberá comunicar las incidencias oportunas al responsable de la titulación implicada.

Figura 2. Diagrama del proceso de solicitud de las Adaptaciones Curriculares.



2. OBJETIVOS

El objetivo del trabajo es la revisión de los principales aspectos relacionados con las adaptaciones curriculares aplicadas a la Facultad de Ciencias de la Universidad de Alicante. Para ello, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- 1.- Revisión de la evolución de las AC en todos los Grados de la Facultad de Ciencias en los últimos años.
- 2.- Contextualización de la situación del nuevo Grado de Gastronomía y Artes Culinarias.
- 3.- Revisión de la gestión y resolución de las AC en el Grado de Gastronomía y Artes Culinarias.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La presente experiencia se enmarca en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Alicante. En concreto, se revisa la solicitud, gestión, contratos de aprendizaje acordados y seguimiento de las AC del Grado de Gastronomía y Artes Culinarias, por parte de la Coordinación de la Facultad de Ciencias y tutor/a del Plan de Acción Tutorial del citado Grado, así como del Centro de Apoyo al Estudiante desde el curso académico 2016/2017. De esta forma, se pretende dar una visión global de la gestión coordinada de dicha herramienta.

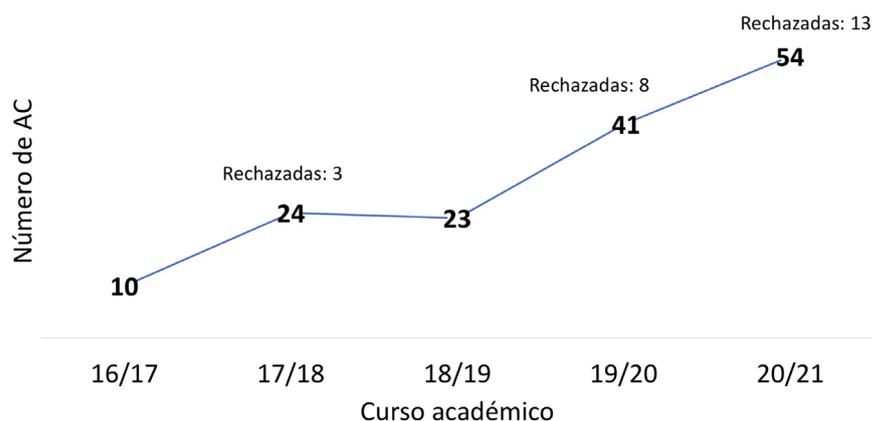
4. RESULTADOS

4.1. Evolución de las AC en la Facultad de Ciencias

La Figura 3 muestra la evolución de las AC en la Facultad de Ciencias en los últimos 5 cursos académicos. Como se observa, se ha producido un incremento constante de las AC solicitadas desde 10 en el curso académico 2016/17 hasta 54 en el actual curso académico, con un total de 152 AC. Esto se podría deber a mayor conocimiento por parte del alumnado de la existencia de esta herramienta. En este sentido, el tutor/a PAT juega un papel crucial, ya que es el intermediario que se encuentra en contacto directo con el alumnado y que puede informar de dicha herramienta bien como anuncios en la plataforma virtual UA Cloud o en las reuniones presenciales o virtuales al inicio del curso académico.

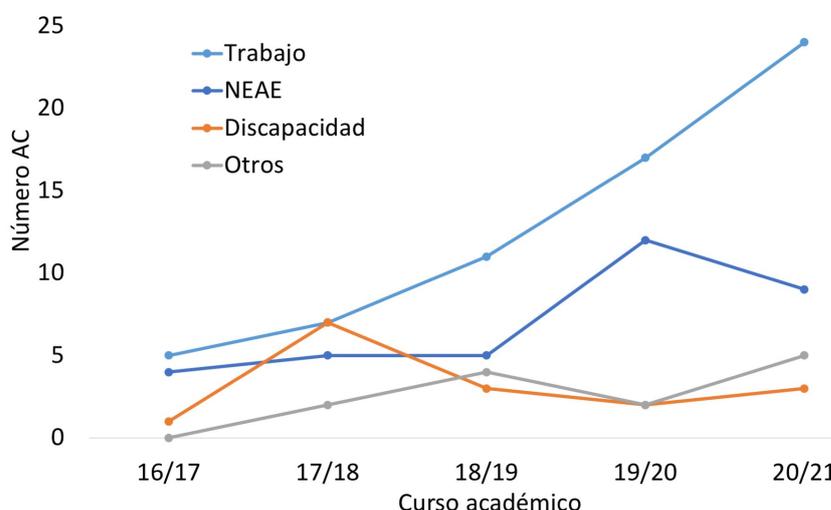
Por otra parte, del total de 152 AC solicitadas, sólo 24 han sido rechazadas por el CAE o el centro debido a la no entrega de la documentación requerida, no pertenecer al colectivo para el que se solicita la AC, presentación de la solicitud fuera del plazo o presentar la solicitud duplicada.

Figura 3. Evolución de las Adaptaciones Curriculares en la Facultad de Ciencias.



En relación al tipo de AC solicitada, la Figura 4 muestra la evolución del tipo de AC durante dichos cursos académicos. Destaca las AC debidas a incompatibilidad con la jornada laboral, seguidas de las NEAE y en menor proporción, las AC debidas a discapacidad y otros.

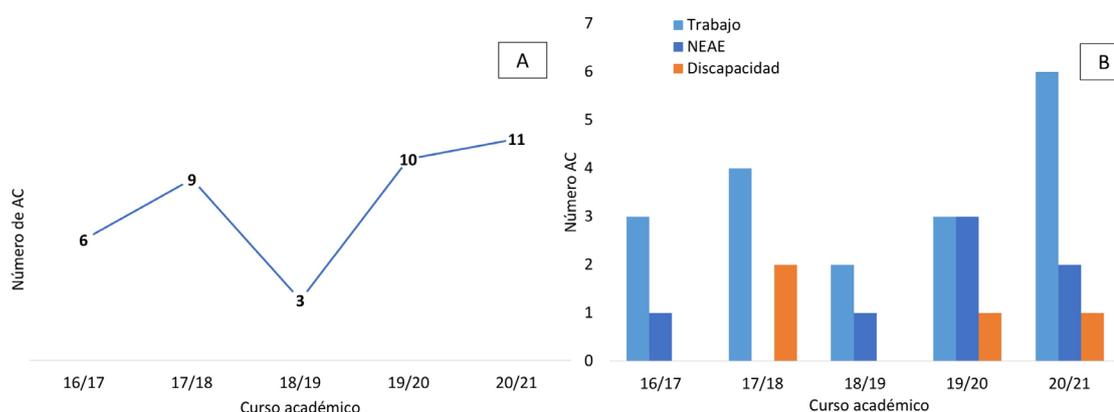
Figura 4. Evolución del tipo de Adaptaciones Curriculares en la Facultad de Ciencias.



A continuación, se expone la evolución de las AC de los 8 Grados pertenecientes a la Facultad de Ciencias: Biología, Química, Ciencias del Mar, Matemáticas, Geología, Óptica y Optometría y Física. El Grado de Gastronomía y Artes Culinarias se expondrá en detalle en el siguiente apartado.

La Figura 5 muestra un total de 39 AC desde el curso 2016/17 hasta 2020/21 en el Grado de Biología. Se han rechazado un total de 10 AC, siendo 2 en 2016/17, 3 en 2017/18, 3 en 2019/20 y 2 en 2020/21. En cuanto a los tipos, destacan las AC debidas al trabajo, las cuales han ido aumentando con el paso de los años. También son importantes las AC por NEAE y en menor grado por discapacidad.

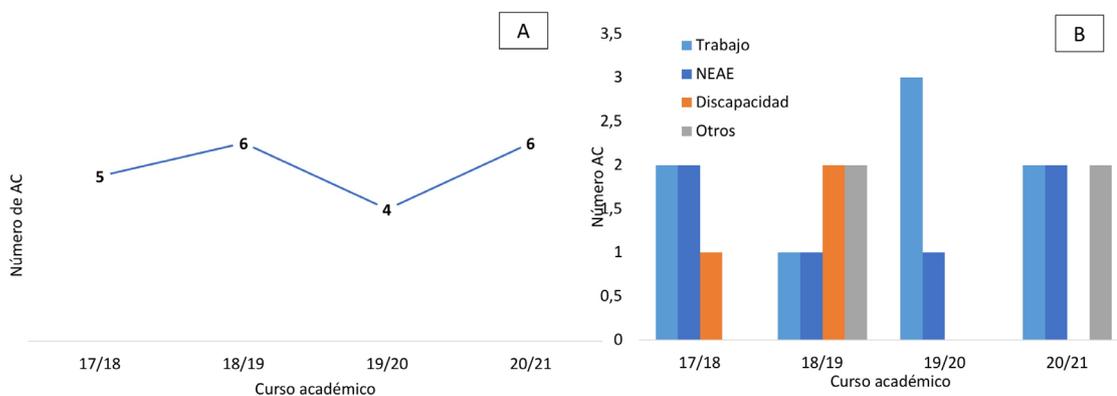
Figura 5. Evolución del tipo de Adaptaciones Curriculares en el Grado de Biología.



La Figura 6 muestra un total de 21 AC desde el curso 2018/18 hasta 2020/21 en el Grado de Química. Cabe resaltar que en el curso académico 2016/17 no se solicitó ninguna AC. Este Grado se

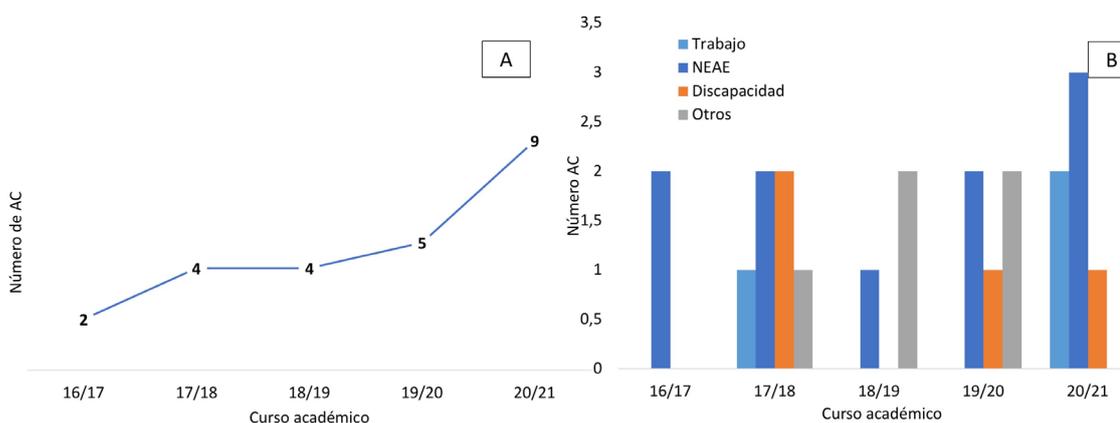
caracteriza por su enfoque práctico. Por ello, es de los Grados con menores AC solicitadas. En este caso, no se rechazó ninguna de las AC solicitadas. En cuanto a los tipos, se observa gran diversidad en función del curso académico. A pesar de ello, las AC debidas al trabajo y NEAE siempre se encuentran presentes, mientras que las debidas a discapacidad y otros motivos son más cambiantes.

Figura 6. Evolución del tipo de Adaptaciones Curriculares en el Grado de Química.



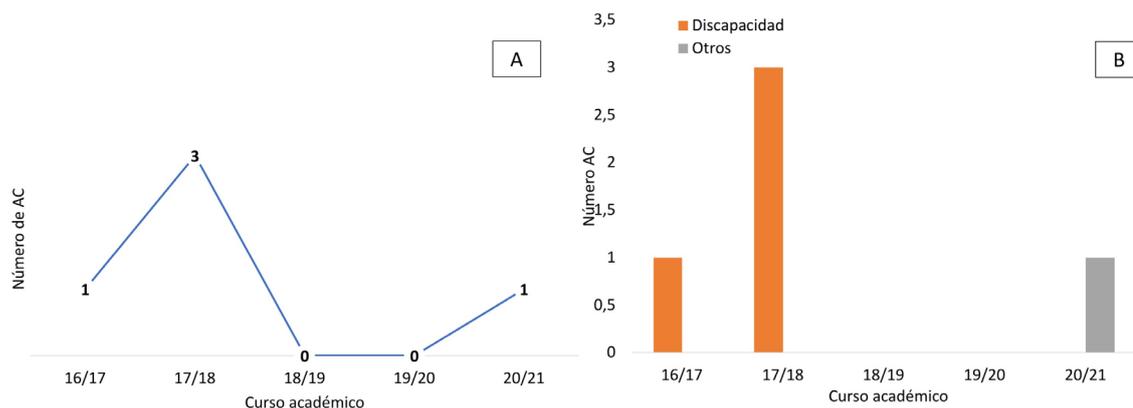
La Figura 7 muestra un total de 24 AC desde el curso 2016/17 hasta 2020/21 en el Grado de Ciencias del Mar. Se han rechazado un total de 3 AC en 2020/21. De nuevo, se observa una tendencia creciente importante en las solicitudes en los últimos años. En cuanto a los tipos, destacan las AC debidas a NEAE, las cuales se encuentran presentes en todos los cursos académicos, siendo especialmente elevadas en el curso académico 2020/21.

Figura 7. Evolución del tipo de Adaptaciones Curriculares en el Grado de Ciencias del Mar.



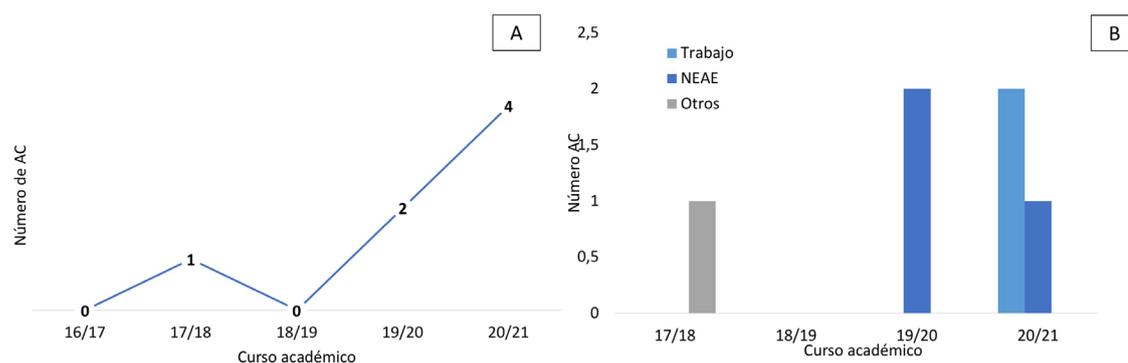
El Grado de Matemáticas destaca por su reducido número de AC solicitadas. La Figura 8 muestra un total de 5 AC desde el curso 2016/17 hasta 2020/21. No se han rechazado ninguna de ellas. En cuanto a los tipos, destacan 4 AC debidas a discapacidad entre los cursos académicos 2016/17 y 2017/18 y 1 AC debida a otros motivos en 2020/21.

Figura 8. Evolución del tipo de Adaptaciones Curriculares en el Grado de Matemáticas.



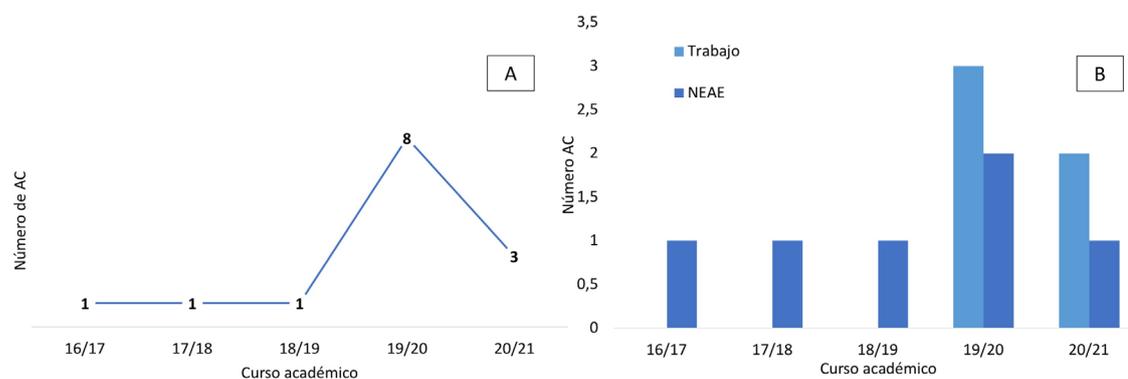
La Figura 9 muestra un total de 7 AC desde el curso 2016/17 hasta 2020/21 en el Grado de Geología. Como en el caso del Grado de Matemáticas, el Grado de Geología también destaca por un número reducido de AC solicitadas. Se ha rechazado 1 AC en 2020/21. En cuanto a los tipos, destacan las AC debidas a NEAE y trabajo.

Figura 9. Evolución del tipo de Adaptaciones Curriculares en el Grado de Geología.



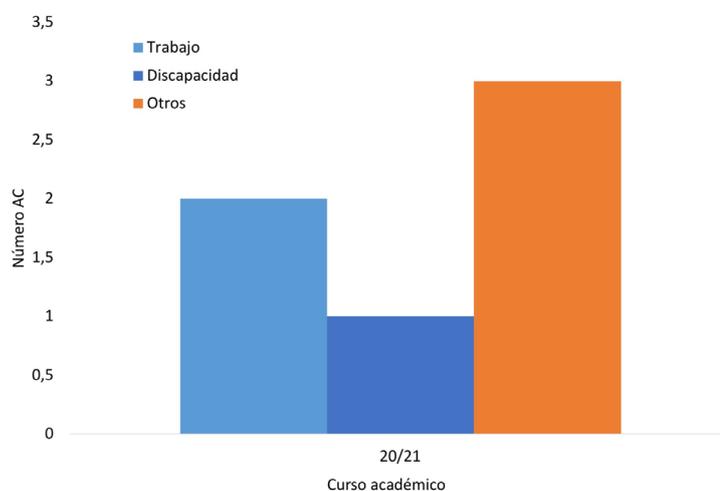
La Figura 10 muestra un total de 14 AC desde el curso 2016/17 hasta 2020/21 en el Grado de Óptica y Optometría. Se han rechazado un total de 3 AC en 2019/20 por solicitar las AC fuera de plazo. En cuanto a los tipos, destacan las AC debidas por NEAE y en menor grado por trabajo.

Figura 10. Evolución del tipo de Adaptaciones Curriculares en el Grado de Óptica y Optometría.



El Grado de Física también destaca por el reducido número de solicitudes. Con un total de 9 AC en el curso 2020/21. Se han rechazado un total de 3 AC. En cuanto a los tipos, destacan las AC por movilidad, seguidas de trabajo y, finalmente, por discapacidad.

Figura 11. Evolución del tipo de Adaptaciones Curriculares en el Grado de Física.



4.2. Nuevo Grado de Gastronomía y Artes Culinarias

El Grado de Gastronomía y Artes Culinarias de la Universidad de Alicante pretende dotar al alumno de conocimientos sobre la industria gastronómica y su relación con el entorno. El plan de estudios contempla asignaturas relacionadas con los alimentos, gestión de empresas alimentarias, marketing, turismo, habilidades sociales, recursos humanos, salud y nutrición con un total de 240 créditos. El objetivo fundamental es, por tanto, formar profesionales con una visión multidisciplinar y un amplio conocimiento de todas las áreas relacionadas con la gastronomía en general y la actividad culinaria en particular. El fin último es que los estudiantes adquieran, en definitiva, las herramientas conceptuales, manuales y técnicas para poder entender y aplicar estos conocimientos, así como lograr una experiencia práctica adecuada que los prepare para el ejercicio de la profesión. Hace tres años que se implementó el Grado en la Facultad de Ciencias, con inicio en el curso académico 2018/19.

Los graduados en Gastronomía serán profesionales capaces de desempeñar diversos perfiles laborales entre los que se engloban:

- Dirección, gestión y administración en hotelería, restauración y sectores afines.
- Consultoría, asesoría y promoción de nuevas iniciativas gastronómicas en industria o restauración.
- Innovación culinaria y servicios gastronómicos.
- Organización de eventos gastronómicos, productos y actividades turísticas asociados a la gas-

tronomía.

- Políticas alimentarias y sostenibilidad.
- Responsable de calidad y seguridad alimentaria en restauración
- Formación, investigación e innovación en centros públicos y privados.
- Restauración colectiva o social.
- Gastronomía y salud.
- Conservación, revalorización y readaptación del patrimonio cultura en su vertiente culinaria y gastronómica.

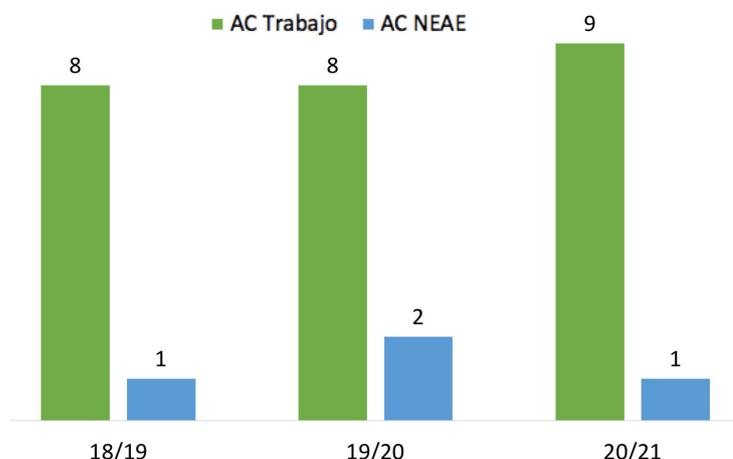
Como consecuencia de las salidas profesionales, que se pretende sean capaces de desempeñar una vez terminen el Grado, es de esperar un perfil de estudiante particular. Es decir, se espera que el alumnado requiera la compatibilización de su formación académica con la vida profesional a lo largo de su avance en el Grado. A continuación, se detalla la evolución de las AC en el Grado de Gastronomía y Artes Culinarias.

2.3. Evolución de las AC en el Grado de Gastronomía y Artes Culinarias

La Figura 12 muestra un total de 29 AC desde el curso 2018/19 hasta 2020/21. No se han rechazado ninguna AC. Como era de esperar, destacan las AC debidas al trabajo, las cuales se han mantenido con el paso de los años. En menor medida se han solicitado AC por NEAE.

En este sentido, cabe resaltar que los estudiantes que han solicitado AC por incompatibilidad con la jornada laboral han estado trabajando simultáneamente en comedores escolares, comedores de centros públicos, bares y restaurantes.

Figura 12. Evolución del tipo de Adaptaciones Curriculares en el Grado de Gastronomía y Artes Culinarias.



2.4. Contratos de Aprendizaje en el Grado de Gastronomía y Artes Culinarias

En el presente apartado se detallan los contratos de aprendizaje (CA) firmados organizados por tipo de AC.

En relación a los CA debido a Jornada laboral incompatible con la asistencia a clase, Embarazo y Cuidar hijos/as menores de 3 años, se han establecido los siguientes acuerdos:

- Justificar el 25% de faltas de asistencia: el estudiante tendrá que indicárselo al profesor/a con antelación. Se realizará siempre y cuando la situación en la que está enmarcada la asignatura lo permita.
- Flexibilizar plazos de actividades de evaluación: siempre que se informe previamente y se presente un motivo debidamente justificado.
- Aplazar pruebas de evaluación: cuando se presente un motivo debidamente justificado e informando al profesor/a.
- Ofrecer un sistema de evaluación alternativa: Evaluar los aprendizajes, siempre que esté acreditada la imposibilidad de seguir el régimen general de evaluación, mediante un sistema de evaluación alternativo. En el caso de que el sistema de evaluación alternativo no venga reflejado en la Guía Docente de la asignatura, el coordinador de la asignatura deberá incluirlo en el contrato de aprendizaje.

En relación a los CA debido a NEAE, se han establecido los siguientes acuerdos:

- Permitir Entradas / Salidas del aula durante la clase o exámenes: Ante la posibilidad de que se manifiesten síntomas de ansiedad.
- Considerar las faltas de asistencia justificadas: Por la asistencia a revisiones médicas.
- Flexibilizar plazos de actividades de evaluación: Por la asistencia a revisiones médicas.
- Aplazar pruebas de evaluación: Por motivos médicos.
- Ampliar el tiempo para la realización de los exámenes: Dependiendo del motivo de la adaptación, ampliarlo entre un 25% y un 50%.

En relación a los CA debido a Discapacidad, se han establecido los siguientes acuerdos:

- Justificar el 25% de faltas de asistencia: el estudiante tendrá que indicárselo al profesor/a con antelación. Se realizará siempre y cuando la situación en la que está enmarcada la asignatura

lo permita.

- Flexibilizar plazos de actividades de evaluación: siempre que se informe previamente y se presente un motivo debidamente justificado.
- Aplazar pruebas de evaluación: cuando se presente un motivo debidamente justificado e informando al profesor/a.
- Ofrecer un sistema de evaluación alternativa: Evaluar los aprendizajes, siempre que esté acreditada la imposibilidad de seguir el régimen general de evaluación, mediante un sistema de evaluación alternativo. En el caso de que el sistema de evaluación alternativo no venga reflejado en la Guía Docente de la asignatura, el coordinador de la asignatura deberá incluirlo en el contrato de aprendizaje.

En relación a los CA debido a Movilidad, se han establecido los siguientes acuerdos:

- Enviar exámenes: El estudiante y el coordinador/a de la asignatura adaptada se pondrán en contacto para ver de qué manera se le puede hacer llegar el examen a la universidad de destino y poder realizarlo allí.
- Aplazar pruebas de evaluación: En el caso de que así lo estime oportuno, el coordinador/a de la asignatura podrá acordar con la estudiante aplazar el examen, pactando así una nueva fecha para el examen o establecer algún otro método de evaluación alternativo.

En relación a los CA debido a Deportistas de Élite, se han establecido los siguientes acuerdos:

- Justificar el 25% de faltas de asistencia: Podrán justificar el 25% de faltas de asistencia de las sesiones lectivas de carácter obligatorio por participación en competiciones oficiales justificadas mediante certificación de la federación deportiva correspondiente.
- Aplazar pruebas de evaluación: Aplazar el examen o cambiar la fecha del mismo, cuando coincida con competiciones oficiales justificadas mediante certificación de la federación deportiva correspondiente.

5. CONCLUSIONES

En los últimos cursos académicos se ha observado una evolución creciente en la solicitud de AC en los Grados adscritos a la Facultad de Ciencias de la Universidad de Alicante. Destaca las AC debidas a incompatibilidad con la jornada laboral, seguidas de las NEAE y en menor proporción, las AC debidas a discapacidad y otros.

Entre los Grados revisados, parece que son los Grados Biología (39 AC), Ciencias del Mar (24 AC) y Química (21 AC) los que mayor número de solicitudes han recibido en los últimos cuatro cursos académicos. En menor medida, se encuentran los Grados de Óptica y Optometría (14 AC), Física (9 AC), Geología (7 AC) y Matemáticas (5 AC).

El nuevo Grado de Gastronomía y Artes Culinarias destaca por el perfil del estudiantado, el cual tiende a compatibilizar su formación académica con la vida profesional. Como consecuencia de ello, el número de solicitudes recibidas y gestionadas ha sido elevado desde su implantación en el curso 2018/19, ascendiendo a la cifra de 29 AC.

Todos los contratos de aprendizaje se han cumplido tanto por parte del estudiante como del profesorado permitiendo asegurar los derechos fundamentales de acceso a la educación y la no discriminación del estudiantado. Por tanto, es posible concluir que las Adaptaciones Curriculares son una herramienta útil y necesaria en el ámbito universitario. Además, resulta imprescindible la gestión coordinada por parte de la Coordinación y tutor/a del Plan de Acción Tutorial, así como del Centro de Apoyo al Estudiante.

6. REFERENCIAS

Beltrán Castellanos, J. M.; Gil García, E.; Lasa López, A. (2017). La aplicación práctica del Reglamento de Adaptación Curricular: propuestas de mejora. En ROIG-VILA, Rosabel (coord.), Redes colaborativas en torno a la docencia universitaria, (pp. 456-464). Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.

Beltrán, J. M.; Briega, V.; Dopazo, M.; Gil, E.; Lasa, A.; Martín, J.; Martínez, P.; Pascual, S.; Sancho, F. M. (2019a). Adaptación Curricular. Un estudio comparado entre la Universidad de Alicante y la Universidad Complutense de Madrid. En ROIG-VILA, Rosabel (coord.), Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria (pp. 519-530). Alicante: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).

Beltrán, J. M.; Briega, V.; Dopazo, M.; Gil, E.; Lasa, A.; Martín, J.; Martínez, P.; Pascual, S. (2019b) El procedimiento de adaptación curricular en la Universidad de Alicante. Propuesta de un modelo homogéneo. En ROIG-VILA, Rosabel (coord.), Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria (pp. 531-539). Alicante: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).

BOUA - Boletín Oficial de la Universidad de Alicante. Reglamento de adaptación curricular de la Universidad de Alicante. 24 de julio de 2015. Disponible en: <https://web.ua.es/es/consejo-gobierno/documentos/consejo-de-gobierno-24-07-2015/punto-7-1-reglamento-adaptacion-curricular-ua.pdf>

Centro de Apoyo al Estudiante (CAE). Reglamento de adaptación curricular de la Universidad de Alicante, 2021. Disponible en: <https://web.ua.es/es/cae/adaptaciones-curriculares/reglamento-de-adaptacion-curricular-de-la-universidad-de-alicante.html>

Femenía López, P.J.; Almodóvar, M.; Cantó, M. T.; de la Cuesta, S.; Beltrán, J. M.; Fernández-Pacheco, C.; Pascual, S.; Ramos, A.; Martínez, L. A.; Martínez, S.; Martín, J.; Payá, H.; Monllor, M. T. (2016). Retos del Programa de Acción Tutorial: la adaptación curricular y nuevas vías de interacción con los estudiantes. En Roig-Vila, R., Blasco Mira, J. E., Lledó Carreres, A., Pellín Buades, N., (Coords.), Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones (pp. 3004-3019). Alicante: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).

12. La interconexión entre Universidad y alumnado de nuevo ingreso a través del/a tutor/a Pat

Zaragoza-Martí, María Francisca¹

¹Universidad de Alicante, maria.zaragoza@ua.es

RESUMEN

El cambio de ciclo académico puede generar enormes dificultades para el alumnado que ingresa en la Universidad por primera vez, con nuevos retos, compañeros y compañeras desconocidos/as y una institución con normativa y departamentos específicos. Por ello, uno de los retos del Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante es dar acogida e inclusión al nuevo alumnado en el contexto universitario. En consecuencia, el trabajo que aquí se presenta tiene como objetivo relatar la experiencia adquirida, desde la visión del profesorado tutor, con el alumnado de primer curso. Para ello, se han llevado a cabo diversas dinámicas y actividades durante todo el curso académico 2019/2020, ayudando al alumnado a conocer la infraestructura universitaria, la administración de la UA, los servicios que ésta les ofrece y, en definitiva, dotándoles de las herramientas necesarias para solucionar situaciones en las que se pueden encontrar, bien con sus compañeros/as o sus profesores/as, dándoles apoyo en todo lo necesario, facilitando y mejorando su estancia en la UA. El resultado muestra el desconocimiento latente que tiene el alumnado sobre el funcionamiento, las actividades, las infraestructuras y las posibilidades que ofrece la universidad, así como el aspecto positivo que manifiestan al poder contar con un/a tutor/a que les ayude a resolver sus dudas o controversias.

PALABRAS CLAVE: alumnado, tutorización, conexión interetapas.

1. INTRODUCCIÓN

Desde la implantación del Plan Bolonia, el despliegue del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una ruptura con los sistemas académicos y docentes anteriores, más tradicionales e intelectualistas (García Gómez, 2016) y se ha encaminado hacia un modelo educativo enfocado en el desarrollo de competencias o como indica el objetivo 4.3 de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, a implementar nuevos sistemas de aprendizaje que garanticen una formación técnica, profesional y de calidad en los ámbitos académicos (Zaragoza-Martí et. al, 2019). De igual manera lo entienden Sancristán San Cristóbal, Martín, Navarro Asensio y Tourón Figueroa (2017) al exigir la necesidad de implementar un aprendizaje conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes aplicadas

y transferidas a un contexto determinado. Y es que la educación superior se encuentra en un momento de cambio o mutación, como menciona Cerezo (2017), ya auspiciado por la Unesco en 1998, cuando en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el s. XXI, describía las características de dicho cambio y los indicadores de cómo afrontarlo.

Este marco de transformación al que hemos aludido con Bolonia, está generando, según Lapeña Pérez, Sauleda Pares y Martínez Ruiz (2011), un nuevo espacio educativo que resulta inequívocamente apropiado para la promoción de la relación tutorial, como valioso espacio colaborativo de dinamización personalizada del aprendizaje y de constitución de una comunidad de iniciación, discurso y reflexión.

Históricamente, la tutoría ha evolucionado en el sistema educativo en todas las etapas, considerándose una acción imprescindible para la mejora de la calidad educativa (Torrecilla Sánchez, Rodríguez Conde, Herrera García y Martín Izard, 2013). Si bien es cierto que no ha tenido continuación en el nivel universitario, al menos, en las Universidades Españolas, a pesar de haber sido reconocida, como recuerda Bhattacharjee (2007), por instituciones de alto prestigio como la *National Science Foundation* o el *National Institute of Health*, en Estados Unidos y con resultados positivos en Universidades como la Washington University o la University of Wisconsin-Madison.

A diferencia de Cambridge u Oxford, en donde se originó el concepto global de tutorización, en España, la acción tutorial se desvanece al considerarse, apunta Sanz (2012) poco necesaria. Pero múltiples son las investigaciones que demuestran el resultado proactivo, beneficioso y positivo que la tutoría genera en el tutorizado (Hundt y Kurzweil, 2007; Allen y Poteet, 1999; Allen, Poteet y Burroughs, 1997; Chao, Walz y Gardner, 1992), llegando a alcanzar, lo que Lee (2009) definió como los ‘caminos del conocimiento’, aquellos atributos compartidos que pueden generarse en cualquier titulación o materia: desarrollo de ciertas habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; capacidad para expresar sentimientos; capacidad de auto-reflexión; capacidad para trabajar en equipo; compromiso social; habilidades para tomar decisiones...

En consecuencia, si el nuevo ámbito universitario aboga por la adquisición de competencias transversales que tengan un reflejo, no sólo ya en el ámbito académico, sino también profesional, ello conlleva, según Mateos Masa y Montanero Fernández (2008), nuevas necesidades de apoyo a la amplia gama de decisiones que tendrá que tomar el estudiante durante sus estudios, en la gestión de su tiempo, así como en las estrategias de aprendizaje. De este modo, la orientación educativa, dirigida a apoyar la personalización de los procesos de aprendizaje y la toma de decisiones del estudiante, se convierten en un valor añadido a la oferta formativa de las universidades (Álvarez Pérez, Lorca Fernández y García Díez, 2010).

El marco conceptual de la tutoría es muy amplio, como vemos en la definición que nos aporta García Nieto (2008): “La tutoría debe ser entendida como una parte de la responsabilidad docente en la que se establece una interacción personalizada entre el profesor y el estudiante con el objetivo

de guiar el aprendizaje de éste, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio y competencia educativa posible”; es decir, que la tutoría es un componente inherente de la formación universitaria; comparte sus fines y contribuye a su logro, a través de facilitar la adaptación a la universidad, el aprendizaje y el rendimiento académico, la orientación curricular y la orientación profesional (Rodríguez Espinar, 2004). E igualmente diversos son sus campos de actuación, que Álvarez Pérez (2002) clasifica en: ámbito académico, ámbito profesional, ámbito personal, ámbito social y ámbito administrativo.

Pero la acción tutorial no debe sólo verse como una necesidad o como un recurso sustancial de las universidades (Ocampo, 2012), relegada a espacios destinados a la satisfacción de dudas o elaboración de trabajos (Álvarez Rojo, 2004), sino que debe ir más allá, en similitud con el modelo anglosajón, donde el alumnado cuente con un tutor o mentor que lo acompañe a lo largo de su vida universitaria, no sólo como herramienta de resolución de conflictos o dudas, sino también como sintomatología del sistema institucional, ya que permite detectar fallos en el sistema a través de las narraciones personales del alumnado. No sólo debemos ayudarles en sus currículums académicos y profesionales, sino también en su desarrollo social y personal, en especial, cuando nos referimos al estudiantado de primer curso, puesto que el acceso a la universidad supone un enorme reto en todos los sentidos, nunca antes vivido. No en vano, como recuerdan Gairín, Muñoz, Freixas, y Guillamón Ramos (2009) la transición de los estudiantes de Educación Secundaria a la Universidad conlleva dificultades, al establecer un cambio en el contexto normativo y de orientación de la formación en los aspectos académicos y sociales.

Dentro de este cambio de paradigma universitario, que implica superar el modelo específicamente académico (Riballa Mallada, 2007), la Universidad de Alicante, a través del Instituto de Ciencias Educativas, ha apostado, año tras año, por llevar a cabo el Programa de Acción Tutorial en todas las facultades y escuelas de la Universidad, con el objetivo de proporcionar al alumnado universitario acompañamiento y asesoramiento al comienzo y a lo largo de su carrera universitaria, dando así respuesta a dos necesidades prioritarias del alumnado universitario: la acogida e inclusión en el contexto universitario y el apoyo y la orientación en el desarrollo de su itinerario académico y profesional.

En atención a ello y como tutora Pat durante el curso 2019/2020, a pesar de las circunstancias tan atípicas que nos ha tocado vivir en el segundo semestre de dicho curso académico, estas páginas tienen la intención de recoger la experiencia vivida durante el ejercicio del Programa de Acción Tutorial, en la Facultad de Derecho.

2. OBJETIVO

El objetivo principal de la experiencia que aquí se relata se centra en poner de manifiesto la importancia del programa de acción tutorial sobre el alumnado de nuevo ingreso, a través de la narrativa, en primera persona, de las actividades, experiencias y resultados obtenidos en el desarrollo y ejercicio de las competencias propias que el PAT de la UA asigna a cada tutor/a.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El Programa de Acción Tutorial (PAT) de la Universidad de Alicante surgió en el curso académico 2005/2006 y sigue vigente en la actualidad a través de la coordinación del Instituto de Ciencias Educativas, perteneciente al Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa. A lo largo de los diferentes cursos académicos, el PAT ha ido renovándose y adaptándose a las exigencias del entorno educativo. De esta forma, el actual programa se enmarca dentro del Programa Institucional de Innovación, Investigación, Internacionalización y Colaboración en Educación (I3CE) 2016-2020, renombrándose en Programa PAT- I3CE.

3.1. El Programa de Acción Tutorial: organización y estructura

La organización y estructura del PAT se compone, en forma piramidal, de una serie de órganos interrelacionados entre los que se distribuye la responsabilidad y las funciones del mismo, tal y como se puede ver en la imagen siguiente:

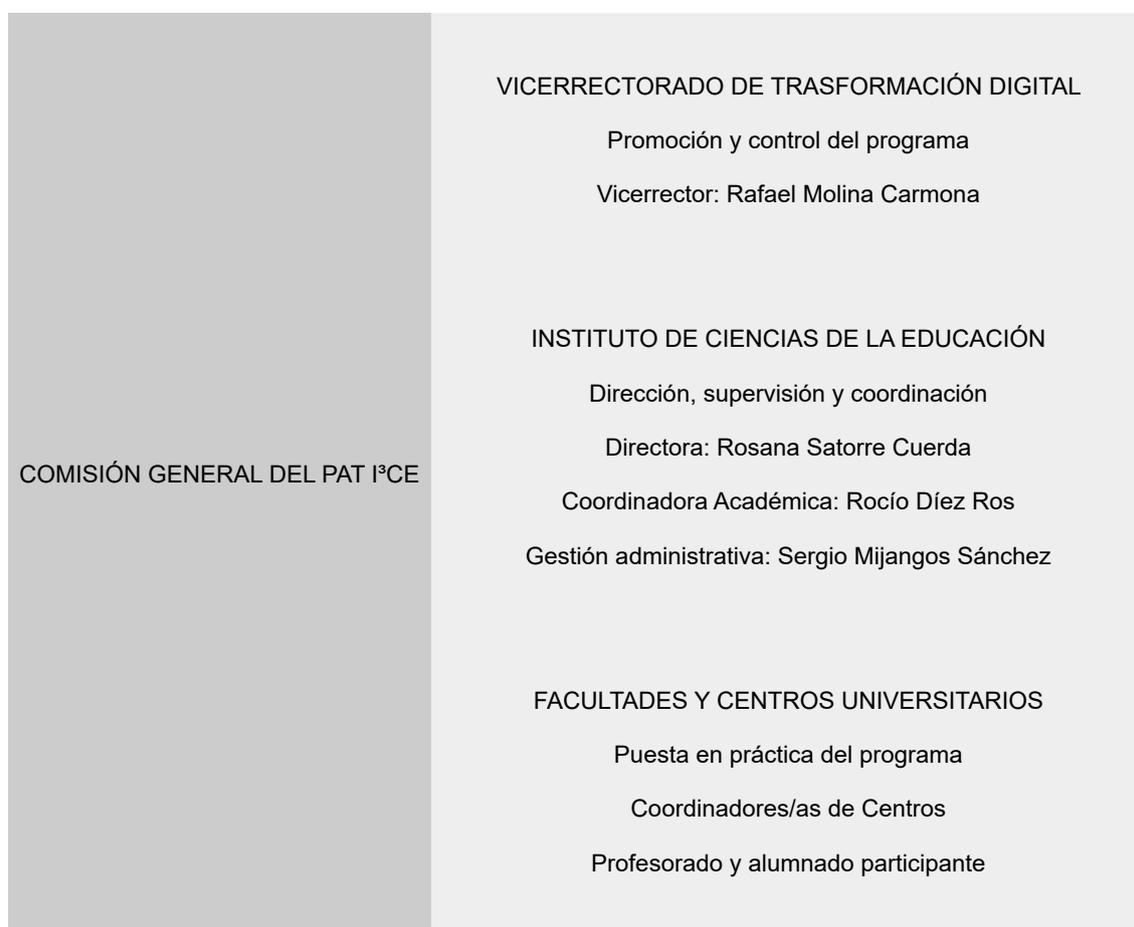


Imagen 1. Organigrama del PAT (Fuente: web.ua.es)

La elección de los tutores que componen el entramado técnico del programa se realiza mediante una convocatoria pública anual del Vicerrectorado mencionado. A la misma puede concurrir tanto el profesorado con vinculación permanente como también el profesorado con vinculación no

permanente (becarios predoctorales, profesorado asociado, ayudantes, ayudantes doctores...). La pertenencia al PAT tiene carácter voluntario, dado que es el propio profesorado quien solicita la inclusión en el mismo en la correspondiente convocatoria y dentro de la Facultad o Escuela Universitaria a la que pertenezca, sin mayor incentivo que la emisión del correspondiente certificado y una escasa remuneración por la labor realizada. Por el contrario, la pertenencia al PAT conlleva una serie de obligaciones a cumplir durante el curso académico para el profesorado tutor, así como para el profesorado coordinador.

Dentro de cada Facultad o Escuela Universitaria hay un coordinador PAT y un número variable de tutores. En la facultad de Derecho, durante este curso académico, 23 han sido los tutores y tutoras PAT encargados de velar por la eficacia y el desarrollo de las actividades previstas dentro del Programa, sujeto a una cronología determinada, tanto en el desarrollo de actividades para con el alumnado, como en tareas propias de los tutores para con la coordinación del PAT. Como indica la Guía de Planificación del PAT, las funciones de los y las tutoras PAT son las siguientes:

Funciones y tareas del equipo tutor PAT	
FUNCIONES (apdo. 5.1. de la convocatoria)	TAREAS IMPLICADAS (apdo. 5.2. convocatoria)
1. PARTICIPAR EN LAS REUNIONES PAT-FACULTAD O ESCUELA	Asistencia a las reuniones de coordinación PAT.
2. PARTICIPAR EN ACTIVIDADES FORMATIVAS DEL PAT.	Asistencia a actividades formativas sobre la acción tutorial.
3. EJERCER LA FUNCIÓN TUTORIAL EN EL GRUPO ASIGNADO (TUTORÍAS PRESENCIALES Y VIRTUALES, GRUPALES E INDIVIDUALES). INFORMAR, ORIENTAR Y ASESORAR AL ALUMNADO EN TEMAS ACADÉMICOS, ADMINISTRATIVOS, PROFESIONALES Y PERSONALES.	Presentación ante el grupo a tutORIZAR, tanto de forma presencial en el aula, como de forma virtual (anuncios). Planificación y realización de tutorías individuales y reuniones temáticas con el grupo tutorizado. Información y orientación de temáticas en función del curso y titulación. Dedicación a través de un acompañamiento más personalizado durante la ejecución de adaptaciones curriculares no significativas con el alumnado objeto de las mismas.
4. INFORMAR AL COORDINADOR/A PAT DE FACULTAD O ESCUELA DEL SEGUIMIENTO DEL PAT: RELACIÓN DE ALUMNADO TUTORIZADO, SESIONES TUTORIALES, INCIDENCIAS, BAJAS Y PROPUESTAS FORMATIVAS Y DE MEJORA.	Colaboración en las tareas que se establezcan dentro del PAT de cada centro, así como en actividades transversales para todo el alumnado, organizadas por el equipo docente PAT del grado o de otros centros.
5. REALIZAR UN SEGUIMIENTO INICIAL DEL DESARROLLO DEL PAT.	Realización y presentación del Informe Inicial, a partir del formulario dispuesto en la página web del ICE.
6. REALIZAR Y PRESENTAR UN INFORME FINAL QUE REFLEJE TODAS LAS TAREAS TUTORIALES REALIZADAS Y LA EVALUACIÓN DEL PAT.	Realización y presentación del Informe final, a partir del formulario dispuesto en la página web del ICE.

Imagen 2. Funciones y Tareas de los y las tutores PAT (Fuente: Guía PAT)

Junto al profesorado PAT se realiza también la figura del Alumno-Mentor, como posibilidad de ofrecer tutorías entre iguales, especialmente pensado a semejanza americana, donde es el alumnado

de último curso quien ofrece tutorización y asesoramiento, en base a su experiencia universitaria, a aquellos alumnos que empiezan la vivencia académica. Desafortunadamente, durante este curso académico, en la Facultad de Derecho no ha existido dicha figura, pues el alumnado no ha mostrado interés por la misma.

Por último, cabe mencionar que dentro de esa permanente actualización, renovación y adaptación del PAT al espacio universitario y a las necesidades del estudiantado, este curso académico se ha introducido una novedad en el ámbito de aplicación del programa. Hasta el momento, el PAT sólo era “aplicado” a aquellos alumnos y alumnas que así lo solicitaban en el momento de la matrícula, de forma que a cada tutor/a se le asignaba un grupo reducido de alumnos y alumnas sobre los que poder realizar una tutorización personalizada. Pero los escasos resultados de cursos precedentes han obligado a pensar nuevas formas de reorientar el PAT, de forma que, durante este curso académico, se ha ofrecido tutela, de oficio y por defecto, a todo el estudiantado de la Universidad, incrementando exponencialmente el número de alumnos/as a tutORIZAR.

3.2. Desarrollo del PAT en la Facultad de Derecho: actividades de la tutora

Dentro de la Facultad de Derecho, corresponde al coordinador PAT asignar y distribuir los grupos de estudiantes y tutores/as PAT. De esta forma y buscando siempre la afinidad entre la docencia asignada y el alumnado tutorizado, durante el vigente curso académico he tenido que tutorizar un total de 257 alumnos y alumnas de primer curso (todos los grupos) del grado de Criminología, en el que también impartí docencia. Este grado tiene la particularidad de contar con un grupo (el 3) con docencia únicamente virtual, lo que obliga a enfocar la tutorización desde otro prisma, ya que la presencialidad para este alumnado es la excepción y no la norma.

En atención a la guía del Pat y las obligaciones y actividades que la misma detalla, a continuación, se enumeran las actividades que se han podido llevar a cabo durante el primer semestre de forma presencial y/o virtual y las que sólo se han realizado de forma virtual en el segundo semestre, en atención a las circunstancias sanitarias. Todo ello, ha sido reportado al centro ICE a través de dos informes: un informe inicial, entregado en noviembre y centrado en recabar la atención y focalización del programa en el alumnado y un segundo informe, entregado en mayo, en el que se recogían las actividades llevadas a cabo y, además, se adecuaba el mismo a las circunstancias vividas, insistiendo en analizar los posibles cambios sufridos bajo el estado de alarma.

En consecuencia, bajo la tutorización realizada a todo el alumnado de primer curso del grado de criminología, se han llevado a cabo las siguientes actividades:

- a. Presentación online el día 10.10.2019 mediante anuncio en el Campus Virtual y mediante mensajería propia del Grupo de Trabajo creado al efecto.

b. Presentación en el aula para el grupo 1 (mañana): se realizó la presentación a las 9.00 horas del lunes 21.10.2019.

c. Presentación en el aula para el grupo 4 (tardes): se realizó la presentación a las 16.00 horas del jueves 17.10.19.

d. Presentación en el aula para el grupo 5 (tarde): se realizó la presentación el jueves 17.10.19 a las 16.15 horas.

Dichas presentaciones se realizaron previo contacto con el profesor de la materia de referencia, en nuestro caso derecho administrativo, y en las mismas se explicó brevemente qué es y para qué sirve el tutor PAT y el Programa de Acción Tutorial. Igualmente, se resolvieron in situ las dudas que al respecto surgieron, puesto que, al dirigirnos a un alumnado de nuevo ingreso, había cierta confusión con la figura del tutor y el profesor.

Realización de la primera sesión grupal, en el Aula Master 1 el jueves 17.10.2019 a las 13.00 horas (con duración de una hora y media). Dicha convocatoria se remitió por anuncio general en el UACloud y por la mensajería del grupo de trabajo creado al efecto. En cuanto al desarrollo de la misma:

- Asistencia: el alumnado de los grupos 3 (online), 4 (tarde) y 5 (tarde), con ausencia total del alumnado del grupo 1 (mañana), sumando alrededor de 15 alumnos y alumnas.

- Desarrollo de la sesión:

- Se les facilitó documentación sobre los servicios que presta la UA y los servicios específicos que presta o pueden encontrar en la Facultad de Derecho.

- Se les ofreció un resumen sobre aspectos del PAT que ofrece el ICE y se explicó en qué consiste el Programa de Acción Tutorial de la UA y por qué son beneficiarios del mismo.

- Se detalló el lugar, las horas y los medios por los que pueden contactar con la tutora asignada.

- Se resolvieron dudas sobre: utilización del webmail institucional, entorno Moodle y entorno UACloud, el Voluntariado de la UA y la Beca de Colaboración departamental, procedimiento de cambio de grupo en las asignaturas...

- Y se recogió una queja docente grupal sobre una materia y un profesor determinados.

Gestión, planificación y realización de la Charla-Coloquio entre la abogacía, la fiscalía y la judicatura como futuras salidas profesionales, realizada en el salón de grados de la Facultad de Derecho, el lunes 4 de noviembre a las 13.00 horas, dirigida no sólo al grupo de estudiantes asignado,

sino a toda la facultad, con la participación de un abogado en ejercicio, una fiscal de la Audiencia Provincial de Alicante y una Magistrada de I Instancia e Instrucción de Elda, para ofrecer al alumnado perspectiva sobre el mundo laboral que les espera a la finalización de la vida universitaria. A dicha charla asistieron alrededor de 10 alumnos y alumnas de diversos cursos y grados de la Facultad, con intervenciones en la charla, extendiéndose la misma más allá de las 15 horas.

Realización de segunda reunión grupal, en fecha de 13.02.2020 a las 12.30 horas en el Seminario Doctorado de la Facultad. Al igual que la primera reunión, ésta también fue anunciada mediante la herramienta de Anuncios y por mensajería al grupo de trabajo del PAT, con la particularidad de que además se retransmitió en directo por video conferencia. A ella asistió sólo un alumno de edad adulta, perteneciente al grupo 3 del grado de criminología, con una duda particular muy concreta. Tras la reunión, se subió al grupo de trabajo la documentación relacionada con los temas previsto para dicha reunión, como fueron, el Buddy Program, el Reglamento de Evaluación del Aprendizaje, la configuración del UAcloud, REDUA, Servicios Externos de la UA, entre otros aspectos.

De forma paralela, se han atendido, virtualmente, 18 tutorías PAT con contenido muy diverso: reclamaciones de becas, entrega de trabajos en periodo no lectivo, anulación de matrículas, redes de comunicación UA, convocatorias de examen, cambio de grado, comunicación de directrices de evaluación en el estado de alarma, periodos de exámenes y posibilidades de presentación a los mismos, protección de datos en el estado de alarma, solicitud de recursos informáticos...

Otras actividades: asistencia a la reunión PAT-ICE en la Facultad de Derecho; asistencia a las reuniones con la coordinación Pat de la Facultad de Derecho, participación en la Jornada PAT 2020...

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La importancia de formar en competencias como una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes (Carabaña, 2011) plantea la necesidad de establecer la orientación de los estudiantes de forma rigurosa y sistemática (Torrecilla Sánchez, Rodríguez Conde, Herrera García y Martín Izard, 2013), especialmente cuando la tutorización se destina a estudiantes de secundaria, que concluido dicho ciclo, acceden al escenario universitario. Sufren una disgregación de grupo, un cambio de programación, de normativa, de ejecución de proyectos... sometidos a una incesante información desde diversos órganos de la Universidad y que, con total desconocimiento de la dinámica académica en la enseñanza superior, pueden llegar a no encontrar su lugar dentro del campus. Por ello, les es necesario contar, de forma continuada, con un tutor, un mentor que les guíe, les muestre todas las posibilidades que la universidad y el resto de los y las estudiantes les pueden ofrecer. Porque como, como mencionan Lapeña, Sauleda y Martínez (2011), los programas de acción tutorial mejoran las dimensiones cognitiva, emocional y profesional de los universitarios.

Desafortunadamente, coincidimos con estos autores en cuanto a la evolución y sentido de la tutoría, ya que, como indican los mismos, la tutoría es poco utilizada y, en todo caso, de forma

reactiva, es decir, para consultas puntuales. Así se ha podido mostrar en este estudio, tanto a nivel presencial, a través de la escasísima asistencia a las reuniones grupales, como a nivel virtual en las tutorías individuales realizadas, en base al contenido de las consultas realizadas. En ambos casos y a pesar de haberle dado la mayor difusión a todas las actividades realizadas, la respuesta por parte del alumnado ha sido siempre escasa, muy puntual y circunscrita a cuestiones particulares. El alumnado ha mostrado un desconocimiento absoluto del programa de acción tutorial y de las funciones y posibilidades que ofrece un tutor/a PAT y, por ende, la universidad.

Es una verdadera lástima que los y las estudiantes no aprovechen una herramienta como la tutorización prevista en la Universidad de Alicante, la cual, además, no sólo se centra en tutorizar de forma individual y personal al alumnado, sino que también ofrece múltiples actividades, talleres, coloquios y jornadas sobre el propio PAT, como sobre todos aquellos aspectos que pueden llegar a interesar al estudiantado: movilidad, becas, instalaciones deportivas, recursos tecnológicos, salidas profesionales, prácticas profesionales, testimonios profesionales...

Por consiguiente, la orientación universitaria y, consecuentemente, la acción tutorial, más allá de la simple atención a las dudas inmediatas que inquietan a los estudiantes, más allá de la típica consulta de escaparate, habitualmente rutinaria, contemplada, exclusivamente, dentro del “horario de tutorías”, se han de entender y practicar como una actividad educativa institucionalmente normalizada y consustancialmente vinculada e integrada en la práctica docente de todo profesor y al ejercicio de sus funciones, como el nivel más cercano y próximo al estudiante, desde una perspectiva multidimensional (Cano González, 2009).

Es necesario abogar por un cambio de sentido en el acompañamiento tutorizado que fomente mayor participación del estudiantado, ya que son muchos los resultados positivos que un programa como el PAT ofrece. Para el estudiantado, porque puede conocer en profundidad la estructura de la Universidad, optimizando los recursos y las herramientas académicas, profesionales y de ocio que la misma ofrece y para el profesorado, porque le mantiene en contacto directo con el alumnado, desde un punto de vista más allá del académico, perfeccionando la empatía necesaria para establecer una ‘cultura de colaboración’ (Fullan y Hargreaves, 1996; Goodlad, 1997; Little, 1998). La Universidad no es o no debe ser un ente abstracto y ajeno a los y las estudiantes que en ella conviven, sino muy al contrario, debe ser parte de los y las mismas, porque son parte de un todo necesario para alcanzar la excelencia académica.

La experiencia es el motor de cambio que nos obliga a plantearnos interrogantes sobre modos de actuar, cambios estructurales, emotividad y búsqueda de efectividad en los sistemas académicos. Y esa misma experiencia es la que nos exige un cambio de mentalidad para convertir el PAT en algo más que una simple casilla en el currículum del profesorado. El alumnado, especialmente, el de primer curso, necesita una herramienta de conexión como el tutor PAT en su tránsito universitario. Quizás no sea necesario que adoptemos el modelo anglosajón, pero sí es necesario hacer que el alumno sienta que no es sólo un número en un listado de alumnos, sino que desde la universidad se le apoya, se le

guía, se le ilustra y se fomenta una colaboración mutua en pro de la profesionalidad y la excelencia académica.

5. REFERENCIAS

- Allen, T. D. & Poteet, M. L. (1999). Developing effective mentoring relationships: Strategies from the mentor's viewpoint. *The Career Development Quarterly*, 48, 59-73. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00275.x>
- Allen, T. D., Poteet, M. L. & Burroughs, S. M. (1997). The mentor's perspective: A qualitative inquiry and agenda for future research. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 70-89. Recuperado de <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1596>
- Álvarez Pérez, M. B., Lorca Fernández, P. & García Díez, J. (2010). El programa de acción tutorial como complemento de la acción docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Educade*, 1(1), 5-19.
- Álvarez Pérez, P. (2002). La función tutorial en la universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza. Madrid: EOS.
- Álvarez Rojo, V. (2004). Las tutorías: otra forma de enseñar en la Universidad. En La tutoría como elemento clave en el modelo Europeo de Educación Superior. Universidad de Salamanca. Recuperado de www.campus.usal.es
- Bhattacharjee, Y. (2007). Postdoctoral training: NSF, NHI emphasizes the importance of mentoring. *Science*, 317, 10-16. Recuperado de <https://doi.org/10.1126/science.317.5841.1016b>
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *REIFOP*, 12(1), 181-204. Recuperado de www.aufop.com
- Carabaña, J. (2011). Competencias y Universidad o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón*, 63(1), 15-31.
- Cerezo, P. (2017). La generación Z y la información. *Revista de Estudios de Juventud*, 114, 95-109. Recuperado de <http://injuve.es>.
- Chao, G. T., Walz, P. M. & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45, 619-636. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1992.tb00863.x>
- Fullen, M. & Hargreaves, A. (1996). What's worth fighting for in your school? New York: Teachers College Press.

- Gairín, J., Muñoz, J. L., Freixas, M. & Guillamón Ramos, C. (2009). La transición secundaria-universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía*, LXVII (242), 27-44.
- García Gómez, A. (2016). Aprendizaje inverso y motivación en el aula universitaria. Pulso. *Revista de Educación*, 39, 199-218. Recuperado de <http://revistas.cardenalcisneros.es>
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- Goodlad, J. (1997). *The public purpose of education and schooling*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hundt, I. M. & Kurzweil, J. (2007). Business office feature: Focus on diversity: Meaningful mentoring-Native American and Latino success history. *Science*, 318, 123-126. Recuperad de <https://doi.org/10.1126/science.318.5847.123>
- Lapeña Pérez, C., Sauleda Pares, N. & Martínez Ruiz, A. (2011). Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 341-361.
- Lee, C. D. (2009). Historical evolution of risk and equity: interdisciplinary issues and critiques. *Review of research un education*, 33, 63-100. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0091732X08328244>
- Little, J. W. (1998). Organizing schools for teacher learning. En Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.). *Teaching as a Learning Professional. Handbook of policy and practice* (pp. 233-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mateos Masa, V. & Montanero Fernández, M. (2008). Diseño e implementación de títulos de grado en el EEES. Madrid: Narcea.
- Ocampo, C. I. (2012). Tutoría educativa en los diversos niveles y escenarios pedagógicos. En Sobrado, L. M., Fernández, E. & Rodicio, M. L. (Coords.). *Orientación Educativa. Nuevas perspectivas* (pp. 217-243), Madrid: Biblioteca Nueva.
- Riballa Mallada, F. J. (2007). Plan de Acción Tutorial y diseño de un espacio web de atención tutorial, *Revista Iplac*, 3, 1-12.
- Rodríguez Espinar, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria: recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- Sancristán San Cristóbal, M., Martín, D., Navarro Asensio, E., & Tourón Figueroa, J. (2017). Flipped Classroom y didáctica de las matemáticas en la formación online de maestros de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 1-14. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.292551>.

- Sanz, M. T. (2012). Estudio de a acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 145-160. Recuperado de <https://doi.org/10.6018/rie.30.1.115141>
- Torrecilla Sánchez, E. M., Rodríguez Conde, M. J., Herrera Harcía, A. E. & Martín Izard, J. F. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación, *REOP*, 24(2), 79-99. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11260>
- Zaragoza-Martí, M. F., Rico Amorós, A. M., García Ortiz, A., Melgarejo Moreno, J., Molina Giménez, A., Moya Fuentes, M. M., Ortega Herráez, J. M., Juliá Sanchis, R. & Martínez García, A. (2019). Universidad y e-alumnado: el uso de las Tic como metodología innovadora en las ciencias jurídico-criminológicas. En Roig-Vila, R. (Coord.), *Memorias del programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria* (pp. 35-41). Alicante: Universidad de Alicante.

