

TESIS DOCTORAL

2023



**MEDIACIÓN TECNOLÓGICA Y
ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN
LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA
INICIAL UNIVERSITARIA**

BORJA GUERRERO BOCANEGRA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Directoras de la tesis doctoral

DRA. INÉS GIL JAURENA

Profesora Titular de Universidad

DRA. BEATRIZ MALIK LIÉVANO

Profesora Titular de Universidad

Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a la UNED por permitirme formar parte de su comunidad académica, al COIE de la UNED y al Banco Santander por la experiencia del contrato predoctoral, y a la UArtes por brindarme la oportunidad de dar clases e imaginarme un futuro como docente investigador.

A Inés Gil Jaurena y Beatriz Malik Liévano, mis directoras de tesis, agradezco su confianza, guía y apoyo durante todo el proceso de investigación. Espero que vosotras también hayáis obtenido algún aprendizaje valioso de todo este camino.

A los autores con los que tanto he dialogado a través de la lectura de sus trabajos, a los revisores de las revistas científicas por las sugerencias y el tiempo dedicado a mis textos, y, por supuesto, a los verdaderos protagonistas, los estudiantes que desinteresadamente participaron en esta investigación.

A Liliana Santo Domingo, siempre prestada a leerme y a ayudarme. A la familia Rivadeneira Peñafiel por abrirme las puertas de su hogar. A Fanny Tubay por lo estupenda anfitriona que fue a mi llegada a Ecuador. A Pao Jácome y Mauricio Velasco por confiar en mi para formar parte de sus equipos de trabajo. A Cristina Mora por alentarme a postular a la UArtes y a Norberto Bayo por insistir en que me lanzara a el doctorado. Mi gratitud a Ernesto Mora y su familia, siempre generosos en sonrisas y gestos amables. A Rafa Guzmán, Agustín Garcells y Pedro Mujica, mis amigos en Guayaquil. Also, I want to thank my friend Rob, who is always willing to review my English compositions.

Quiero agradecer a Arianna por su paciencia, esfuerzos y sacrificios a lo largo de estos años. Gracias a mi madre Lourdes y a mi hermana Gema por estar siempre ahí, cariñosamente. A Hachi y Oli por la compañía en mis innumerables horas de estudio. A mis ojos, espalda y cuello por haber resistido heroicamente tantas horas frente a la pantalla.

Gracias de corazón. Sin todos vuestros aportes, esta tesis no habría sido posible.

Aclaración: a lo largo del documento de tesis doctoral, las referencias a colectivos y a personas figuran como palabras y expresiones neutras, genéricas o invariables en la mayoría de las ocasiones. Cuando no ha sido posible, o también para evitar el uso de lenguaje reiterativo, y con el propósito de facilitar la lectura del texto, se ha utilizado el género gramatical masculino como forma no marcada para englobar a ambos géneros.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	10
ABREVIATURAS, SIGLAS Y SÍMBOLOS	12
1. INTRODUCCIÓN	15
1.1. Motivación, fundamentación y finalidad de la tesis doctoral	15
1.2. Opción o modalidad de la tesis doctoral: compendio de publicaciones	19
1.2.1. <i>Artículos y comunicaciones</i>	21
1.2.2. <i>Proceso de elaboración de la tesis</i>	24
1.3. Organización y estructura del documento de tesis doctoral	25
2. OBJETIVOS	29
2.1. Objetivos del primer estudio	29
2.2. Objetivos del segundo estudio	30
2.3. Objetivos del tercer estudio	31
2.4. Objetivos del cuarto estudio	31
3. MARCO TEÓRICO	34
3.1. Dimensión conceptual de la Orientación	34
3.1.1. <i>La Orientación profesional en el siglo XX: un enfoque en crecimiento</i>	35
3.1.2. <i>Siglo XX: tiempos de renovación constante</i>	40
3.2. La Orientación en el contexto universitario	42
3.2.1. <i>Orientación inicial en el contexto universitario</i>	45
3.2.2. <i>El caso de la UNED</i>	47
3.2.3. <i>El caso de la UArtes</i>	54
3.3. Análisis de necesidades: fundamento para la orientación y la retención	55
3.3.1. <i>La Influencia de las transiciones en la Orientación estudiantil</i>	56
3.3.2. <i>Necesidades de Estudiantes EaD: Perfiles, diversidad y requerimientos</i>	58
3.3.3. <i>Recomendaciones para la orientación educativa desde diversos Estudios</i>	61
3.3.4. <i>Políticas educativas y retos en la EaD universitaria</i>	62
3.4. Contexto global: desafíos en un mundo Interconectado	65
3.4.1. <i>Integración de las TIC en la orientación educativa, un paso ineludible</i>	67
3.4.2. <i>Alternativas actuales a los foros de acogida</i>	71
3.4.3. <i>Optimizando la orientación educativa con Chatbots</i>	73
3.5. Encuestas de retroalimentación en la orientación educativa	78
4. MARCO METODOLÓGICO	82

4.1. El Proceso de análisis de contenido	83
4.1.1. Preanálisis	83
4.1.2. Elección de las unidades de análisis	85
4.1.3. Análisis exhaustivo del contenido.....	86
4.1.4. Sistematización e interpretación de los resultados	86
4.1.5. Especificidades del proceso en los cuatro estudios	87
5. RESULTADOS	96
5.1. Artículo científico 1	97
5.2. Artículo científico 2	114
5.3. Artículo científico 3	126
5.4. Artículo científico 4	152
6. OTRAS PUBLICACIONES DERIVADAS DE LA TESIS DOCTORAL	166
7. INFORME DEL FACTOR DE IMPACTO DE LOS ARTÍCULOS CIENTÍFICOS	170
8. CONCLUSIONES	175
8.1. Discusión y conclusiones	175
8.2. Limitaciones y perspectivas	183
8.3. Implicaciones	185
9. RESUMEN	188
9.1. Resumen en español	188
9.2. Abstract	190
10. REFERENCIAS	193
11. ANEXOS	220
11.1. Artículo en Revista Científica YACHANA	220
11.2. Actas de congreso EDEN 2021	236
11.3. Certificado de Congreso EDEN 2021 por presentación de <i>full paper</i>	244
11.4. Certificado de Congreso EDEN 2021 por presentación en el <i>PhD Student Symposium</i>	245
11.5. Actas de VII Jornada de Doctorandos del Programa de Doctorado en Educación de la UNED	246
11.6. Certificado de VII Jornada de Doctorandos del Programa de Doctorado en Educación de la UNED	250
11.7. Actas del Congreso CIOU 2021	251
11.8. Certificado del Congreso CIOU 2021	256
11.9. Certificado de Jornada de investigación de los contratados predoctorales UNED-Santander	257
12.0. Capítulo de libro	258
12.1. Actas I Congreso Internacional en Pedagogía de las Artes y Humanidades	264
12.2. Resumen comunicación oral EDUTEC 2022	265

12.3. Certificado EDUTEC 2022	268
12.4. Capítulo de libro (en prensa)	269
12.5. Certificado de aceptación del capítulo de libro	282
12.6. Cuestionario de juicio de expertos para el IRDI empleado en el estudio CIOU-21	283
12.7. IRDI empleado en el estudio CIOU-21	285
12.8. IRDI empleado en el estudio FUENTES-23	288

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Investigaciones y sus abreviaturas.....	22
Tabla 2. Correspondencia entre preguntas de investigación y objetivos de los estudios	32
Tabla 3. Tipos de chatbots según su complejidad de diseño.....	75
Tabla 4. Categorías asociadas a los bloques temáticos definidos en el segundo estudio	91
Tabla 5. Categorías e indicadores de presencia social en entornos virtuales según Rourke et al. (2001).	92
Tabla 6. Categorías asociadas a los bloques temáticos definidos en el cuarto estudio.....	95
Tabla 7. Relación de publicaciones complementarias derivadas de la tesis doctoral.....	167
Tabla 8. Datos relativos al factor de impacto de los artículos científicos publicados.	172

ABREVIATURAS, SIGLAS Y SÍMBOLOS

AC	Artículo Científico
ARTSEDUCA-21	Artículo científico publicado en Revista ArtsEduca
AVIP	Aula Virtual
BOE	Boletín Oficial del Estado
CAU	Centro de Atención al Usuario
CAV	Comunidad de Acogida Virtual
CA	Centros Asociados
UNIDIS	Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad
CIOU-21	Comunicación oral presentada en el II Congreso Internacional de Orientación Universitaria en 2021
CNEAI	Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora
COIE	Centro de Orientación, Información y Empleo
EaD	Educación a Distancia
EDEN-22	Comunicación oral presentada en el Congreso EDEN 2022
EDENA-21	Comunicación oral presentada en el Congreso EDEN en 2021
EDENB-21	Comunicación oral presentada en el Congreso EDEN en 2021
EDUCARE-23	Artículo científico publicado en Revista Electrónica Educare
EDUTECA-22	Artículo científico aceptado para su publicación en Dykinson
EDUTECO-22	Comunicación oral presentada en el XXV Congreso Internacional EDUTEC 2022.
EIDUNED	Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia
ENI	Estudiante de Nuevo Ingreso
FAV	Foro de Acogida Virtual
FECYT	Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología
FUENTES-23	Artículo científico aceptado para su publicación en Revista Fuentes
GIF	<i>Graphics Interchange Format</i>
IA	Inteligencia Artificial
INNOVA -22	Comunicación oral presentada en las XII Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED en 2022
IUED	Instituto Universitario de Educación a Distancia

IRDI	Instrumento de Recogida de Datos e Información
JOR-21	Comunicación oral presentada en las VII Jornada de Doctorandos del Programa de Doctorado en Educación de la EIDUNED en 2021
OE	Orientación Educativa
PAS	Personal de Administración y Servicios
PAV	Plan de Acogida Virtual
PET	Programa de Ecologías Tutelares
P+F	Preguntas más Frecuentes
PRAX-21	Comunicación oral presentada en el I Congreso Internacional de Pedagogías de las Artes y Humanidades en 2021
PRAX-22	Artículo científico publicado en Editorial UNAE
PDE	Programa de Doctorado en Educación
RPYE-22	Artículo científico publicado en Revista de Psicología y Educación
SANTAN-21	Comunicación oral presentada en la I jornada de investigación de los contratados predoctorales UNED-Santander en 2021
TA	Tutorías de Acogida
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UArtes	Universidad de las Artes
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	<i>United Nations Educational Scientific and Cultural Organization</i>
YACHA-20	Artículo científico publicado en Revista científica YACHANA

1. INTRODUCCIÓN

En este apartado introductorio de la tesis doctoral primero se exponen las razones y fundamentos que han llevado a realizar la investigación, así como su propósito. Seguidamente, se explica la elección de la modalidad de tesis doctoral por compendio de publicaciones, se presentan los trabajos que componen la tesis doctoral y se describe el proceso de su elaboración. Finalmente, se analiza la estructura y organización de la tesis.

1.1. Motivación, fundamentación y finalidad de la tesis doctoral

En la actualidad, uno de los grandes desafíos del sistema universitario en general (Cabrera, 2015) y de la *Educación a Distancia* (EaD) en particular, es la reducción de las tasas de estudiantes que abandonan las carreras sin completarlas (Álvarez, 2021; Álvarez y López, 2017; Carrión, 2005; Chiecher, 2019; García-Aretio, 2019; Gregori et al., 2018; Xavier y Meneses, 2020). Esta necesidad de abordar la problemática del *abandono* particularmente en la EaD se intensifica por dos razones fundamentales. Por un lado, en los últimos años, las matriculaciones han experimentado un crecimiento notable, especialmente en propuestas educativas desarrolladas en entornos virtuales (Allen y Seaman, 2017), incluyendo el ámbito universitario (García Aretio, 2009). Por otro lado, se ha observado que el alumnado en la EaD es más propenso a abandonar que en la enseñanza presencial (Carrión Arias, 2005), especialmente durante el primer curso (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Corominas Rovira, 2001; Sánchez-Elvira Paniagua, 2014), lo que destaca la importancia crítica de la etapa inicial.

Si bien las causas asociadas al abandono son complejas y variadas, y pueden atribuirse tanto al alumnado como al personal docente o al funcionamiento de la propia institución (García-Aretio, 2019; Sánchez-Elvira Paniagua, 2014, 2016; Simpson, 2012), ante el aumento de matriculaciones y la consiguiente problemática de las deserciones, los *servicios de acogida* brindados por la universidad cobran una importancia significativa y se convierten en una estrategia de intervención institucional prioritaria, especialmente aquellos que actúan al comienzo de la etapa universitaria. Intervenir de

manera temprana, antes de la matrícula y durante el primer curso, se vuelve crucial para evitar parte de estos abandonos (Luque-Pulgar et al., 2013; Tinto, 2007).

Son muchas las estrategias de *Orientación Educativa* (OE) que suelen implementarse en las instituciones educativas a nivel superior al comienzo del curso con la finalidad de ayudar a los *estudiantes de nuevo ingreso* (ENI) a adaptarse más rápidamente al nuevo entorno académico, proporcionándoles información de carácter general sobre la universidad y su metodología, así como fomentando la creación de conexiones sociales. Entre las estrategias más comunes encontramos: a) las jornadas de bienvenida, b) las visitas guiadas, c) las plataformas virtuales con recursos como videos informativos y materiales descargables, d) los programas de mentoría o e) las sesiones de orientación académica a cargo de las unidades especializadas (UNED, s.f.-a; UNED, s.f.-b; UNED, s.f.-c).

En esta investigación se exploran otras tres estrategias pensadas para ofrecer orientación e información útil para la transición exitosa a la institución educativa de los nuevos universitarios como son las tutorías de acogida (TA), las encuestas de retroalimentación y los foros de acogida virtuales (FAV). La primera consiste en la asignación de tutores a los estudiantes de nuevo ingreso para proporcionarles apoyo grupal o individualizado durante las primeras semanas. Normalmente, el tutor se encarga de ofrecerles orientación sobre el campus, los servicios disponibles, así como a ayudar a los discentes a adaptarse a su nueva rutina académica mediante consejos de distinta índole. Por su parte, con las encuestas de retroalimentación se les solicita a los estudiantes opinión sobre sus experiencias, en este caso con los servicios, recursos y medios dedicados a la orientación educativa inicial, para identificar áreas de mejora y asegurar que las acciones implementadas son efectivas. La última de las estrategias mencionadas son los FAVs. Se tratan de espacios virtuales donde los alumnos noveles pueden interactuar entre ellos o con estudiantes veteranos, personal docente, técnico y administrativo. Los FAVs permiten que los estudiantes que recién ingresan hagan preguntas, obtengan consejos y compartan sus inquietudes.

Al ser importante diseñar un enfoque integral y personalizado para abordar las necesidades específicas de los estudiantes en cada institución, resulta de interés conocer las particularidades de estas acciones de orientación educativa inicial, evaluar si satisfacen las necesidades y preferencias de los estudiantes recién llegados, y reconocer

elementos significativos que ayuden a desarrollar nuevas estrategias o mejorar las ya implementadas. Con el fin de lograr los propósitos expuestos, dos universidades han servido de base para esta investigación.

Por un lado, las tutorías de acogida han sido exploradas en el contexto del curso de Nivelación de la Universidad de las Artes (UArtes), una institución pública fundada en 2013 y ubicada en la ciudad de Guayaquil (Ecuador). Los cursos de Nivelación, muy comunes en las instituciones educativas superiores latinoamericanas, no están concebidos como clases de perfeccionamiento, sino que tienen como objetivo garantizar que los estudiantes de nuevo ingreso cuenten con una base sólida de conocimientos antes de continuar con sus estudios en la universidad. Además de abarcar diversas materias generales, estos cursos también incorporan sesiones presenciales y obligatorias de tutorías de acogida, concebidas como un espacio de integración a la vida académica y a la comunidad universitaria. A pesar de ser una institución presencial, la UArtes se muestra altamente receptiva a explorar y adoptar nuevas estrategias educativas respaldadas por tecnologías emergentes y plataformas interactivas, precisamente las que han ganado protagonismo en el ámbito educativo en las últimas dos décadas (Navarro-Martínez y Peña-Acuña, 2022). Estas pueden ofrecer oportunidades para mejorar la orientación inicial y dar así un apoyo más efectivo a los estudiantes en su proceso de adaptación y *éxito académico* universitario, tanto en los contextos de educación presencial como remota.

Igualmente, más allá de la evidencia científica aportada desde distintas disciplinas en los últimos años sobre la importancia de que la universidad realice revisiones constantes de sus servicios, plataformas, herramientas y dispositivos institucionales para el acompañamiento inicial, detrás de esta tesis doctoral hay un recorrido personal y profesional significativo. Mi trayectoria en esta temática comenzó como docente e investigador en el Departamento de Nivelación de la UArtes, en el que trabajé entre abril de 2018 y noviembre de 2020. Además de desempeñar funciones docentes e investigativas, asumí la función de coordinar el Plan de Acogida de la UArtes, que en este contexto se denominó Programa de Ecologías Tutelares (PET). Esta experiencia me brindó una conexión directa con las necesidades y desafíos que enfrentan los estudiantes que recién se incorporan en esta etapa crucial de sus vidas. Al interactuar diariamente con ellos, pude apreciar de manera profunda la importancia de

una orientación efectiva y un apoyo adecuado para facilitar su adaptación y éxito en el ámbito universitario.

Por su parte, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ha servido de contexto para conocer el funcionamiento y las dinámicas de los FAV, así como para obtener la perspectiva de los estudiantes sobre la institución a través de un procedimiento de encuesta en línea. La UNED ofrece diversas opciones de orientación educativa inicial para los nuevos estudiantes. Pueden, por ejemplo, solicitar asesoramiento en el Centro de Atención al Estudiante (CAE), el Centro de Orientación Información y Empleo (COIE), el Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad (UNIDIS) o el Centro de Atención a Usuarios (CAU). Por su parte, el Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) y el COIE colaboran en el *Plan de Acogida Virtual (PAV)*, que se desarrolla en las *Comunidades de Acogida Virtuales (CAVs)* alojadas en el campus *aLF*, propiedad de la UNED. Uno de los objetivos primordiales de las CAVs es el proporcionar información de carácter general sobre la universidad y su metodología (Sánchez-Elvira et al., 2008; Sánchez-Elvira, 2014) mediante distintos recursos de orientación como videos informativos y materiales descargables, así como con los FAVs donde los alumnos pueden interactuar y compartir sus inquietudes. No obstante, pese a todos estos servicios y recursos de orientación educativa inicial, desde que en 2010 se comenzara a ofertar grados, las cifras de abandono han ido en aumento hasta situarse en 2018 en el 48.6% para los estudiantes de primera matrícula (Santamaría, 2022). Es importante tener en cuenta esta información para implementar medidas de apoyo y seguimiento que ayuden a reducir las tasas de abandono y promuevan la retención estudiantil en etapas tempranas del proceso educativo universitario. Dado el elevado número de estudiantes que se incorporan y el destacado papel que desempeñan los foros y tableros de discusión como medios de comunicación primarios, la UNED constituye de esta forma un escenario propicio para investigar las dos estrategias de orientación mencionadas anteriormente.

Paralelamente, durante este período, inicié mi proceso doctoral, y en ese proceso, me di cuenta de que muchas de las sensaciones, miedos y anhelos que experimentaban los estudiantes de nuevo ingreso eran muy similares a los que yo mismo enfrentaba en mi rol de estudiante. Esta conexión personal me impulsó a indagar más en el tema de la orientación educativa en la educación superior, con el objetivo de

comprender mejor las necesidades de los universitarios y encontrar formas más efectivas de apoyarlos en su desarrollo académico y personal.

Más adelante, además de estar matriculado como doctorando en la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED (EIDUNED), tuve la oportunidad de trabajar como contratado predoctoral gracias al Convenio de Colaboración UNED-Banco Santander. Durante dos cursos académicos, 2021/2022 y 2022/2023, ejercí como investigador académico en formación en el COIE de la UNED en el proyecto de investigación denominado "Detección de necesidades de orientación académica de los estudiantes de nuevo ingreso y propuesta de un programa de apoyo académico". El COIE es un departamento dependiente del Vicerrectorado de estudiantes y emprendimiento que promete una amplia gama de servicios de orientación (SO) (UNED, 2020), específicamente: 1) orientación profesional, 2) inserción y desarrollo profesional, 3) prácticas extracurriculares y empleo, 4) emprendimiento universitario, 5) observatorio de empleabilidad y empleo, y 6) orientación académica. En respuesta a la solicitud de la dirección del COIE, mi trabajo de investigación en el departamento se orientó hacia la exploración de elementos para el desarrollo de un *chatbot* para la orientación educativa inicial.

De esta manera, a través de esta tesis doctoral, se busca combinar mi experiencia como docente e investigador en diferentes contextos académicos con mi comprensión de los desafíos que enfrentan los estudiantes al embarcarse en proyectos educativos de envergadura. La finalidad es la de generar conocimiento valioso que beneficie tanto a la comunidad universitaria como a las propias instituciones. Se espera que los resultados de esta investigación aporten ideas innovadoras y estratégicas para fortalecer los programas de acogida y orientación, tanto en los programas universitarios en modalidades presenciales como semipresenciales, que redunden en la retención estudiantil.

1.2. Opción o modalidad de la tesis doctoral: compendio de publicaciones

El trabajo de investigación que se presenta sigue la modalidad de Tesis por compendio de publicaciones. Por lo tanto, los capítulos desarrollados están basados en

los requisitos establecidos en el artículo 28.3 del Reglamento Regulator de los Estudios de Doctorado y de las Escuelas de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, 2011), aprobado en Consejo de Gobierno en 2015 (UNED, 2015), y en el que se definen los requisitos y pautas para esta modalidad de estudios doctorales.

La EIDUNED implementa la tesis doctoral por compendio de publicaciones tras su aprobación por parte del Comité de Dirección de la EIDUNED el 16 de enero de 2017 y por la Comisión de Investigación y Doctorado de la UNED el 21 de febrero de 2017 (UNED, 2017). Según el documento “Tesis por compendio de publicaciones del EIDUNED”, la tesis doctoral por compendio de publicaciones consta de varios trabajos científicos en los cuales el doctorando debe demostrar su autoría o coautoría. Estos trabajos deben haber sido publicados o estar aceptados para su publicación dentro del período que abarca desde la fecha de la primera matrícula en la EIDUNED hasta la autorización para la defensa pública de la tesis doctoral. Asimismo, dichas publicaciones deben tener unidad temática común. Entre las tres alternativas que la EIDUNED ofrece, esta tesis elige la segunda opción que se define de la siguiente manera:

El conjunto de publicaciones que se desprenden del objeto de la tesis doctoral deberá estar constituido por un mínimo de 4 artículos (al menos, tres ya publicados y el cuarto aceptado) en revistas de índices de impacto en cualquiera de los cuartiles de la relación de revistas del ámbito del Programa en el que está inscrita dicha tesis y referenciadas en la última relación publicada por el *Journal Citation Reports* (SCI y/o SSCI), SCOPUS y del Sello de Calidad de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), o bases de datos relacionadas por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) para los campos científicos correspondientes a las área de conocimiento del Programa de Doctorado y, en su caso, a las específicas líneas de investigación de los mismos. El doctorando o doctoranda debe ser primer firmante o segundo, en este último caso, el primero debe ser el director o directora de la tesis.

Frente a la tesis tradicional o unitaria, la más habitual, la variante por compendio de publicaciones ofrece, según Codina (2023) algunas ventajas. Respaldan la investigación con sólidos indicadores de calidad y proporcionan una formación integral tanto en la materia como en el complejo mundo de las publicaciones académicas. Además, en esta modalidad se estructura la investigación en fases claras, reduciendo el riesgo de objetivos ambiguos. Asimismo, al graduarse como doctor, el doctorando lleva

consigo una colección de trabajos científicos publicados en revistas o editoriales de calidad reconocida, enriqueciendo notablemente su currículum y trayectoria académica. Esto representa un logro particularmente valioso sobre todo para los que desean continuar con sus carreras como investigador académico (Morcillo, 2022). Como desventaja principal, Codina menciona la dependencia de elementos que quedan fuera del control, tanto del doctorando como de su director o directores de tesis. Al necesitar de publicaciones previas, las tesis por compendio implican ajustarse a los plazos y requisitos de revistas, lo que puede llevar a tener publicaciones pendientes al final del período de estudio. En tales casos, cambiar a una tesis unitaria es una opción viable, pero que requerirá de la planificación anticipada, idealmente antes del último año, según las normativas específicas.

1.2.1. Artículos y comunicaciones

La tesis consta de cuatro artículos científicos, tres publicados y uno artículo en preimpresión, en revistas de reconocido impacto dentro de los cuartiles del ámbito del Programa de Doctorado en Educación (PDE) y en los que el doctorando figura como el primer autor. Además, las cabeceras de estas revistas han sido referenciadas en la última relación publicada por fuentes de prestigio como SCOPUS o la FECYT. También se encuentran incluidas en bases de datos evaluadas por la CNEAI, que se corresponden con los campos científicos relacionados con las áreas de conocimiento del PDE y sus líneas específicas de investigación. Uno de los cuatro artículos ha sido desarrollado en colaboración y se aporta la aceptación por escrito de la persona que ostenta la coautoría, expresando su consentimiento para que dicho trabajo pueda ser presentado como parte de la tesis doctoral. Con el propósito de mejorar la legibilidad y cumplir con las normativas de referencia, se han introducido abreviaturas para cada investigación de esta tesis.

Además de las cuatro investigaciones principales, en esta obra se incluyen otras secundarias o complementarias (un artículo en revista revisada por pares, dos capítulos de libros, seis comunicaciones en congresos internacionales y tres comunicaciones en jornadas institucionales). Por ello, las abreviaturas relacionadas con las investigaciones

principales se resaltan en negrita en la *Tabla 1* organizadas cronológicamente según la fecha de publicación o presentación de cada trabajo.

Tabla 1
Investigaciones y sus abreviaturas

Abreviatura	Investigación
YACHA-20	Guerrero, B., y Tigrero, J. (2020). La percepción de los estudiantes sobre las TA en la Universidad de las Artes de Ecuador. <i>Revista Científica YACHANA</i> , 9(2), 107- 122. http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/651
ARTSEDUCA-21 (1er artículo)	Guerrero, B., y Báez de Yáñez, M. (2021). Bitácoras audiovisuales como estrategia pedagógica de orientación académica para las TA en artes. <i>Artseduca</i> , 29(29), 141-156. https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.11
EDENA-21 (Comunicación oral)	Guerrero, B. (21, 22, 23 y 24 de junio de 2021). <i>Link between learning strategies and educational guidance needs. A pilot study with new students at UNED's undergraduate programme</i> . [Ponencia]. EDEN (European Distance and E-learning Network), UNED. Madrid, España.
EDENB-21 (Comunicación oral)	Guerrero, B. (21, 22, 23 y 24 de junio de 2021). <i>Detection of Educational Guidance needs of new students in undergraduate studies at UNED and proposal of an academic support programme based on chatbots</i> . [Ponencia]. EDEN (European Distance and E-learning Network), UNED, Madrid, España.
JOR-21 (Comunicación oral)	Guerrero, B. (1 de julio de 2021) Detección de necesidades de orientación educativa de los nuevos estudiantes en los estudios de grado de la UNED. En D. Domínguez, I. Gil y A. López A. <i>VII Jornada de Doctorandas/os del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia</i> . [Ponencia]. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. https://doi.org/10.5944/jornadas.doctorandos.PDE.202
CIOU-21 (Comunicación oral)	Guerrero, B. (1-3 de septiembre de 2021). <i>Detección de necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso en el Grado de Psicología de la UNED. Un estudio piloto</i> . [Ponencia]. II congreso internacional de orientación universitaria. Universidad de Valladolid. http://ciou2020.uva.es/comunicaciones-libres/

SANTAN-21 (Comunicación oral)	Guerrero, B. (28 de octubre de 2021). <i>Necesidades de orientación educativa de los nuevos estudiantes detectadas en las CAVs de los grados de la UNED</i> . [Ponencia]. I jornada de investigación de los contratados predoctorales UNED-Santander. Madrid, España.
PRAX-21 (Comunicación oral)	Guerrero, B. (27 y 28 de octubre de 2021). <i>Mediación tecnológica en la orientación educativa: una experiencia con postulantes de la generación Z a la UArtes</i> . I Congreso Internacional de Pedagogías de Pedagogía de las Artes y Humanidades: Praxis, Investigación e Interculturalidad. https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2021/07/Agenda-PAH-nuevo-2.pdf
INNOVA -22 (Comunicación oral)	Guerrero, B. (31 mayo - 1 y 2 junio 2022). <i>Chatbot para la orientación educativa inicial</i> . [Ponencia]. XII Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED. https://canal.uned.es/video/629876c06f3c002bd53d4b32
EDUTECO-22 (Comunicación oral)	Guerrero, B. (16, 17 y 18 de noviembre de 2022). <i>Chatbot para la Orientación Educativa de los nuevos estudiantes de Grado en la UNED</i> . [Ponencia]. EDUTEC 2022, Universitat de les Illes Balears, España.
RPYE-22 (2º artículo)	Guerrero-Bocanegra, B. (2022). Tópicos frecuentes en los foros de acogida para el desarrollo de un chatbot de orientación inicial universitaria. <i>Revista de Psicología y Educación</i> , 17(2), 187-197. https://doi.org/10.23923/rpye2022.02.225
PRAX-22 (Capítulo de libro)	Guerrero-Bocanegra, B. (2022). Mediación tecnológica en la orientación educativa: una experiencia con postulantes de la generación Z a la UArtes. En P.P. Ortiz, y L. D'auberrete. (Eds.), <i>Pedagogía de las Artes y Humanidades: Praxis, Investigación e Interculturalidad</i> (205-210). http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/2300/1/Pedagogia203-210.pdf
EDEN-22 (Comunicación oral)	Guerrero, B. (20, 21 y 22 de junio de 2022). <i>Development of responses with indicators of social presence for an Educational guidance chatbot at the Distance University</i> . [Ponencia]. EDEN (European Distance and E-learning Network), Tallinn University, Estonia.
EDUCARE-23 (3er artículo)	Guerrero-Bocanegra, B. (2023). Análisis de la dimensión social en las interacciones de los foros de acogida de la UNED y sus implicaciones para el diseño de un chatbot de orientación educativa. <i>Revista Electrónica EDUCARE</i> . https://doi.org/10.15359/ree.27-1.15844
FUENTES-23 (4º artículo)	Guerrero-Bocanegra, B. (2023). Acciones recomendadas por los estudiantes para la consecución exitosa de los estudios de grado a distancia. <i>Revista Fuentes</i> . [Preprint]. https://tinyurl.com/ytnr36ap

EDUTECA-22 (Capítulo de libro)	Guerrero-Bocanegra, B. Propuesta de un chatbot basado en menús para mejorar la experiencia de usuario en un apartado de P+F de estudios universitarios a distancia [Artículo en proceso editorial].
-----------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: elaboración propia.

1.2.2. Proceso de elaboración de la tesis

La tesis doctoral ha sido realizada en cinco cursos académicos. El proceso de elaboración de la tesis doctoral ha sido un viaje marcado por una serie de cambios y ajustes que abarcan aspectos profesionales, académicos y personales. Mi travesía comenzó en 2018 cuando asumí el rol de docente a tiempo completo en el Dpto. de Nivelación de la UArtes. Durante este período, mi contacto cercano con estudiantes de primer ingreso despertó un profundo interés en comprender sus necesidades. Además, tuve la oportunidad de coordinar el Plan de Acogida de la UArtes, lo que me permitió una visión directa de los desafíos que enfrentan los estudiantes de nuevo ingreso en este contexto. Mi experiencia como coordinador de las tutorías de acogida en esta institución se convirtió en un punto de partida fundamental para mi investigación doctoral. Durante este tiempo, desarrollé tres investigaciones clave: YACHA-20, **ARTSEDUCA-21**, PRAX-21 y PRAX-22, todas relacionadas con la orientación educativa en el primer año de universidad en el contexto de una universidad ecuatoriana.

En noviembre de 2020 concluí mi etapa en la UArtes al obtener un contrato predoctoral bajo el marco del Convenio de Colaboración UNED-Banco Santander, y trabajé como investigador académico en formación en el COIE de la UNED, contribuyendo al proyecto de investigación "Detección de necesidades de orientación académica de los estudiantes de nuevo ingreso y propuesta de un programa de apoyo académico". En este contexto, me enfoqué en la creación de un chatbot que proporcionara adecuadamente respuestas a las preguntas frecuentes (P+F) de los universitarios. En esta etapa se produjo el segundo artículo de esta tesis, **RPYE-22**, junto con las comunicaciones EDENA-21, EDENB-21, JOR-21, SANTAN-21 y CIOU-21.

Mi contrato en el COIE de la UNED concluyó en octubre de 2021 y durante los meses siguientes, me dediqué a recopilar datos de forma independiente mediante encuestas en línea a través de Formularios *Google*, alcanzando a un amplio grupo de

participantes a través de canales no institucionales en *WhatsApp* y *Telegram*. Estos datos sentaron las bases para la investigación **FUENTES-23**.

Tras haber probado suerte y postulado de nuevo al mismo proyecto de investigación del Convenio de Colaboración UNED-Banco Santander, en abril de 2022 vuelvo a recalar en el COIE. Los ocho primeros meses del contrato los dediqué a profundizar en la recopilación de información esencial para el desarrollo del chatbot de orientación educativa inicial. Durante esta segunda etapa, desarrollé varios estudios: INNOVA -22, EDUTECA-22, EDEN-22, **EDUCARE-23** y EDUTECA-22.

1.3. Organización y estructura del documento de tesis doctoral

La tesis doctoral se compone de varios apartados que se describen a continuación:

El **primer** apartado tiene como objetivo principal justificar la motivación, fundamentación y finalidad de la unidad temática propuesta. También se aborda la elección de la modalidad de la tesis doctoral y se ofrece una visión general del proceso de elaboración de la tesis. Además, se presentan los artículos y comunicaciones que conforman el cuerpo de la tesis doctoral.

El **segundo** apartado se dedica a detallar las preguntas de investigación que se abordarán a lo largo de la tesis doctoral. Estas preguntas están estrechamente relacionadas con los objetivos generales y específicos que se han planteado, y que, a su vez, se conectan con los artículos científicos que componen esta tesis por compendio de publicaciones.

En el **tercer** apartado, “marco teórico”, se realiza un análisis general del concepto de orientación. Posteriormente se describen acciones propias de la orientación en el contexto universitario, concretamente en las instituciones que han valido de base en esta investigación. También se aborda el tema de la transición a los estudios universitarios, el análisis de las necesidades de los estudiantes y su relación con el abandono. Finalmente, se repasa el papel de la tecnología en el contexto global y su relación con el campo de la orientación.

El **cuarto** apartado se enfoca en la metodología empleada en la tesis doctoral. Aquí se describen las variables exploradas, las poblaciones estudiadas, los tipos y técnicas de muestreo utilizados, los instrumentos empleados para la recopilación de datos, así como las técnicas de procesamiento y análisis de la información. También se brinda una descripción detallada del procedimiento y las fases de ejecución.

En el **quinto** apartado se exponen los resultados de la investigación doctoral a través de cuatro estudios independientes pero interrelacionados, los cuales están presentados en forma de artículos científicos. Cada uno de estos estudios aborda aspectos específicos de la investigación y contribuye de manera conjunta a la comprensión integral del tema en cuestión. El primero de ellos fue publicado en la Revista electrónica de Educación ArtsEduca en el año 2021. Se trata de un estudio basado en el análisis de contenido de los comentarios aportados de un grupo de 21 estudiantes de nuevo ingreso de grado sobre el uso de dispositivos móviles como herramienta dinamizadora en las tutorías de acogida presenciales. El segundo artículo, publicado en la Revista de Psicología y Educación en el año 2022, es un estudio basado en el análisis de contenido de 851 mensajes enviados por un grupo de 248 nuevos alumnos en la modalidad de EaD, a través de 12 FAVs de la UNED durante el curso académico 2019/2020. El tercer artículo, publicado en la Revista Electrónica Educare en el año 2023, consiste en un estudio centrado en la *dimensión social* y basado en el análisis de contenido de 1.461 mensajes enviados por un total de 570 personas a través de 12 FAVs de la UNED durante el curso 2019/2020. Por último, el cuarto artículo, publicado en la Revista Fuentes en el año 2023, es un estudio basado en el análisis de contenido de los comentarios aportados por un total de 1.166 personas, tanto alumnos de grado nuevos como experimentados, en la modalidad de EaD y en el curso 2021/2022, sobre las acciones que la universidad podría implementar para apoyarles a completar satisfactoriamente sus estudios de grado.

El **sexto** apartado se reserva para presentar una serie de publicaciones secundarias y comunicaciones relacionadas con la tesis doctoral, todas ellas sometidas a evaluación de, al menos, dos personas expertas.

En el **séptimo** apartado se detalla la información relevante sobre el impacto académico de los cuatro artículos científicos derivados de la tesis doctoral, incluyendo datos sobre el factor de impacto y el cuartil correspondiente para la categoría educación

de SCOPUS, así como en el sello de calidad de la FECYT u otras bases de datos con factor de impacto de referencia relevantes para las áreas en las que se encuentren las publicaciones.

En el **octavo** apartado engloba las conclusiones obtenidas a partir de los resultados de los diversos artículos científicos que conforman el trabajo. Esta sección ofrece una discusión exhaustiva que vincula los hallazgos con investigaciones previas y antecedentes relevantes. También se destacan las limitaciones y fortalezas del estudio, además de identificar las posibles direcciones futuras para la investigación que se han abierto gracias al desarrollo de la tesis doctoral. Se resaltan las implicaciones y aportaciones del estudio para la orientación educativa inicial universitaria.

Noveno apartado. En esta sección se incluyen los resúmenes tanto en español como en inglés.

Los apartados **décimo** y **undécimo** son las últimas secciones de esta tesis doctoral. En ellos se incluyen, respectivamente, las referencias bibliográficas y los anexos necesarios para complementar la investigación.

2. OBJETIVOS

Los estudios realizados en esta tesis doctoral, así como los correspondientes trabajos científicos derivados de ellos, ha permitido dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre el impacto y la utilidad de la tecnología en el ámbito de la orientación educativa inicial?
- ¿Cuáles son las áreas prioritarias en las que los estudiantes que ingresan a la universidad en la modalidad de EaD requieren apoyo?
- ¿Qué aspectos importantes en relación con la dimensión social deben tenerse en cuenta en el desarrollo de un chatbot de orientación para los estudiantes que ingresan a la universidad en la EaD?
- ¿Qué medidas sugieren los estudiantes de grado en modalidad de EaD a la institución para garantizar su éxito académico?

2.1. Objetivos del primer estudio

Para el primer estudio se plantea la siguiente pregunta de investigación (PI):

- **Pregunta de investigación 1 (PI1):** ¿El uso del registro narrativo con dispositivos móviles fomenta la reflexión y autorregulación en los nuevos estudiantes de grado en el marco de las tutorías de acogida?

Para responder dicha pregunta de investigación se han establecido los siguientes objetivos generales y específicos:

- **Objetivo general 1 (OG1):** Explorar el uso de la tecnología como dinamizadora de la reflexión y autorregulación en los estudiantes de nuevo ingreso.
 - **Objetivo específico 1 (OE1):** Identificar los temas y áreas clave de orientación necesarios para los estudiantes de nuevo ingreso en la UArtes (YACHA-20, ARTSEDUCA-21).
 - **Objetivo específico 2 (OE2):** Diseñar un enfoque estructurado para la realización de grabaciones con dispositivos móviles que facilite la

reflexión y la autorregulación de los estudiantes de nuevo ingreso en la UArtes (**ARTSEDUCA-21**).

- **Objetivo específico 3 (OE3):** Introducir el registro narrativo como herramienta en las sesiones de tutorías de acogida presenciales de la UArtes (**ARTSEDUCA-21**).
- **Objetivo específico 4 (OE4):** Recopilar y analizar opiniones de los estudiantes nuevos a la UArtes para medir la eficacia y la utilidad de la experiencia de innovación educativa (**ARTSEDUCA-21**).
- **Objetivo específico 5 (OE5):** Ofrecer recomendaciones fundamentadas para futuras experiencias de innovación educativa parecidas (**PRAX-21, PRAX-22**).

2.2. Objetivos del segundo estudio

Para el segundo estudio se plantea la siguiente pregunta de investigación (P2):

- **Pregunta de investigación 2 (PI2):** ¿Cuáles son las consultas más comunes de los estudiantes que inician un grado en la UNED?

Para responder dicha pregunta de investigación se han establecido los siguientes objetivos generales y específicos:

- **Objetivo general 2 (OG2):** Conocer cuáles son las consultas más comunes de los estudiantes que inician un grado en la UNED.
 - **Objetivo específico 6 (OE6):** Detectar necesidades de orientación educativa de los estudiantes que inician un grado en la UNED (**EDENA-21, EDENB-21, JOR-21, CIOU-21, SANTAN-21, RPYE-22, FUENTES-23**).
 - **Objetivo específico 7 (OE7):** Analizar los FAVs con el propósito de identificar las consultas más frecuentes (**RPYE-22**).
 - **Objetivo específico 8 (OE8):** Agrupar las consultas por tipología con el objetivo de simplificar la comprensión y brindar una atención eficiente a las necesidades de orientación detectadas (**RPYE-22**).
 - **Objetivo específico 9 (OE9):** Elaborar un repositorio actualizado a partir de las P+F detectadas que sirva como contenido para un chatbot basado en menús o botones (**INNOVA -22, RPYE-22, EDUTECA-22, EDUTECA-22, EDUTECA-22**).

2.3. Objetivos del tercer estudio

Para el tercer estudio se plantea la siguiente pregunta de investigación (P3):

- **Pregunta de investigación 3 (PI3):** ¿Cómo puede un chatbot adaptar sus respuestas al interactuar con los estudiantes de nuevo ingreso en la UNED para reflejar su estilo de comunicación habitual?

Para responder dicha pregunta de investigación se han establecido los siguientes objetivos generales y específicos:

- **Objetivo general 3 (OG3):** Determinar las implicaciones de los indicadores de dimensión social en el diseño de un chatbot de orientación educativa inicial en los estudios de grado en la UNED.
 - **Objetivo específico 10 (OE10):** Analizar la presencia de la dimensión social en las interacciones que los estudiantes recién ingresados en programas de grado en la UNED mantienen a través de los FAV (EDUCARE-23).
 - **Objetivo específico 11 (O11):** Obtener recomendaciones para que un chatbot satisfaga las necesidades sociales de los estudiantes de la UNED en su proceso de orientación, basadas en sus interacciones en los FAV (EDEN-22, EDUCARE-23).

2.4. Objetivos del cuarto estudio

Para el cuarto estudio se plantea la siguiente pregunta de investigación (P4):

Pregunta de investigación 4 (PI4): ¿Cuáles son las acciones que los estudiantes de grado en la UNED solicitan a la institución para facilitar la culminación exitosa de sus estudios?

Para responder dicha pregunta de investigación se han establecido los siguientes objetivos generales y específicos:

- **Objetivo general 4 (OG4):** Identificar las acciones para facilitar la culminación exitosa de sus estudios de grado en la UNED.
 - **Objetivo específico 12 (OE12):** Analizar las principales áreas de preocupación o interés expresadas por los estudiantes de grado en la

UNED con respecto a su proceso de culminación de estudios (**FUENTES-23**).

- **Objetivo específico 13 (OE13):** Clasificar las acciones específicas solicitadas por los estudiantes en función de su relevancia y frecuencia, con el fin de identificar patrones y prioridades (**FUENTES-23**).

En concordancia con las directrices establecidas en la normativa para la redacción de la tesis, se presenta a continuación una tabla (*Tabla 2*) que ilustra la relación entre las preguntas de investigación, los objetivos de los estudios correspondientes, los artículos resultantes, así como el año de publicación de cada uno de ellos:

Tabla 2

Correspondencia entre preguntas de investigación y objetivos de los estudios

Estudio	Año	AC	PI	OG	OE
1	2021	AC1	PI1	OG1	OE1, OE2, OE3, OE4, OE5
2	2022	AC2	PI2	OG2	OE6, OE7, OE8, OE9
3	2023	AC3	PI3	OG3	OE10, OE11
4	Prensa	AC3	PI4	OG4	OE12, OE13

Fuente: elaboración propia.

Nota. Artículo Científico (AC), Pregunta de Investigación (PI), Objetivo General (OG), Objetivo Específico (OE).

3. MARCO TEÓRICO

En consonancia con la estructura delineada en la sección referente a la organización y estructura del documento de tesis doctoral, en el presente capítulo, se aborda la temática concerniente a la orientación educativa para los alumnos de nuevo ingreso en instituciones universitarias. En este apartado se plantean tres puntos: a) en primer lugar, se examina la evolución del concepto de *Orientación* en el contexto académico, especialmente el universitario, con particular atención a las acciones que se llevan a cabo al inicio de la etapa en las dos universidades que sirven de base para esta tesis; b) a continuación, se exponen las necesidades de los estudiantes nuevos, incidiendo en cómo estas están intrínsecamente relacionadas con las transiciones y el posterior logro académico o la posibilidad de abandono; c) por último, se justifica el uso de la tecnología en el ámbito educativo, y se proporcionan algunas recomendaciones para el diseño y la implementación de un chatbot de orientación educativa inicial basado en menús o botones para potenciar el acompañamiento y la asesoría en la crucial etapa de inicio de la trayectoria universitaria.

Este marco teórico sienta las bases conceptuales que fundamentan la posterior investigación, permitiendo una comprensión holística y profunda de las dinámicas y variables que inciden en la orientación efectiva de los estudiantes en su transición hacia la educación superior.

3.1. Dimensión conceptual de la Orientación

De manera informal, la orientación ha estado presente en la vida de las personas a lo largo del tiempo. Por ejemplo, en la Antigua Grecia, filósofos como Sócrates destacaban el autoconocimiento como la base fundamental para alcanzar la sabiduría y vivir una vida significativa o en la Edad Media, los gremios y maestros orientaban a los aprendices en sus oficios. Aunque no se formalizó como una disciplina o ámbito de estudio tal como se conoce hoy, estas ideas sentaron las bases para el enfoque centrado en el individuo y la toma de decisiones conscientes que la caracterizan actualmente.

En el ámbito educativo, el concepto de orientación ha sido objeto de continuas redefiniciones. Se trata de una noción que se puede calificar como compleja y a menudo

difusa, que ha ido evolucionando con el paso de los años según las distintas tendencias, los ámbitos de intervención, los aspectos a tratar y las formas de intervención (Vieira y Vidal, 2006). Según Martos (2007) podríamos sostener que esta disciplina ha surgido orgánicamente de la práctica misma. En su evolución podemos encontrar distintas concepciones según hagan énfasis en aspectos vocacionales-profesionales, personales-sociales o escolares-académicos, el conocido como “Triángulo de la Orientación” (Saúl et al., 2009). Además de las numerosas definiciones, la noción de Orientación en los distintos contextos académicos se ha equiparado o confundido a menudo con aspectos que, en realidad, son parte integrante de ella, como, por ejemplo, “tutoría, mentoría, *counseling*, consejería, relación de ayuda” (Ojalvo, 2005, pp.2). En la actualidad, las tres concepciones, Vocacional y Profesional, Personal-social y Orientación Escolar-académica, se han unificado dando lugar a lo que se denomina Orientación Educativa (Fernández, 2005), pasando de esta forma de referirse a intervenciones puntuales destinadas a estudiantes con falencias y ejecutadas únicamente por especialistas, a unas integrales, destinadas a todo el alumnado y como parte básica del currículo. La orientación educativa tiene que ver con funciones académicas, profesionales, personales, sociales y administrativas, y constituye, hoy en día, un elemento fundamental para la calidad institucional en la mayoría de las propuestas educativas regladas (González y Martín, 2004), tanto en centros públicos como privados, en modalidades presenciales, a distancia o híbridas. Ello exige la atención a las circunstancias particulares de los estudiantes y la constante redefinición de estrategias por parte de todos los agentes educativos involucrados en la relación académica (Molina y De Luca, 2009). Si realizamos un breve recorrido por la evolución del término hasta la actualidad podremos obtener una visión más precisa de cómo la Orientación ha dejado su huella en el desarrollo de la sociedad.

3.1.1. La Orientación profesional en el siglo XX: un enfoque en crecimiento

En su sentido formal, los orígenes de la Orientación se centran en la selección de personal. La Orientación Profesional tuvo su punto de partida en Estados Unidos alrededor de 1909, cuando se publicó la obra póstuma de Frank Parsons, *Choosing a*

Vocation. En la obra el autor presentó una aproximación sistemática y basada en evidencia científica para guiar a los individuos en la toma de decisiones vocacionales, enfocándose en la evaluación de rasgos personales, habilidades y aptitudes. A medida que la sociedad industrial avanzaba, surgió la necesidad de adaptar la educación y la formación a las demandas del mercado laboral y la orientación profesional cobró relevancia como respuesta a la necesidad de seleccionar e instruir con eficacia a trabajadores especializados. Asimismo, la obra sentó las bases para la Teoría de rasgos y factores al resaltar la importancia de considerar tanto las características individuales como las exigencias del entorno laboral al elegir una carrera. La teoría de rasgos y factores se expandió posteriormente, incorporando elementos como pruebas de aptitud y personalidad, permitiendo una mejor correspondencia entre las características de los individuos y las demandas de las ocupaciones. Hasta la mitad de siglo prevalece este enfoque que sirvió a su vez de impulso de disciplinas como la psicometría y la psicología diferencial (Sánchez, 2017). A estas disciplinas y enfoques que contribuyeron significativamente al desarrollo del campo de la orientación, debemos añadir el movimiento del counseling cuyo estandarte es Carl R. Rogers. El psicólogo estadounidense enfatizó la importancia de crear un espacio seguro y de confianza donde los individuos pudiesen explorar sus pensamientos y emociones, promoviendo el autoconocimiento, el crecimiento personal y el desarrollo de un sentido de autonomía en la toma de decisiones. Su enfoque influyó profundamente la orientación y la psicoterapia, resaltando la importancia de la relación con el asesor o terapeuta en la transformación personal.

3.1.1.1. Años 50 y 60: aparición del concepto de carrera

A partir de los años cincuenta, el enfoque evolucionó para considerar aspectos más amplios de la vida de una persona, como sus intereses, valores, metas y desarrollo en general. Empezó a ganar impulso la Orientación centrada en la educación psicológica individual desde una óptica integral y totalizadora (Rodríguez, 1998). En este periodo surgieron teorías del desarrollo vocacional, como las de E. Ginzberg (1951) y Donald. E. Super (1953), primero en Estados Unidos y luego en Europa. La teoría de desarrollo vocacional de Ginzberg propone etapas de fantasía, elección tentativa y consolidación,

donde los individuos exploran intereses y toman decisiones ocupacionales a lo largo del tiempo. La teoría de Super, por su parte, propone cinco etapas de desarrollo vocacional: crecimiento, exploración, establecimiento, mantenimiento y declinación. Las personas buscan congruencia entre sus roles ocupacionales y su autoconcepto a lo largo de la vida. Bajo la influencia de estos dos enfoques, en los años siguientes, el concepto de carrera y el desarrollo de la carrera comienzan a cobrar mayor prominencia, influyendo significativamente tanto en las propuestas teóricas como en las prácticas orientativas que se desarrollan (Sánchez, 2017). Super concibe la carrera como la secuencia de roles ocupacionales que una persona desempeña a lo largo de su vida, destacando su naturaleza dinámica y evolutiva. Las personas no solo tienen un único trabajo o profesión, sino que a lo largo del tiempo pueden asumir diferentes roles y empleos, adaptándose a las cambiantes circunstancias personales y laborales. Super también subraya la importancia de las transiciones y decisiones que las personas toman a lo largo de su vida para seguir una trayectoria profesional que sea coherente con sus intereses, habilidades y valores. La perspectiva de Super dio lugar a la noción de autoconcepto, una significativa aportación a la disciplina de la orientación educativa tal como se concibe actualmente. Su visión de la carrera, que solo existe en tanto que las personas las persiguen (Super, 1976), refuerza la idea de que la búsqueda vocacional es impulsada por la individualidad y guía la importancia del autoconcepto en la toma de decisiones profesionales.

3.1.1.2. Década de los 70: institucionalización de la Orientación

Durante la década de los setenta comienza un proceso de consolidación y profesionalización de la orientación (Álvarez, 1995), que conlleva un creciente reconocimiento social y una inclinación hacia la institucionalización en diversos países, donde los servicios de educación y empleo son los principales encargados de proporcionarla. La Orientación se consolidó como un mecanismo de guía y apoyo, dando origen a lo que conocemos como orientación educativa. Su propósito central es ayudar al individuo a conocerse y comprender su entorno para lograr su autorrealización y equilibrio personal a lo largo de toda (Bisquerra, 1998). Esta visión resalta el propósito

fundamental de la orientación: facilitar la autorrealización personal al integrar diversas áreas y buscar el desarrollo holístico de la persona.

Esta institucionalización también impulsa un desarrollo normativo (Pope, 2000) así como un fenómeno de globalización, manifestado en la realización de congresos y eventos científicos, práctica que persiste hasta la actualidad. En estos años surgieron consultoras y agencias de colocación privadas en Estados Unidos. Ofrecían asesoramiento personalizado, pruebas de aptitud y orientación vocacional, actuando como intermediarios entre empleadores y solicitantes de empleo. Aunque con estas prácticas orientadoras brindaban información detallada sobre ocupaciones y mercado laboral, se generaron críticas por posibles conflictos de interés. Las críticas se centraban en los incentivos para favorecer ciertas opciones laborales en función de sus propios beneficios económicos, lo cual planteaba dudas sobre la imparcialidad y objetividad. A pesar de ello, las consultoras y agencias de colocación privadas ayudaron a diversificar los SO y ofrecieron opciones para tomar decisiones informadas en carreras, aunque pudieran basarse más en intereses comerciales que en el beneficio real de las personas. Otro acontecimiento notable tiene lugar: la aparición del movimiento de Educación para la carrera (*Career education*) en Estados Unidos, el cual inspira reformas educativas que posteriormente se expanden a Europa y Canadá (Sánchez, 2017). Fue parte de un esfuerzo más amplio para abordar los cambios en la economía y la sociedad, y para ayudar a los estudiantes a ser más autosuficientes y adaptarse a las demandas cambiantes del mercado laboral. El movimiento Educación para la Carrera tuvo a Kenneth B. Hoyt como uno de sus principales impulsores que contribuyó a la conceptualización y promoción de la educación para la carrera como una forma de preparar a los estudiantes para el mundo laboral y ayudarlos a tomar decisiones informadas sobre sus trayectorias profesionales.

Este suceso marca el inicio del desarrollo del modelo de Activación y desarrollo vocacional y personal que concibe la Orientación como un proceso educativo que implica a todos los agentes y se centra en la adquisición de competencias laborales, a través de un tratamiento cognitivo de la información y la promoción de decisiones autónomas, conscientes y motivadas (Pelletier et al., 1974, como se citó en Sánchez, 2017).

3.1.1.3. Décadas de los 80 y 90: expansión de las prácticas orientadoras

En los años ochenta y noventa, en Europa, se reconoce el derecho fundamental de los alumnos a recibir orientación escolar, profesional y personal, como mecanismo de asistencia en la toma de decisiones, especialmente en los momentos cruciales de su carrera. Las acciones de orientación se van así fortaleciendo de manera notable en los niveles de educación primaria y secundaria, y su alcance se extiende progresivamente hacia la educación superior. En esta evolución, la orientación se ha ido consolidando como un componente clave en la calidad de los procesos educativos, especialmente a medida que se ha empezado a considerar las competencias profesionales como ejes fundamentales en la formulación de los planes de formación. Desde la óptica de Delgado (2005), se subraya el papel fundamental de la Orientación en la promoción de la madurez personal, donde el currículo opera como el medio conductor para alcanzar dicho fin. En esta perspectiva, la Orientación se enfoca en cuestiones académicas, resaltando la relevancia tanto de la instrucción individualizada como de las estrategias preventivas ajustadas a cada estudiante, con el propósito de mejorar su rendimiento y avance educativo. No obstante, persiste un componente remedial en esta aproximación, sin desvincularse por completo de su carácter de apoyo en caso de dificultades. Este enfoque refleja la interconexión entre la orientación y el currículo, destacando su importancia en el desarrollo integral de los estudiantes y en la optimización de su trayectoria académica y personal.

Como resultado, el papel del orientador se consolida aumentando su presencia, nivel de profesionalización y especialización en función de los contextos y grupos específicos con los que trabaja. Un concepto que cobra cada vez más relevancia durante esta etapa es el de orientación a lo largo de la vida, un enfoque continuo de apoyo constante que reconoce la importancia de la orientación en todas las etapas del desarrollo personal y profesional.

Además, la orientación ha logrado expandirse a diversos contextos, como el educativo, sociolaboral, comunitario y organizacional, y ha dirigido su atención hacia grupos de personas jóvenes y adultas, particularmente aquellas en situaciones de riesgo

de exclusión, reflejando un compromiso continuo con la igualdad de oportunidades y la inclusión (Sánchez, 2017).

3.1.2. Siglo XX: tiempos de renovación constante

Desde principio de siglo hasta la actualidad, la orientación se va adaptando a un entorno globalizado y laboralmente desafiante provocado por situaciones socioeconómicas cambiantes, inciertas e inseguras. A esto se añaden aspectos de profundo calado como la omnipresencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en todos los aspectos de la vida cotidiana y el fortalecimiento de las políticas enfocadas en la diversidad y la inclusión social. De la revolución tecnológica y la globalización surge lo que conocemos como *sociedad del conocimiento*. Caracterizada por el acceso a la información masiva, la sociedad actual promueve la generación, acceso y aplicación del conocimiento a través del aprendizaje constante, la innovación y la colaboración. Esta realidad ha sido descrita por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005) como una sociedad mundial de la información que cobra sentido únicamente cuando fomenta también el desarrollo de sociedades basadas en el conocimiento. Bajo este paradigma, el organismo internacional sostiene que el progreso hacia una sociedad del conocimiento contribuye a humanizar el proceso globalizador ligado al avance de las TIC.

Una de las características de la estructura social actual es la complejidad de roles profesionales, familiares y sociales. En estos escenarios marcados por la volatilidad, se ha desdibujado el ciclo vital (Castells, 1996), menos definido o predecible, y ha adquirido mucha relevancia la idea de formación continua y de las *competencias adaptativas* relacionadas con el desempeño profesional. En la actualidad, la educación constante se ha convertido en un requisito fundamental para asegurar nuestra posición en el entorno laboral. La necesidad de un aprendizaje constante a lo largo de toda la vida fue planteada por autores como Yaexlee en 1929, siendo a partir de la década de los setenta del siglo XX cuando comenzó a cobrar mayor relevancia. La Comisión Internacional para la Educación en el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, transformó el concepto de aprendizaje continuo mediante el informe "La educación encierra un tesoro" (Delors, 1996), también conocido como Informe Delors. Este enfoque visualiza el aprendizaje a

lo largo de la vida como un proceso holístico que afecta todas las facetas individuales. El informe destaca cuatro pilares educativos esenciales: aprender a conocer, hacer, convivir y ser, fundamentales para afrontar los desafíos de la globalización y la sociedad de la información. En este entorno, la educación se convierte en un "tesoro" que capacita y faculta la participación en una sociedad globalizada, aprovechando las oportunidades de la era de la información. La exigencia social de una formación a lo largo de la vida resalta el papel de la orientación, que guía el desarrollo de competencias, transiciones y decisiones académicas, personales y profesionales, además de evaluar y certificar las calificaciones profesionales (Sánchez et al., 2009).

Las personas afrontamos hoy en día desafíos como son unos itinerarios laborales discontinuos, heterogéneos e inciertos marcados por periodos de desempleo y diversas transiciones, unos estilos de vida que no favorecen el equilibrio personal y profesional (Sánchez, 2017). La Red Europea de Políticas de Orientación (ELGPN, en sus siglas en inglés) es un foro de expertos y profesionales en el campo de la orientación educativa y profesional de toda Europa. Fue establecida por la Comisión Europea para promover la colaboración y el intercambio de conocimientos en el ámbito de la orientación a lo largo de la vida. En su informe del año 2011 titulado *Policy-Making in Lifelong Guidance: A European Reference Framework* que tiene como objetivo principal proporcionar un marco de referencia para las políticas de orientación a lo largo de la vida en Europa, la ELGPN, destaca el papel fundamental de los educadores en la orientación y resalta la necesidad de su mayor involucramiento en la capacitación ciudadana para gestionar su trayectoria. También enfatiza el rol integrador y coordinador de la orientación, especialmente en la colaboración entre proveedores de orientación, con beneficios tangibles para los usuarios.

Las carreras evolucionan de lineales a dinámicas y discontinuas resaltando la importancia de que los individuos adopten un papel activo en su proceso orientativo. En consecuencia, los nuevos enfoques teóricos asumen un planteamiento holístico y contemplan el desarrollo de la carrera vital y profesional como un proceso individual, activo, continuo y adaptativo, caracterizado por la autogestión y el desarrollo continuo de competencias (Sobrado y Ceinos, 2017).

En resumen, hemos pasado en los últimos cincuenta años, de enfoques remediales basados en el diagnóstico puntual a otros preventivos que abarcan diversas

etapas del desarrollo individual. Esta transformación refleja una óptica más amplia y proactiva de la Orientación, más en línea con las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad en general y en la que es conveniente destacar algunos puntos clave:

- **Cambio de enfoque:** La transición de intervenciones puntuales para estudiantes con dificultades a un enfoque integral dirigido a todos los alumnos demuestra una comprensión más completa de las necesidades y potencialidades de cada estudiante.
- **Integración en el currículo:** El hecho de que la orientación educativa sea ahora una parte básica del currículo refleja una estrategia más sólida para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a recursos y herramientas que les ayuden a alcanzar sus objetivos académicos y profesionales.
- **Compromiso de múltiples actores:** La participación de diferentes actores en la orientación educativa, además de los especialistas, sugiere una colaboración más amplia y enriquecedora. Estos actores podrían incluir profesores, tutores, asesores académicos, profesionales de desarrollo personal y profesional, entre otros. Esto puede contribuir a una experiencia educativa más enriquecedora y holística para los estudiantes.
- **Adaptación a cambios en la educación:** La evolución de la orientación educativa también refleja la adaptación de las instituciones educativas a los cambios en la educación y en la sociedad en general. La creciente complejidad del mundo laboral y la importancia de habilidades socioorientación educativas y de autogestión hacen que la orientación educativa sea aún más relevante en la educación superior.

3.2. La Orientación en el contexto universitario

Dentro del ámbito universitario, los SO han experimentado su propio desarrollo, caracterizado por la ausencia de una normativa reguladora uniforme y, en consecuencia, la carencia de vínculos formales entre ellos. Con el comienzo del establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 1999 (*European Association of Communications Agencies* [EACEA], 2010), la orientación educativa se ha ido

despuntando como un elemento clave entre las buenas prácticas académicas al interior de las universidades. Dentro del proyecto sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente, en el numeral 1 se cita:

La orientación hace referencia a una gama de actividades que incluyen la información y el asesoramiento, los consejos, la evaluación de competencia, la tutoría, la recomendación, la enseñanza de la toma de decisiones y las capacidades de gestión de carrera. (CE 2004 como se citó en Martínez Clares y Martínez Juárez, 2011 p. 253).

Las universidades españolas por su parte gozan de una escasa tradición en materia de orientación, y “aunque existe una gran diversidad de servicios de atención al estudiante, estos se encuentran poco coordinados entre sí, caracterizándose por su gran dispersión, poca estructuración y escasa sistematización” (Valverde *et al.*, pp. 89, 2004). Es en la década de los setenta cuando encontramos los primeros antecedentes de Orientación a nivel superior con la creación en las universidades madrileñas de los COIEs (Parras *et al.*, 2008), que luego fueron extendiéndose a prácticamente todas las universidades del territorio nacional (Sebastián *et al.*, 1996). En estos tiempos se daba una notable diversidad entre los distintos COIEs, que quedaba manifiesta con la variación de gama y denominaciones de los servicios que ofrecían, así como en la organización interna de las estructuras, en algunos casos con una marcada fragmentación y falta de conexión entre ellas. Inicialmente, el elemento común entre ellos era la finalidad principal: facilitar la inserción laboral de los recién titulados.

Sin embargo, desde los años ochenta hasta la actualidad, los COIEs han demostrado que además de servir como punto de encuentro entre el estudiante en sus últimos años de carrera y el mundo profesional, es un receptor sensible para dar respuesta a otro tipo de necesidades más allá de conseguir el primer empleo (Sebastián *et al.*, 1996). Han ido ampliando sus funciones a la información académica y profesional, y en algunos casos a la orientación y consejos personalizados, dependiendo de cada universidad (Sánchez, 2017). No obstante, las prácticas orientativas en el contexto universitario español suelen tener aún hoy un carácter meramente curricular y académico basado en la orientación tutorial, otorgando a las funciones directamente relacionadas con gestión de la carrera y del proyecto de vida y profesional un carácter secundario (Sánchez, 2017). Los servicios de orientación universitaria se enfocan

principalmente en cuestiones académicas y adoptan un enfoque terapéutico y puntual. En este contexto, las labores y roles más comunes se relacionan con la provisión de información y consejo, y es la atención individualizada la que prevalece sobre la atención grupal (Valverde et al., 2004). Resulta sorprendente y paradójico observar cómo numerosas universidades reconocen mediante su prolífica producción académica la relevancia de proporcionar asistencia a todos los estudiantes, pero no asignan recursos materiales ni humanos suficientes para respaldar esta premisa. Aunque los esfuerzos por guiar y asistir a los estudiantes son evidentes, la orientación sigue presentando un desequilibrio en cuanto a la relevancia que se otorga a la planificación de la carrera y el desarrollo personal-profesional.

Con la intención de comprender a fondo las variables que influyen en la transición universitaria y para guiar la creación de programas de orientación en niveles secundarios y universitarios, Isus (1995) clasificó la intervención orientadora en cinco dimensiones: situacional, cognitiva, conativa, afectiva y acomodativa. La orientación basada en estas cinco áreas podría proporcionar un marco completo para entender y apoyar a los estudiantes durante la transición exitosa a la universidad:

- **Situacional:** Esta área probablemente se refiere a factores contextuales y situacionales que podrían influir en la transición a la universidad. Esto podría incluir cuestiones como el entorno socioeconómico, la ubicación geográfica, las condiciones familiares y cualquier otro elemento externo que pueda afectar la decisión y la adaptación a la vida universitaria. Por ejemplo, un estudiante con discapacidad física necesita información sobre las instalaciones accesibles en el campus, como rampas y ascensores, así como orientación sobre cómo solicitar ajustes razonables para sus necesidades específicas.
- **Cognitiva:** Aquí se estaría considerando el aspecto intelectual y académico de la transición. Esto podría involucrar la preparación académica previa, las habilidades de estudio, las expectativas sobre el nivel de dificultad en la universidad y cómo se aborda el aprendizaje en un entorno más avanzado. Un alumno que tiene dificultades en matemáticas puede recibir orientación en forma de tutorías y talleres de apoyo para mejorar sus habilidades en esta área antes de enfrentar los desafíos académicos en la universidad.

- **Conativa:** Esta área podría centrarse en la motivación, la toma de decisiones y la planificación. En la etapa de transición a la universidad, es importante entender las metas personales, la motivación para estudiar determinada carrera y cómo se establecen los objetivos a corto y largo plazo. Un estudiante indeciso sobre su elección de carrera podría recibir orientación en la exploración de sus intereses, pasiones y fortalezas
- **Afectiva:** La dimensión emocional es fundamental en cualquier proceso de cambio, incluyendo la transición a la universidad. Aquí se podrían considerar las emociones asociadas con la separación de amigos y familiares, el estrés, la ansiedad, las expectativas y la adaptación emocional a un nuevo entorno. Un estudiante que se muda a una ciudad lejana para estudiar puede sentirse abrumado por la soledad y el cambio de entorno. La orientación podría ofrecer grupos de apoyo para estudiantes nuevos, sesiones de consejería y eventos sociales para ayudar en la adaptación emocional.
- **Acomodativa:** La adaptación y ajuste a un nuevo entorno es un aspecto clave en el proceso de transición a la universidad. Esta área podría abordar cómo los estudiantes se adaptan a los cambios en la rutina, el estilo de vida, las demandas académicas y sociales de la vida universitaria. Un estudiante que está acostumbrado a una rutina estructurada en la escuela secundaria puede enfrentar dificultades para gestionar su tiempo y autonomía en la universidad. La orientación podría proporcionar estrategias de administración del tiempo, métodos de estudio eficaces y recursos para mantener un equilibrio entre las responsabilidades académicas y personales

3.2.1. Orientación inicial en el contexto universitario

En las universidades que conciben la orientación como parte básica del currículo, los planes de orientación y acogida son una de las estrategias más sólidas para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a recursos y herramientas que les ayuden a alcanzar sus objetivos académicos y profesionales. Dichos modelos de orientación ponen su esfuerzo en la adaptación del estudiante en su tránsito al sistema universitario. Aunque el tránsito a la universidad es un suceso previsible, no deja de ser una situación

delicada que exige de medidas facilitadoras para el mejor desenvolvimiento de los estudiantes de nuevo ingreso en este entorno. Esta transición implica un cambio que altera la vida del individuo y resulta en modificaciones que pueden manifestarse en diversos niveles, abarcando desde rutinas y roles hasta la percepción de uno mismo, la identidad, las creencias acerca del mundo y el bienestar físico (Guichard, 2007), pudiendo tener consecuencias tanto positivas como negativas en diversos aspectos de la vida (Schlossberg, 2005).

Los logros de un estudiante de primer año son vistos como exitosos cuando demuestran avances hacia objetivos tanto académicos como personales, incluyendo el desarrollo de habilidades intelectuales y académicas, la formación y mantenimiento de relaciones interpersonales, la construcción de identidad, la elección de una dirección profesional, la adopción de un estilo de vida saludable, el bienestar y la formación de una filosofía de vida (Gardner y Jewler, 1992). En este estadio, los distintos servicios de orientación educativa adquieren una importancia crucial en el acompañamiento de los estudiantes de nuevo ingreso y no pueden ser considerados como “algo periférico, adicional o suplementario de la educación universitaria” (Sánchez, 2001, pp.40), sino como un indicador de calidad institucional. Particularmente necesarios son en las modalidades de estudios a distancia (Asín et al, 2019) pudiendo ayudar a reducir el abandono en el primer año académico (Callejo, 2001; Corral y Martín, 2019; García-Aretio, 1987; Luque-Pulgar et al., 2013; Manzano-Soto et al., 2012).

Podemos agrupar todo el abanico de objetivos asociados a la orientación educativa universitaria en tres grandes bloques: 1) facilitar al estudiante nuevo su ingreso a la institución, 2) asegurar una estancia satisfactoria a los estudiantes, y 3) procurar la inserción en el mercado laboral mediante el desarrollo de habilidades académicas, personales y profesionales (Rodríguez, 2003; Vieira y Vidal, 2006). Entre las estrategias concretas de Orientación que suelen implementarse en las instituciones educativas a nivel superior al inicio del curso con el propósito de ayudar a los estudiantes de nuevo ingreso a adaptarse más rápidamente al nuevo entorno académico encontramos las estrategias más comunes encontramos a) las jornadas de bienvenida, b) las visitas guiadas, c) las plataformas en línea con recursos, d) los programas de mentoría o e) las sesiones de orientación académica a cargo de las unidades especializadas.

- **Jornadas de bienvenida:** Organizar eventos y actividades especiales al inicio del curso para dar la bienvenida a los alumnos recién matriculados. Estas jornadas pueden incluir charlas informativas, recorridos por el campus, presentaciones de servicios y clubes estudiantiles, entre otras actividades.
- **Visitas guiadas:** Organizar visitas guiadas por el campus y las instalaciones para que los estudiantes nuevos se familiaricen con la ubicación de los edificios académicos, bibliotecas, laboratorios, comedores, entre otros.
- **Recursos en línea:** Crear una plataforma en línea con recursos de orientación, videos informativos y materiales descargables para que los estudiantes puedan acceder a la información cuando lo necesiten.
- **Sesiones de orientación académica:** Proporcionar sesiones informativas sobre los diferentes programas de estudio, requisitos del plan de estudios y oportunidades de investigación y prácticas profesionales. Esto ayudará a los estudiantes a tomar decisiones informadas sobre sus carreras académicas.
- **Programas de mentoría:** Establecer programas de mentoría donde estudiantes veteranos guíen y apoyen a los estudiantes noveles en su transición a la vida universitaria. Los mentores pueden compartir experiencias personales, consejos prácticos y ayudar a los estudiantes de nuevo ingreso a superar desafíos iniciales.

Esta investigación explora otras tres estrategias pensadas para ofrecer orientación e información para la transición exitosa a la institución educativa de los estudiantes de nuevo ingreso como son: a) los **foros de acogida virtuales**, b) las **encuestas de retroalimentación**, y c) las **tutorías de acogida**. Las dos primeras estrategias se han explorado en el contexto de una universidad pública española en modalidad a distancia mientras que la tercera se investigó en una universidad pública ecuatoriana.

3.2.2. El caso de la UNED

Como acciones de Orientación propias de la EaD tomamos el contexto de la UNED. Para poder considerar un programa formativo como EaD deben reunirse, desde el punto de vista de García-Aretio (BENED, 2002), las siguientes características; 1)

Separación en tiempo y espacio entre actores educativos; 2) Autonomía del estudiante en el establecimiento de sus propios ritmos del estudio; 3) Planificación, diseño y producción de materiales por parte de la institución, así como ofrecimiento de tutorías; 4) Posibilidad de comunicación bidireccional entre actores educativos mediante distintos canales. La EaD tiene sus orígenes en los cursos por correspondencia de mediados del siglo XIX en Inglaterra, llegando a alcanzar un gran auge como solución a la demanda social de formación eficaz de mano de obra especializada que trajo consigo la Revolución Industrial (García-Aretio, 1999). En España, la UNED se fundó en 1972 con la misión de proporcionar educación superior a personas que no podían acceder a la educación universitaria tradicional debido a barreras geográficas, laborales u otras limitaciones. Actualmente tiene presencia en once países de Europa, América y África y es la mayor universidad española en volumen de estudiantes matriculados (Romero, 2022). En el curso académico 2020/2021, por ejemplo, las 83 universidades nacionales contabilizaron un total de 1.340.632 matrículas de grado, de las cuales la UNED aportó 140.508 (Romero, 2022; UNED, s.f.-d), lo que representa el 10.9% del total de matriculados en España. La institución sigue empleando la denominación "a distancia" debido a su origen histórico y al enfoque principal de su modelo educativo, aunque actualmente emplea una metodología semipresencial, denominada también híbrida, dual, combinada, mixta o *blended learning*. Esto significa que, además de las actividades a distancia, un determinado porcentaje de las actividades lectivas (tutorías, exámenes, jornadas de bienvenida, etc.) se realizan presencialmente en las distintas sedes de cada ciudad (Martínez, 2017). De esta manera, la principal diferencia entre una universidad a distancia y una semipresencial radica en la cantidad de interacción física requerida. A pesar de darse una clara convergencia entre lo presencial y lo remoto, la UNED mantiene su denominación original de "Educación a Distancia" ya que sigue reconociendo esa como la raíz de su identidad, esto es, su compromiso con la flexibilidad y la accesibilidad para una amplia gama de estudiantes. Distintas investigaciones señalan que el modelo mixto ofrece una calidad parecida al presencial, observándose incluso una mejora de la experiencia de aprendizaje y enseñanza (Alebaikan y Troudi, 2010; Allen y Seaman, 2017; Chen y Jones, 2007; De George-Walker y Keeffe, 2010; Fadde y Vu, 2014; García- Aretio, 2018; Garrison, 2016; Korr, et al., 2012; Means et al., 2013; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2015; Shantakumari y Sajith, 2015).

Estos hallazgos ayudan a disminuir los cuestionamientos sobre su eficiencia y eficacia, convirtiéndola en una opción educativa de prestigio (García- Aretio, 2017), lo cual se ha reflejado en un aumento tanto de las ofertas educativas como de las matriculaciones a nivel superior (García-Aretio, 2009).

Dicho crecimiento también se vio favorecido por la situación de crisis sociosanitaria causada por la Covid-19. Muchas instituciones que no contaban con una infraestructura diseñada para su desarrollo se vieron obligadas a actualizarse, contemplando fórmulas que integran el uso de la tecnología y la flexibilidad en los entornos de enseñanza-aprendizaje con la combinación de formas antiguas y modernas de EaD (Lassoued et al., 2020; Xavier y Meneses, 2021). La integración efectiva de las TIC en las universidades enfrenta el desafío financiero de requerir una inversión significativa ya que implica adquirir y mejorar infraestructuras, establecer centros de formación y apoyo, y fomentar la colaboración entre líderes institucionales y expertos en TIC. La brecha digital significativa que previamente caracterizaba a las universidades en España está menguando a medida que las TIC ganan influencia en las políticas institucionales de la mayoría de las instituciones universitarias (Baelo y Cantón, 2009).

En sus primeros años de funcionamiento, la modalidad de enseñanza a distancia era predominante, utilizando material impreso, envío de materiales por correo y tutorías a distancia para llevar a cabo la instrucción. Con el tiempo, la UNED ha adaptado su enfoque a medida que las tecnologías y las necesidades de los estudiantes han cambiado. El creciente protagonismo de los recursos tecnológicos en el ámbito educativo desde hace más de dos décadas (Navarro-Martínez y Peña-Acuña, 2022) ha acarreado que, a menudo, se confunda la noción de EaD con la de educación en línea y la de educación virtual. Si bien tanto la educación en línea como la virtual se desarrollan a través de aplicaciones o plataformas multimedia para las cuales se necesita conexión a Internet, en la primera los actores interactúan en un entorno o aula digital de una forma sincrónica, por ejemplo, mediante sesiones de Zoom, mientras que en la segunda lo hacen de manera asincrónica, es decir, los materiales del curso se suben a una plataforma educativa donde pueden revisarse y se habilitan foros o tableros de discusión para resolver actividades o dudas. En la EaD, a diferencia de la virtual, los materiales no son únicamente digitales, sino que se complementan con los físicos. Hoy en día son muy pocas las instituciones de EaD de corte convencional, esto es, las que no ofrecen parte

de sus servicios de forma virtual y van destinadas a sectores de la población con limitada conectividad y acceso a las tecnologías (García- Aretio, 2018).

Incluso en el contexto de la UNED, donde al alumnado se le presupone un considerable nivel de iniciativa y autonomía para gestionar sus propios procesos de aprendizaje, es clave ofrecer orientación educativa al comienzo de esta etapa formativa. Una óptima integración a la UNED se traduce en “el conocimiento y aprovechamiento de los servicios que en ella se ofrecen, en el fomento de las relaciones entre los miembros que la conforman” (Guerrero Bocanegra, 2021, p. 50), y en una adaptación eficaz a la metodología de trabajo establecida. Por ello, ha implementado un Plan de Acogida específicamente diseñado para los estudiantes de nuevo ingreso. Dicho plan persigue tres objetivos primordiales:

- Facilitar información exhaustiva con el fin de que los estudiantes nuevos puedan integrarse de manera satisfactoria en la vida universitaria.
- Ofrecer orientación durante el proceso de matriculación, asistiendo en la elección de opciones más adecuadas a las necesidades y características individuales.
- Suministrar diversos recursos de apoyo durante el primer año, que incluyen cursos de formación enfocados en la metodología particular del aprendizaje a distancia y en el desarrollo de competencias necesarias para llevar a cabo un estudio autónomo y autorregulado.

En última instancia, el objetivo principal radica en asegurar una adecuada adaptación al enfoque de enseñanza-aprendizaje de la UNED, permitiendo a los estudiantes completar sus estudios con éxito. Para alcanzar estos propósitos, el Plan de Acogida involucra a diversos actores, entre los cuales se encuentran el Rectorado, la Sede Académica, los Centros asociados (CA), equipos docentes, profesores tutores de los cursos iniciales, el Personal de Administración y Servicios (PAS) y representantes estudiantiles. Además, de manera gradual se han ido incorporando estudiantes de cursos avanzados en diversas iniciativas de apoyo y mentoría (Corral y Martín, 2019).

Para cumplir con los objetivos establecidos en el Plan, la UNED implementa una serie de acciones de acogida que se dividen en tres categorías principales: 1) **información y orientación**, 2) **formación** y 3) **seguimiento** (UNED, 2023).

3.2.2.1. Acciones de información y orientación

La página web de la UNED proporciona una amplia gama de recursos accesibles, como textos, enlaces, vídeos, audios y mapas interactivos, junto con diversas guías prácticas. Para facilitar una matrícula reflexiva y adaptada a los requisitos de las asignaturas y a la disponibilidad de tiempo de cada estudiante, se ofrecen orientaciones detalladas. La plantilla de planificación de la matrícula está disponible en el sitio web del COIE. Además, a través de cada Centro Asociado el estudiante puede recibir asistencia para completar la matrícula de manera óptima. También se organizan actividades presenciales, como *las Jornadas de Puertas Abiertas y Bienvenida* de cada Centro Asociado.

De los temas que emanan de las interacciones en los foros del orientador, los foros de apoyo técnico y los foros del mentor se genera el recurso P+F, que se destaca como sumamente importante, ya que en él se recogen las dudas más relevantes que los estudiantes de primer año han ido formulando a través de los distintos FAVs anteriormente citados. El repositorio de P+F está siempre disponible para los estudiantes y va periódicamente enriqueciéndose con las aportaciones nuevas producto del *feedback* del curso académico anterior. De esta forma, en el apartado de P+F el alumno de nuevo ingreso encuentra un compendio de respuestas a las dudas más comunes planteadas por los estudiantes primerizos de la UNED en diferentes años y foros. Ya sea por comodidad o por dificultades iniciales a la hora de navegar con soltura las plataformas donde se alojan los FAV y los otros recursos de las CAVs, los estudiantes suelen repetir preguntas ya contestadas. Cuando un estudiante consulta algo que ya ha sido contestado, es habitual que el orientador, el técnico o el compañero mentor responda de forma breve a la consulta, derivándole a que revise las P+F donde ya se ha tratado el tema. La relación entre FAV y el apartado de P+F es directa, pues el segundo se alimenta de las consultas planteadas en el primero.

3.2.2.2. Acciones de formación

Es esencial estar preparado para el estudio a distancia y desarrollar gradualmente las competencias necesarias para un aprendizaje autónomo y autorregulado en la metodología de la UNED. La institución proporciona esta formación a través de diversos medios y niveles de profundización, adaptados a las necesidades individuales. En primer lugar, se pueden explorar guías prácticas en línea y materiales multimedia disponibles en la sección "¿Cómo estudiar a distancia?" (UNED, s.f.-e; UNED, s.f.-f) para obtener una introducción a la metodología de la UNED.

Asimismo, se ofrece la posibilidad de unirse a CAVs de estudiantes nuevos desde el inicio de la trayectoria académica. Estas comunidades suministran información precisa y orientación sobre la UNED y su metodología, al tiempo que brindan sugerencias valiosas para orientar los primeros pasos. Nacen en el curso académico 2006-2007, en un proyecto piloto en la Facultad de Psicología y la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales y al año siguiente se implementaron en las demás Facultades y Escuelas como parte esencial de los Planes de acogida (Sánchez-Elvira et al., 2009). De una manera más pormenorizada las CAVs sirven para (Sánchez-Elvira Paniagua et al., 2008, pp. 637-638):

- Proporcionar información de carácter general sobre la universidad y su metodología.
- Proporcionar información y orientaciones de carácter específico relativas a la Facultad/Escuela y la titulación.
- Guiar el desarrollo de las competencias básicas para el estudio superior a distancia con propuesta de actividades prácticas, enfocadas básicamente desde el entrenamiento de los procesos de autorregulación.
- Resolver dudas específicas de la población estudiantil de una misma titulación detectando, de esta forma, aquellas cuestiones que no están claras en nuestras guías o en la web.
- Promover la creación de grupos de estudio.

En cada CAV encontramos FAV pensados como lugares de encuentro para los estudiantes de primera matrícula, donde también pueden tener acceso a información,

soporte técnico y orientación educativa inicial. Existen cinco foros, cada uno con su propia finalidad. El foro de apoyo técnico está destinado a la resolución de consultas concretas de índole técnica, informática, de acceso y navegación. Para facilitar la integración satisfactoria del estudiante a la UNED y a su metodología, resolver dudas de orientación y ayudar en las técnicas de estudios, así como fomentar la creación de una comunidad de estudiantes UNED, tenemos el foro de orientación, que es un espacio de comunicación mediado por un orientador. Por otro lado, los estudiantes recién llegados disponen del foro de mentoría, en el que cuentan con un compañero que inició sus estudios en la UNED tiempo atrás, que ya ha finalizado o está a punto de finalizar, y al que pueden preguntarle su opinión sobre cómo desenvolverse con éxito en la UNED. Se tratarían de estudiantes veteranos que, en calidad de mentores, ofrecen ayuda y soporte para la mejor integración académica de otros estudiantes mentorizados (Corral y Martín, 2019). A los foros mencionados anteriormente se añadirían el foro de presentación y el foro de compañeros de facultad/escuela. Los foros de las CAVs comienzan en septiembre y permanecen abiertos y accesibles durante todo el curso académico hasta la llegada de junio. La participación en ellos es voluntaria y los estudiantes no son sometidos a evaluación.

Para aquellos que han estado desconectados de los estudios durante un período, la UNED dispone de *Cursos-0* en línea a través del portal de cursos abiertos (OCW). Estos cursos abarcan Física, Química, Biología y Matemáticas, y están diseñados especialmente para estudiantes de Ciencias y la Escuela de Ingeniería Industrial. Además, se ofrece el *Curso para el entrenamiento del aprendizaje autorregulado*. Este curso, diseñado para proporcionar un conocimiento profundo de la UNED y su metodología, ayuda a desarrollar estrategias efectivas para un aprendizaje independiente y autorregulado. Los estudiantes pueden seguirlo a su propio ritmo y, si lo desean, formalizarlo para obtener créditos de libre configuración, incluyendo tutoría y evaluación.

3.2.2.3. Acciones de seguimiento

Contribuir a una mejor experiencia y acompañamiento en los momentos críticos, como es el inicial, comienza con establecer un mejor diálogo fluido entre la institución universitaria y los nuevos alumnos, resolviendo de una forma eficaz sus dudas. El

acompañamiento no solo implica responder de manera eficaz a sus preguntas y preocupaciones iniciales, sino también dar continuidad a las actividades orientativas a lo largo de todo el primer año académico e incluso más allá. Al mantener una conexión constante, se crea un puente de apoyo que permite abordar de manera proactiva los desafíos que puedan surgir, brindando la oportunidad de ajustar y adaptar las estrategias orientativas según las necesidades cambiantes de los estudiantes. Durante el primer año de estudio, la UNED implementa diversas medidas de seguimiento y apoyo, en las que participan tutores y compañeros mentores (Corral y Martín, 2019)). El COIE central y los CA son puntos de contacto para obtener más información sobre estas acciones y cómo aprovecharlas. En relación con este aspecto, el seguimiento sostenido garantiza una transición más suave, una mayor sensación de pertenencia y un acompañamiento integral a lo largo de su travesía universitaria.

3.2.3. El caso de la UArtes

Como ejemplo del contexto presencial, tomamos a la UArtes, una institución pública fundada en 2013 y ubicada en la ciudad de Guayaquil (Ecuador). En concreto, una experiencia llevada a cabo durante un curso de Nivelación. Los cursos de Nivelación, muy comunes en las instituciones educativas superiores latinoamericanas, no están concebidos como clases de perfeccionamiento, sino que tienen como objetivo garantizar que los estudiantes de nuevo ingreso cuenten con una base sólida de conocimientos antes de continuar con sus estudios en la universidad. Además de abarcar diversas materias generales, estos cursos también incorporan sesiones presenciales y obligatorias de tutorías, concebidas como un espacio de integración a la vida académica y a la comunidad universitaria. Las TA son parte integral de la orientación educativa y uno de los recursos fundamentales que la mayoría de las instituciones de educación superior han incorporado a su carta de servicios. En el contexto particular de UArtes (Universidad de las Artes) de Guayaquil, Ecuador, estas TA representan un espacio de encuentro semanal ideado para facilitar la integración a la vida académica y a la comunidad universitaria (Guerrero y Tigrero, 2020). Ellas pretenden servir al estudiante para facilitar el desarrollo de habilidades sociales y técnicas de estudio que le permitan una

mejor y más rápida adaptación a la metodología de trabajo, además de su familiarización con los valores de la institución (UArtes, 2021).

La UArtes asigna a los grupos de nuevos alumnos tutores que durante las primeras semanas se encargan de proporcionarles orientación sobre diferentes cuestiones, así como a ayudarles a adaptarse a su nueva rutina académica. En el caso de la UArtes están diseñadas para asistir semanalmente dos horas, organizadas en sesiones grupales o individuales según el criterio del tutor. Siempre dependiendo del enfoque que proponga el tutor de acogida, estas TA pueden ofrecer una oportunidad única para que los estudiantes se familiaricen con el contenido y los requisitos académicos de la carrera que han elegido, además de para interactuar con profesores y otros estudiantes que comparten, a priori, intereses similares. Es importante tener en cuenta que, en este contexto, muchos de los alumnos que cursan la Nivelación representaban la primera generación en su familia en ingresar a la universidad. Debido a la naturaleza de los estudios en artes y los estereotipos asociados, estos estudiantes enfrentaban una presión significativa y cuestionamientos sobre su elección académica (Guerrero y Mora, 2021).

Estas interacciones pueden generar debates y discusiones enriquecedoras, que pueden ser clave para consolidar la convicción de los estudiantes sobre su elección de carrera. Para algunos de ellos, esta etapa puede revelar que la carrera elegida no se ajusta a sus expectativas o habilidades, brindándoles así la oportunidad de reevaluar su elección antes de comprometerse con un programa universitario completo. Ante la falta de sistemas sólidos de orientación académica previa al ingreso a la universidad, las TA de los cursos de Nivelación constituyen una herramienta estratégica para tomar decisiones más meditadas acerca de la elección de carrera, lo cual contribuye significativamente a mejorar los niveles de retención estudiantil y reducir el abandono académico.

3.3. Análisis de necesidades: fundamento para la orientación y la retención

La universidad se encuentra inmersa en un constante proceso de búsqueda de calidad y mejora, impulsado por la necesaria adaptación a las demandas de la

convergencia europea. En el contexto universitario, caracterizado por la transformación y evolución, se hace evidente la importancia del *análisis de necesidades* de los estudiantes. El estudio de las demandas, requerimientos y expectativas de los estudiantes se sitúa como un área de investigación clásica, arraigada tanto en el ámbito educativo como en el psicológico. Esta exploración cobra una significativa relevancia, al aportar una perspectiva integral sobre los factores que influyen en su proceso de aprendizaje y desarrollo. En consonancia con ello, las acciones de orientación educativa deben estar mediadas por el análisis crítico constante de las necesidades particulares que manifiestan sus estudiantes, aunque a menudo se basan en demandas de la sociedad en general (Sánchez, 2001). Este análisis brinda una base sólida para la concepción y diseño de estrategias que favorezcan la adaptación exitosa de los estudiantes al contexto universitario y, a su vez, promuevan su retención.

3.3.1. La Influencia de las transiciones en la Orientación estudiantil

Las transiciones son eventos comunes en la vida de las personas, abarcando diversos aspectos. El ingreso a la escuela, la transición de la Educación Infantil a la Primaria, de la Secundaria a los Ciclos formativos o a niveles superiores como Bachillerato o estudios universitarios, son ejemplos de transiciones en el ámbito académico-formativo. Por otra parte, el paso de un centro formativo al mercado de trabajo, la movilidad entre diferentes roles, tareas y niveles de responsabilidad dentro de una misma organización o sector o la jubilación son transiciones en el ámbito laboral. Las transiciones académico-formativas y las profesionales suelen estar estrechamente relacionadas, ya que los cambios en una parte de la vida tienen efectos en otras áreas (Sánchez, 2017).

Bien sea en términos de nivel de estudios, de responsabilidad laboral o de roles desempeñados, estas transiciones constituyen momentos de cambio de etapa que demandan adaptación y pueden influir en el desarrollo personal y profesional. Schlossberg (2005) diferencia entre tres tipos de transición: las anticipadas, las imprevistas y las no sucedidas. Las primeras tienen que ver con sucesos previsibles como, por ejemplo, el ingreso a la universidad. Las segundas vendrían provocadas por sucesos

no esperados ni planificados como un accidente o un despido laboral. En el tercer grupo están los acontecimientos que no llegan a suceder por alguna causa, por ejemplo, no aprobar una oposición. El ingreso a la universidad implica un cambio que altera la vida del individuo y resulta en modificaciones que pueden manifestarse en diversos niveles, abarcando desde rutinas y roles hasta la percepción de uno mismo, la identidad, las creencias acerca del mundo y el bienestar físico (Guichard, 2007), pudiendo tener consecuencias tanto positivas como negativas en diversos aspectos de la vida (Schlossberg, 2005). En el caso de las poblaciones más jóvenes, el momento de transición a la universidad implica, además de cambios, un inevitable desgaste emocional, pues “enfrenta un nuevo contexto organizativo, educativo y social, regulado por normas explícitas e implícitas que debe conocer para ser parte de la comunidad estudiantil” (Manzano-Soto y Roldán-Morales, 2015, pp. 121), para las cuales las respuestas habituales ya no son suficientes. Autores como Almeida et al. (2000, pp. 202) lo describen como un “período de conflictos de papeles entre dos estadios de vida claramente definidos que implican el establecimiento de nuevos modelos de vida” además de una “necesidad de desarrollar nuevas calidades de respuesta comportamental, cognitiva y afectiva”. Por lo tanto, la transición no reside exclusivamente en el evento en sí, sino en la percepción que cada persona tiene de dicho acontecimiento (Schlossberg, 1989, como se citó en Pinheiro, 2003).

Schlossberg (2005) propone una estructura de cuatro factores que influyen en la dirección de una transición: 1) la situación, abarcando las circunstancias y el contexto en que se lleva a cabo la transición, 2) el yo o la fuerza interna, reflejando la actitud de la persona hacia la transición, 3) los recursos de apoyo disponibles y 4) las estrategias para enfrentar la transición. Las dos últimas categorías se relacionan con acciones orientadoras. Los cambios que traen consigo las transiciones exigen un cierto número de mecanismos de afrontamiento o *coping* por parte de la persona (Vieria, 2015) así como una intervención orientadora que proporcione estrategias para el desarrollo personal y la integración social (Corominas e Isús, 1998). Estas estrategias pueden variar desde enfoques más orientados a la resolución de problemas, como la planificación y la organización de tareas o técnicas de búsqueda activa de empleo, hasta enfoques emocionales, como la búsqueda de apoyo social, la búsqueda de actividades placenteras para reducir el estrés. Algunos estudiantes pueden recurrir a estrategias de evitación o

negación, mientras que otros pueden adoptar una actitud más proactiva para abordar los desafíos. Las estrategias de afrontamiento adecuadas pueden ayudar a reducir el estrés (Valdivieso-León et al., 2020) mejorar la capacidad de enfrentar desafíos y promover una transición más exitosa y saludable a la vida universitaria. Dedicar mayor atención a la comprensión de las necesidades que los estudiantes viven en la transición a la universidad se revela como un punto crucial en su camino educativo (Corominas e Isús, 1998).

3.3.2. Necesidades de Estudiantes EaD: Perfiles, diversidad y requerimientos

El contexto de la EaD suele ser un escenario educativo en el que convergen estudiantes de variados perfiles sociodemográficos y académicos.

Entre las características más llamativas del perfil sociodemográfico de los estudiantes siempre ha destacado la concentración significativa de estudiantes en la franja de edad entre 31 y 40 años, de los que la mayoría son empleados por cuenta ajena que elige los estudios a distancia para compaginarlos con sus obligaciones laborales (Sánchez-Elvira et al., 2003; Sebastián et al., 1996). No obstante, desde hace ya dos décadas se viene dando una creciente diversidad de los estudiantes y una masificación de los estudios universitarios (Valverde et al., 2004). Este incremento de la heterogeneidad se puede apreciar, por ejemplo, en el rejuvenecimiento de los estudiantes en comparación con décadas anteriores (Guerrero-Bocanegra, 2023; Tascón, 2022). La manera en que los jóvenes que se encuentran en la edad tradicionalmente universitaria, comprendida entre 18 y 25 años, afrontan el momento de transición a la universidad puede variar significativamente respecto a las edades históricamente más comunes en las modalidades de estudios a distancia, esto es, en torno a los 40 años. Esto se debe fundamentalmente a sus distintas etapas de vida, experiencias y perspectivas. Los más jóvenes atraviesan una fase de cambio entre la adolescencia y la adultez, asumiendo nuevas responsabilidades y autonomía, mientras que las personas mayores de 40 años pueden estar en un período de transición profesional o educativa después de haber establecido familias y trayectorias laborales previas. Por otro lado, los jóvenes adultos suelen tener menos obligaciones familiares y laborales, lo que les permite

centrarse más en los estudios y la vivencia universitaria. En cambio, aquellos mayores de 40 años pueden afrontar responsabilidades adicionales, como el trabajo, la crianza de hijos o el cuidado de familiares, lo que podría afectar su planificación, disponibilidad y éxitos en los estudios. En cuanto a las motivaciones y objetivos, los jóvenes pueden estar más enfocados en la exploración personal, el desarrollo de habilidades y la preparación para futuras carreras, mientras que los mayores de 40 años suelen estar impulsados por metas profesionales específicas, reciclaje laboral o búsqueda de crecimiento personal. En lo relativo a la adaptación, podría pensarse que los jóvenes dependen y por ello establecen más relaciones con sus compañeros que los más mayores, que en esos puntos de su vida cuentan con redes de apoyo más diversificadas y consolidadas, incluyendo relaciones familiares y profesionales. Por último, los universitarios más jóvenes tienen, en comparación, menos experiencia en la vida universitaria y pueden sentirse emocionados y ansiosos por lo desconocido. No obstante, aunque los mayores posean más experiencia y confianza para enfrentar retos, también pueden tener inquietudes acerca de reintegrarse en un entorno educativo y sentirse cohibidos al relacionarse con compañeros a los que en ocasiones doblan en edad.

La diversidad en los estudiantes y sus necesidades se evidencia también en las variedades en el historial académico de los estudiantes, en sus *backgrounds* personal-familiar y en otros factores contextuales como por ejemplo los elementos de ayuda del sistema educativo de los que han dispuesto en la transición desde Secundaria a la universidad, (Corominas e Isús, 1998). No es lo mismo transicionar a los estudios postsecundarios directamente sin interrupción temporal de los estudios, o bien, sin solución de continuidad, con alguna etapa intermedia como algún compromiso laboral, una estancia en el extranjero o el cumplimiento de obligaciones militares, etc.). También, cuando se accede a la universidad mediante pruebas selectivas se dificulta que se produzca un “paréntesis de maduración personal” (Corominas e Isús, pp. 164, 1998).

Más allá de todos estos factores, la necesidad de implementar enfoques continuos de orientación, que abarquen las esferas personal, académica y profesional y vayan destinados a la totalidad de la población estudiantil se acentúa al considerar aspectos como la gran diversificación, optatividad y flexibilidad del currículum universitario, las altas tasas de abandono, las dificultades de inserción laboral de los egresados universitarios o las dificultades para acceder a la titulación elegida como

primera opción tras superar las pruebas de acceso a la Universidad (Valverde et al., 2004).

Diferentes investigaciones en el contextos de educación presencial a nivel internacional (Sun y Yuen, 2012; Watts y Van Esbroeck, 2000; Watts et al., 1987) y nacional (Castellano, 1994; Campoy y Pantoja, 2014; Corominas e Isús, 1998; Díaz, 1989; Gil-Albarova, 2019; Valverde et al., 2004), como a distancia (Pérez-Juste et al. 1990; Pérez-Juste, 1993; Pérez-Juste et al., 1998; Repetto y Anaya, 1992; Sebastián et al, 1995; Sebastián et al, 1996) revelan que el estudiante universitario de nuevo ingreso reporta similares necesidades de orientación e información. Es común que los estudiantes se quejen de una “escasa, inexistente o ineficaz orientación previa al acceso a la Universidad” (Valverde et al., pp. 88, 2004). A la luz de estos estudios queda patente una de las necesidades más apremiantes para los estudiantes al comienzo de esta nueva etapa educativa es el disponer de información suficiente sobre la metodología de la institución o los recursos que tienen a su alcance por ser parte de ella. Esta necesidad revela que proporcionar información de carácter general sobre la universidad es una de las primeras acciones a tener en cuenta, y han de ser atendidas con suma importancia desde los SO al alumnado. Aunque la UNED se preocupa por proporcionar los recursos necesarios para que los estudiantes adquieran las habilidades esenciales requeridas para ser competentes en los estudios a distancia, son muchos los estudiantes que experimentan la sensación de que la UNED informa poco o, por lo menos, con poca eficacia, que se les orienta deficientemente sobre los estudios, menos aún sobre las opciones académicas y que son sólo unos pocos los que se aprovechan de los medios que ofrece la institución (Repetto y Anaya, 1992).

Si en los años 80 y 90 las necesidades de orientación de los estudiantes en la EaD eran consecuencia de un ambiente universitario muy mermado en amplitud, duración y continuidad (Pérez-Juste et al.1990), actualmente, con el desarrollo de la tecnología y el ciberespacio como lugar de encuentro, se han ido reduciendo estas dificultades y han ido apareciendo otras asociadas al uso de una variedad importante de plataformas. Comúnmente se piensa que los estudiantes actuales, particularmente los más jóvenes, lo saben todo sobre el manejo y uso de tecnologías (Chiecher, 2020), pero no todos operan igual de hábilmente en todos los contextos ni en todas las actividades (Chiecher y Melgar, 2018), por lo que la falta de formación en competencias digitales debe ser

atendida institucionalmente de forma prioritaria. Al igual que ciertas dudas administrativas, la orientación técnica mediante tutoriales debe ser previa a la matrícula y extenderse durante todo el primer curso (Levy, 2006).

3.3.3. Recomendaciones para la orientación educativa desde diversos Estudios

De distintos estudios relativos a las necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso (Castellano, 1994; Campoy y Pantoja, 2014; Corominas e Isús, 1998; Díaz, 1989; Gil-Albarova, 2019; Pérez-Juste et al. 1990; Pérez-Juste, 1993; Pérez-Juste et al., 1998; Repetto y Anaya, 1992; Sebastián et al, 1995; Sebastián et al, 1996; Sun y Yuen, 2012; Valverde et al., 2004; Watts y Van Esbroeck, 2000; Watts et al., 1987) podemos extraer las siguientes recomendaciones que sirven de guía para los departamentos encargados de dar orientación educativa:

- **Información institucional:** Proporcionar información detallada sobre la metodología de estudio, recursos disponibles, estructura curricular y servicios universitarios. Apoyo en la admisión: Ayudar a los estudiantes a entender los requisitos de admisión, proceso de matrícula y trámites administrativos.
- **Asesoramiento académico:** Ofrecer orientación en la elección de asignaturas, planes de estudio y opciones de titulación, sin dejar nunca de lado las habilidades, intereses y metas profesionales de los estudiantes.
- **Habilidades de estudio:** Asesorar sobre técnicas de estudio efectivas, manejo del tiempo y organización para mejorar el rendimiento académico.
- **Orientación personal:** Brindar apoyo en la gestión de la ansiedad y el estrés, así como en el proceso de adaptación a la vida universitaria y la gestión de cambios.
- **Eventos de bienvenida:** Organizar actividades de integración y orientación, como jornadas de bienvenida, charlas informativas y encuentros con docentes y otros estudiantes.
- **Orientación en tecnología:** Ofrecer asistencia en el uso de las plataformas tecnológicas utilizadas en la EaD, facilitando el acceso a recursos y herramientas virtuales.

- **Remisión a recursos:** Derivar a los estudiantes a servicios de apoyo adicionales, como apoyo psicológico, servicios médicos y asesoramiento de carrera avanzado.

Es importante considerar que para lograr estos objetivos y beneficiar tanto a la institución como a los estudiantes, es recomendable establecer un programa de orientación temprana que funcione antes de la inscripción oficial y durante el primer curso académico (Luque-Pulgar et al., 2013; Rué, 2014). Los estudiantes demandan que estos servicios los acompañen desde las etapas preliminares, en un proceso de autodescubrimiento que facilite una elección más informada de la carrera universitaria (Rodríguez-Muñiz et al., 2019) y de las materias. Con la creciente complejidad en la elección de asignaturas y carreras debido al aumento de opciones en los planes de estudio, y considerando, además, que los estudiantes que toman decisiones sin conocimiento previo suelen requerir más orientación a lo largo de su trayectoria universitaria (Sánchez, 2001), esta perspectiva proactiva podría mejorar la elección de titulaciones y asignaturas, influyendo positivamente en la satisfacción y retención de los estudiantes, así como en su éxito académico. Para ello, las propuestas de carácter institucional e integrador son las más prometedoras. No hay que olvidar que los estudiantes afrontan el estudio de forma autónoma y sobre ellos recaen decisiones como el establecimiento de sus propios ritmos de estudio. Bajo estas circunstancias no es suficiente con que exista la posibilidad de comunicación bidireccional entre actores mediante distintos canales (BENED, 2002), sino que debe asegurarse un apoyo social de calidad (Guajardo-Leal y Gallardo, 2021) que amortigüe los sentimientos tan generalizados de soledad y lejanía.

Por último, hay que recordar que los eventos de acogida presenciales son actividades que repercuten positivamente en la integración en la vida universitaria y en la solución de problemas de adaptación académica (Gil-Albarova, 2019), adquiriendo una mayor relevancia en las modalidades de estudios a distancia.

3.3.4. Políticas educativas y retos en la EaD universitaria

Las políticas educativas contemporáneas están enfocadas en la continua formación de jóvenes más allá de la educación obligatoria, reconociendo su positivo

impacto en el desarrollo individual y en el progreso de la sociedad, así como en su preparación para el mercado laboral. Siguiendo esta perspectiva, la Agenda 2030 refuerza esta perspectiva al aspirar a aumentar significativamente el número de jóvenes y adultos con competencias técnicas y profesionales que les permitan acceder a empleo, trabajo digno y emprendimiento. La formación universitaria se destaca como un medio fundamental para alcanzar este objetivo, proporcionando un espacio donde los jóvenes pueden adquirir conocimientos especializados y habilidades relevantes para el mundo laboral actual y futuro (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2020). Esta dirección que han ido tomando las políticas educativas también ha influido en la evolución del enfoque de la orientación educativa a lo largo de los años. Tal como se ha expuesto anteriormente, la Orientación ha pasado de una perspectiva más puntual a una perspectiva integral y sistémica como parte elemental en el currículo. Esta transformación refleja una mayor comprensión de la importancia de la Orientación para favorecer un recorrido académico exitoso y gratificante y mitigar el abandono educativo. Es relevante diferenciar en este punto el abandono educativo del fracaso educativo, a menudo considerados sinónimos. El primero se centra en la educación postobligatoria de 18 a 24 años, mientras que el segundo se refiere a la educación obligatoria hasta los 16 años.

En la actualidad, uno de los grandes desafíos del sistema universitario en general (Cabrera, 2015) y de la EaD en particular, es la reducción de las tasas de estudiantes que abandonan las carreras sin completarlas (Álvarez, 2021; Álvarez y López, 2017; Carrión, 2005; Chiecher, 2019; García-Aretio, 2019; Gregori et al., 2018; Repetto y Anaya, 1992; Xavier y Meneses, 2020).

Las investigaciones efectuadas indican que el abandono en la educación virtual y en línea se deriva de varias razones, entre las que se encuentra la falta de conocimiento de la metodología y del manejo tecnológico, así como la carencia de autonomía y autorregulación en el aprendizaje, elementos esenciales para el éxito en este contexto educativo (Sánchez-Elvira, 2014). Se ha observado que aquellos alumnos con alta autodisciplina, motivación intrínseca y habilidades de gestión del tiempo tienden a obtener mejores resultados. Estos estudiantes tienen la capacidad de autogestionar su aprendizaje, establecer horarios efectivos de estudio y mantenerse enfocados en sus objetivos académicos, lo que les permite aprovechar al máximo las oportunidades que

ofrece la EaD. La literatura académica resalta asimismo la significativa importancia de “el estudiante participe en (*involvement*), e incluso se comprometa con (*engagement*)” (Luque-Pulgar et al., 2013, pp. 5). Estas nociones, de participación y compromiso, resaltan que para la adecuada integración del estudiante en el entorno universitario es crucial intervenir tanto antes de la matrícula como durante el primer año académico. Funciones de las que se ocupan los distintos departamentos encargados de dar orientación educativa.

Desde 2010, fecha en la que la institución que sirve de base para este estudio comenzara a ofertar grados, sus cifras de abandono han ido en aumento hasta situarse en 2018 en el 48.6% para los estudiantes de primera matrícula (Santamaría, 2022), cifra similar a las tasas internacionales de deserción en la EaD (Rivera, 2011). Sin embargo, según Carrión (2005), estos números son matizables. El casi 50% de los abandonos corresponde a los estudiantes que no se rematricularon pero que tampoco recibieron ninguna calificación (abandono sin comenzar). Las cifras caen hasta alrededor del 14% para los que sí han llegado a obtener alguna calificación (abandono real). Estos datos revelan que el abandono se produce, sobre todo, durante el primer curso, cuando los estudiantes toman la decisión de no continuar antes de los exámenes de enero y febrero (Luque-Pulgar et al., 2013). Información que subraya la importancia de implementar medidas de apoyo y seguimiento que ayuden a reducir las tasas de abandono y promuevan la retención estudiantil desde etapas tempranas del proceso educativo preuniversitario.

Por otra parte, cuando un universitario ha completado la meta educativa obteniendo su título, hablamos de que ha logrado el éxito académico. Entre los estudiantes a distancia es común, sin embargo, compaginar los estudios con obligaciones laborales y familiares (Callejo, 2001; García-Aretio, 1999; Sánchez-Elvira et al., 2003), de ahí que la mayoría no lleve a cabo matriculaciones ajustadas a la progresión temporal fijada en los planes de estudios. Por ejemplo, en el año 2020, menos del 20% de entre todos los matriculados en el grado de Psicología lo hizo ciñéndose al número de créditos recomendado en el plan de estudios. Según datos de la Oficina de Tratamiento de la Información de la institución, de este grupo, solo alrededor del 9% logró aprobar todos los créditos (UNED, s.f.). En base a ello, las acciones para la reducción del abandono deberían ser lo suficientemente flexibles, abiertas e integradoras para

apoyar tanto a los que se ajustan a las matriculaciones recomendadas para terminar un grado en cuatro años académicos como para los que contemplan tiempos más dilatados (Callejo, 2001).

Al igual que determinados perfiles estudiantiles se han asociado con mejores resultados, factores de orden institucional e instruccional pueden desempeñar un papel crucial en el éxito de la EaD (Chiecher, 2019). La claridad en la comunicación por parte de la institución educativa, la disponibilidad de recursos digitales adecuados, la estructura y diseño de los cursos en línea, y la calidad de la interacción entre profesores y estudiantes, entre otros, son elementos esenciales que pueden influir en la experiencia de aprendizaje y, en última instancia, en el rendimiento de los estudiantes. No se puede subestimar la importancia de las variables institucionales e instruccionales en la creación de un entorno educativo en línea exitoso. El seguimiento del estudiante a través de diálogos fluidos constituye el elemento clave (García-Aretio, 2019): la atención permanente y las respuestas inmediatas, la cantidad de retroalimentación facilitada, así como lo apropiadas y completas que sean las instrucciones, impactan directamente en la percepción y la satisfacción de los estudiantes, constituyendo aspectos determinantes para promover la permanencia en contextos de EaD (Carballo Aguilar, 2017; Cabrera, 2015; Chiecher, 2019), Gaytan, 2015; Gregori et al., 2018; Rivera, 2011). Una combinación efectiva de factores individuales y contextuales puede contribuir a un aprendizaje a distancia más enriquecedor y exitoso para los estudiantes.

3.4. Contexto global: desafíos en un mundo Interconectado

Hoy en día vivimos en un mundo globalizado. Este término alude a la cada vez más estrecha interconexión entre las economías de diversas partes del mundo, principalmente a través del comercio y las transacciones financieras. En ocasiones, también implica la migración de personas en busca de trabajo y la transferencia de conocimiento y tecnología a través de las fronteras internacionales. No obstante, el concepto de globalización abarca dimensiones más amplias, incluyendo aspectos culturales, políticos y medioambientales. En su esencia, la globalización se vincula con la integración de naciones y comunidades en todo el mundo, facilitada por la disminución

de los costos de transporte y comunicación, así como la eliminación de barreras artificiales, lo que a su vez permite un mayor flujo de bienes, servicios, capitales, conocimiento y en menor medida, personas, en una escala mundial (Stiglitz, 2007). En este contexto, las TIC han desempeñado un papel central, facilitando la rápida expansión de esta transformación global. Las TIC han sido uno de los principales “ejes de aceleración” de la globalización y se han exportado como la “cara amigable” del proceso, asociándose a herramientas como internet, *teléfono móvil*, etc. (Baelo, 2017).

Desde la década de los años ochenta, el término se ha popularizado, coincidiendo con los avances tecnológicos que han simplificado y agilizado las operaciones comerciales y financieras a nivel internacional. Sin embargo, a pesar de su uso generalizado, autores como Beck (2006) sostienen que la palabra globalización es "la menos precisa, quizás la más ambigua y políticamente eficaz, probablemente la menos comprensible" (pp. 40). Aunque el concepto tiene una conexión con lo económico, Basedow (2000) indica que también tiene un componente social. Según Baelo (2017), este cambio en la sociedad es igualmente significativo que las transformaciones que llevaron a la transición de sociedades agrícolas a industriales.

La explicación del término puede carecer de claridad, de la misma forma que sus efectos no son evidentes. Por ejemplo, diversos autores coinciden en que la globalización ha impulsado el progreso económico y social en diversas sociedades. A medida que el proceso de globalización ha avanzado, se ha observado un notable mejoramiento en las condiciones de vida en la mayoría de las naciones, no obstante, los mayores beneficiados han sido las naciones avanzadas. Por otra parte, no es menos cierto que también ha provocado daños significativos, dando origen a lo que se denomina la doctrina del pensamiento único (Ramonet, 2005).

Desde esta perspectiva, fundamentada en un capitalismo radical, prevalece lo económico sobre lo político, colocando al capital financiero en el centro del entramado social, por encima tanto del estado como de los individuos. Tal como sostiene Baelo (2017), la globalización ha resultado en retrocesos en cuestiones como la distribución de la riqueza, justicia social, sostenibilidad, herencia cultural y protección social, suscitando inquietudes en esferas económicas, sociales, culturales e informativas. Además, el autor añade que este fenómeno suscita esas inquietudes debido al creciente riesgo de imposición de estándares por oligarquías que dominan los medios financieros y

comunicativos y que tal vez, el problema no radica en la globalización en sí, sino en cómo se está llevando a cabo, carente de regulación y control social, dejando a las personas en segundo plano en favor de intereses económicos. Se trata de un proceso que debería beneficiar a toda la población, pero que está aplanando cada día un poco más el mundo (Friedman, 2009). Indudablemente, la magnitud de estos cambios trasciende cualquier duda y refleja una transformación profunda en nuestra realidad. Sea como fuere, es inundable hoy en día el proceso globalizador ha alcanzado tal dimensión que desafía cualquier intento de contención o reversión (Baelo, 2017).

3.4.1. Integración de las TIC en la orientación educativa, un paso ineludible

La globalización, tal como la conocemos hoy, es un fenómeno que no sería comprensible sin el desarrollo tecnológico vivido desde finales del siglo XX. Según Martínez (2011), en este contexto, la presión económica ha generado un efecto espiral que exige un constante avance y adopción tecnológica. Sánchez et al., 2009 por su parte añaden que las TIC requieren de la adquisición de unas competencias digitales para evitar las brechas digitales, esto es, las disparidades o desigualdades en el acceso, uso y habilidades relacionadas con las TIC entre diferentes grupos de personas, comunidades o regiones. Las TIC se definen con matices diferentes en función de la fuente consultada. Para la OCDE (2002) son aquellos dispositivos que capturan, transmiten y despliegan datos e información electrónica y que apoyan el crecimiento y desarrollo económico de la industria manufacturera y de servicios. Haag et al. (2004) por su parte, consideran que son cualquier herramienta basada en los ordenadores y que la gente utiliza para trabajar con la información, apoyar a la información y procesar las necesidades de información. Desde una perspectiva educativa, Baelo y Cantón, (pp. 2, 2009) definen las TIC como:

Las TIC son una realización social que facilitan los procesos de información y comunicación, gracias a los diversos desarrollos tecnológicos, en aras de una construcción y extensión del conocimiento que derive en la satisfacción de las necesidades de los integrantes de una determinada organización social.

Independientemente de las connotaciones que las distintas perspectivas puedan atribuir al definir las TIC, es indudable que la influencia que ejercen en nuestras vidas es total y ha dado lugar a una transformación profunda en la manera en que interactuamos con el mundo que nos rodea. Tanto es así que se han convertido en uno de los elementos definitorios de la sociedad actual (Baelo, 2017). Este impacto se extiende a prácticamente todas las esferas de la actividad humana, alterando la forma en que trabajamos, nos comunicamos, nos entretenemos y, por supuesto, cómo aprendemos. Teniendo esto en consideración, el nivel de exposición a las TIC ha dado lugar a una reconfiguración completa de nuestras actividades diarias incluyendo las educativas. Tal es el protagonismo que han ido cobrando los recursos tecnológicos a nivel educativo en los últimos veinte años que para algunos autores el compromiso con una enseñanza de calidad está, hoy en día, directamente ligado al uso de ellos (López et al., 2015; Martínez-Garrido, 2018; Navarro-Martínez y Peña-Acuña, 2022; Serrat, 2015). La importante fractura digital que ha existido entre las universidades españolas tiende a disminuir a la par que las TIC empiezan a tomar mayor peso en las políticas institucionales de la mayoría de las universidades (Baelo y Cantón, 2009).

La irrupción de las TIC ha llevado a una reevaluación de los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje generando nuevas formas de acceder al conocimiento, interactuar con los contenidos y colaborar con otros en entornos virtuales o en línea (Guerrero y De Báez, 2020). Las aulas físicas han sido complementadas e incluso reemplazadas por entornos virtuales o en línea de aprendizaje, las herramientas interactivas como simulaciones y enfoques de gamificación en apps han enriquecido la experiencia de aprendizaje, las videoconferencias se han vuelto una práctica común para la comunicación educativa, y la adaptación personalizada del contenido es cada vez más viable, creando entornos educativos más flexibles y efectivos.

La adopción de las TIC subraya la función unificadora y coordinadora de la orientación, especialmente en la colaboración entre los proveedores de orientación. Barriocanal (2007) distingue entre la faceta informativa de las TIC, en la que el usuario es un consumidor de información, y las posibilidades que surgieron con el desarrollo de la web 2.0. para convertirse en productores de información y genuinos impulsores del conocimiento a través de blogs, sitios web, etc. En la actualidad es común hallar en los sitios web de diversas instituciones, por ejemplo, los FAVs de mentoría que encontramos

en las CAVs de la UNED, áreas donde los orientadores elaboran sus perspectivas, comparten recursos, vivencias y otros elementos.

Por otro lado, las TIC están favoreciendo un crecimiento vertiginoso de las modalidades de estudios a distancia de las últimas décadas (Tellería, 2004) y de las matriculaciones en el ámbito universitario (Allen y Seaman, 2017; García Aretio, 2009) permitiendo a los estudiantes acceder a la educación sin restricciones geográficas.

Debemos considerar también que los pronósticos tecnológicos apuntan hacia la incorporación de cada vez más artefactos (Fainholc, 2012), así como de un papel revolucionario y protagonista de la Inteligencia Artificial (IA) en el ámbito de Educación (UNESCO, 2020), en general, y para hacer más eficientes los procesos y gestiones en el ámbito universitario (Universia, 2018), en concreto. Las distintas fórmulas de EaD y el uso de la tecnología parecen destacarse, así como características de la Educación del siglo XXI. La integración de las TIC en la educación superior está en sus etapas iniciales, distante aún del aprovechamiento pleno de las oportunidades que ofrecen. (Baelo y Cantón, 2009; Celestin et al., 2003).

En el contexto global actual el ELGPN (2011) resalta la necesidad de una oferta de orientación diversificada que mezcle modalidades, creando servicios flexibles e innovadores. Esta oferta englobaría orientación por TIC (online y sitios web), atención telefónica y orientación presencial. La integración de estas modalidades aseguraría un servicio completo y adaptable a las cambiantes necesidades en un entorno en evolución constante. De este modo, se busca proporcionar no solo información actualizada, sino también acompañamiento personalizado en decisiones de carrera y desarrollo profesional. Por lo tanto, la incorporación de la tecnología con fines educativos no debe ser ajena a los espacios de orientación, especialmente los destinados a los estudiantes de nuevo ingreso, que son quienes, ante la falta de conocimiento, experimentan una mayor necesidad de atención en la resolución de sus dudas iniciales. Esta incorporación conlleva, desde la óptica de Baelo (2017), una serie de ventajas y dificultades. Entre las primeras indica que con el uso de las TIC:

- **Interacción enriquecida:** Se amplían las posibilidades de comunicación tanto vertical (orientadores y orientados) como horizontal (orientador-orientador), dinamizando la acción orientadora. Amplio acceso a información: Las TIC brindan

acceso a información diversa en varios formatos, enriqueciendo los recursos orientadores.

- **Flexibilidad adaptativa:** Se personaliza la orientación según necesidades, ofreciendo flexibilidad temporal y espacial.
- **Optimización de acciones:** Se reducen tareas mecánicas, centrando al orientador en aspectos significativos.
- **Promoción de la autonomía:** Se fomenta la toma de decisiones y auto-orientación. El rol del orientador se centra en diseñar el proceso y brindar recursos y guía.
- **Facilitación de formación colaborativa:** Se proporciona un entorno propicio para actividades formativas colaborativas, impulsando el crecimiento personal y profesional de los participantes.

Entre los desafíos de integrar las TIC en los procesos orientativos, señala:

- **Falta de alfabetización digital:** La carencia de competencias digitales dificulta el proceso y puede excluir grupos.
- **Pérdida de elementos personales:** El empleo de TIC puede reducir aspectos personales en la comunicación, afectando la información y la humanización.
- **Evaluar la calidad de los recursos:** Previa utilización de recursos tecnológicos es esencial evaluar su eficacia y relevancia.

Por todo ello, más que resistirnos a sus presencias podemos encontrar en ellos aliados para ciertos usos educativos, aprovechando algunas de sus características técnicas, como son su reducido tamaño, la conectividad de la que disponen y que nos pueden dar acceso a información y redes sociales en prácticamente cualquier lugar y momento, y sobre todo su carácter tan personal (Organista-Sandoval et al., 2013), particularmente en las modalidades de EaD. Proponer mejoras en los sistemas de atención, y la implementación de un sistema ágil de información, formación y asesoramiento se convierte en un elemento esencial para asegurar una elección de estudios adecuada, favorecer el éxito educativo y promover la retención. Para optimizar la atención a los estudiantes de nuevo ingreso, resulta esencial incorporar TIC, especialmente cuando se tiene en cuenta la estrecha relación entre el avance

tecnológico y la EaD. Esta modalidad educativa ha recorrido una evolución significativa, desde la utilización de materiales didácticos enviados por correo postal, pasando por la integración de medios de comunicación masivos, hasta la implementación de herramientas digitales más contemporáneas (Yong et al., 2017). En este contexto, las TIC no solo facilitan una mayor interacción y acceso a la información, sino que también se alinean con la trayectoria histórica de la EaD, reforzando la necesidad de integrarlas en las mejoras dirigidas a los estudiantes recién llegados.

3.4.2. Alternativas actuales a los foros de acogida virtuales

Los nuevos alumnos de la UNED disponen de un apartado de "Preguntas más frecuentes (P+F)" como recurso de información y orientación. Asimismo, se les ofrece la posibilidad de unirse a los foros albergados en las CAVs en los que otros estudiantes, docentes, personal de apoyo y antiguos compañeros en calidad de mentores se brindan información detallada sobre la institución y su metodología, así como recomendaciones de diferente tipo. El foro, que originalmente se contempló como un canal con finalidad anunciativa, informativa y expositiva, pero que pronto se desmarcó como un medio de interacción (Feliz, 2012), no está resultando para los estudiantes que recién comienzan en la UNED la mejor opción a la hora de obtener respuestas a cuestiones puntuales y sencillas al inicio de sus estudios (Corral y Martín, 2019; Guerrero, 2021). Debido a ello, vienen experimentando un progresivo abandono a la par que vivimos un incremento del uso plataformas de mensajería instantánea y de redes sociales (Tamayo et al., 2020), particularmente entre los más jóvenes (Franceschin, 2016). En el caso de la UNED, las CAVs y sus FAV han estado operando durante más de una década. A pesar de que fueron una excelente herramienta de interacción en sus primeros años, en la actualidad, la mayoría de los estudiantes recién ingresados no los consideran su primera opción. Según un estudio reciente, el 81.8% prefiere los grupos informales de *WhatsApp* o *Telegram* con otros estudiantes de su misma carrera y curso (Guerrero Bocanegra, 2021). Habitualmente, cuando una persona envía un mensaje a un foro para comunicarse con un grupo o una persona en particular, este es leído por sus interlocutores varias horas o días después. Además, la respuesta no está asegurada o puede que no sea correcta. Al

mismo tiempo, el mayor volumen de dudas suele darse durante los primeros compases del curso, precisamente cuando el desconocimiento de las plataformas virtuales por parte de los nuevos miembros es mayor. La demora en las respuestas, la posibilidad de obtener información incorrecta y la complejidad en la revisión de los hilos de discusión por parte de los usuarios hacen los foros, en comparación con otras soluciones comunicativas, en una opción engorrosa. La escasa participación en los foros y el cambio a canales como Telegram y WhatsApp señalan la urgencia de crear una herramienta de apoyo a la orientación y resolución de dudas en la EaD que se ajuste a las preferencias actuales de los estudiantes. Todos estos elementos influyen en la preferencia del estudiantado para hacer sus consultas generales y específicas en los diferentes espacios disponibles. Es esencial en este sentido subrayar que mientras en entornos educativos presenciales la administración del tiempo es crucial para alcanzar objetivos académicos (Zimmerman, 2008), en la EaD, donde la autonomía del estudiante prevalece en la toma de decisiones sobre las tareas y los ritmos de estudio, el factor temporal adquiere una dimensión aún más significativa. Aunque en gran medida se ha superado la presencialidad como principal forma de interacción en modalidades a distancia y mixtas, el valor del tiempo se acentúa de manera destacada, y su gestión adecuada se destaca como un factor fundamental para el logro exitoso de los objetivos educativos.

La necesidad de dedicar una cantidad de tiempo significativa a la revisión del foro no solo afecta al estudiante. El proceso de resolución de dudas por parte del equipo encargado requiere una considerable inversión de tiempo en la revisión y generación de respuestas, lo cual implica un desgaste de los recursos destinados a la orientación, especialmente cuando se trata de atender a consultas recurrentes. Ofrecer orientación académica con métodos más tecnologizados (González-Benito, 2018) podría ayudar a optimizar el trabajo del personal a cargo, que se dedicaría a atender en profundidad los casos más complejos (Baelo, 2017) para los que el chatbot no representa una solución adecuada.

Los inconvenientes que presentan estas fórmulas de información e interacción sugieren oportunidades para explorar el papel de las tecnologías digitales en la orientación educativa de los nuevos alumnos con el desarrollo de interfaces intuitivas, ágiles y alineadas con las preferencias actuales de los estudiantes (Guerrero-Bocanegra, 2022). En este sentido, el chatbot aparece como una solución sólida, que, aunque no

sustituye al FAV como espacio de comunicación ni tampoco a las distintas figuras del personal de orientación, si puede suponer un primer filtro informativo rápido y de atención sincrónica.

3.4.3. Optimizando la orientación educativa con chatbots

Si pensamos en una versión más dinámica del apartado de P+F que proporcione comunicación e información de manera inmediata, dinámica e interactiva aparece la idea de un chatbot basado en menús o botones. Los chatbots son softwares que pueden simular una conversación dando respuestas previamente computarizadas. Su popularidad ha ido en aumento en los últimos años al suponer un eficaz primer filtro de los servicios de atención a usuarios, ofreciendo una interacción ágil basada en mensajes cortos. Con estas herramientas se pueden resolver gran parte de las consultas sin necesidad de contactar con un asistente personal, lo que ayuda a optimizar los recursos humanos destinados para este fin. Asimismo, su diseño y desarrollo no involucra mucha dificultad, llegando a ser realizable incluso sin el apoyo profesional de desarrolladores de aplicaciones. Puede ser fácilmente integrado en los apartados oportunos de una web, en este caso, en la plataforma institucional de la UNED donde están alojadas las CAVs. Permite la exploración eficaz mediante una interacción instantánea, sin esfuerzo excesivo y con la posibilidad de hacerlo desde el teléfono móvil (Guerrero-Bocanegra y Báez de Yáñez, 2021).

Las utilidades de los chatbots en el ámbito de la orientación educativa universitaria han sido demostradas en múltiples investigaciones (Berger et al., 2019; Cordero et al., 2020; Huddar et al., 2020; Maza-Jiménez, et al., 2021; Ouatik et al., 2020; Ranoliya et al., 2017; Supriyanto et al., 2021; Thakkar et al, 2021; Toledo-Cambizaca, 2018; UNED, 2020; Zahour et al., 2020), que evidencian, entre otras, la mejora en la funcionalidad de los apartados de P+F. Este punto adquiere una importancia crítica en el caso particular de la UNED; el número de estudiantes de nuevo ingreso que conforman la población susceptible de recibir orientación educativa inicial es muy elevado. Por ejemplo, en el curso 2020-2021, se matricularon 45.699 personas por primera vez en algún grado (UNED, s.f.-c). Dependiendo de la complejidad en su diseño y programación

podemos distinguir hasta seis tipos de chatbots (Engati, 2022), tal como podemos ver en la *Tabla 3*:

Tabla 3
Tipos de chatbots según su complejidad de diseño

Comp.	Tipo	Descripción	Ventajas	Inconvenientes
BAJA	Chatbot de menús o botones	Chatbot predefinido sin IA, utiliza jerarquías de árboles de decisión con opciones desplegadas.	Chatbot simple y rápido de desarrollar, adecuado para la mayoría de las P+F en situaciones específicas.	Requiere múltiples selecciones para la respuesta final, es limitado en consultas y no es adaptable.
	Chatbot ITR (<i>Interactive Text Response</i>) o basado en la lingüística	Chatbot sin IA, usa reglas y lógica "si/entonces" en conversaciones.	Chatbot simple y rápido de desarrollar, adecuado para la mayoría de las P+F en situaciones específicas.	Es necesario ser específico en las condiciones lingüísticas, lo que puede hacer que desarrollar estos chatbots sea lento. No es adaptable.
MEDIA	Chatbot basado en el reconocimiento de palabras clave	Combina reglas predefinidas con IA PLN para reconocer palabras clave y ofrecer respuestas programadas.	Tres opciones disponibles: texto, multimedia (imágenes, emojis, etc.) y voz	Redundancias de palabras clave y los grandes volúmenes de datos son desafíos comunes
ALTA	Chatbot cognitivo, contextual o de aprendizaje automático	Utiliza algoritmos de IA para crear conversaciones.	Comprenden la intención en el lenguaje humano según el contexto, recopilan datos y se mejoran con el tiempo a través del almacenamiento de información.	Chatbots complejos, con desarrollo lento y costoso.

Fuente: elaboración propia.

Existen también versiones de chatbots híbridos, que tratan de ofrecer lo mejor de dos o más variantes. Es muy frecuente, por ejemplo, la combinación de los chatbots basados en menús/botones con los que emplean el reconocimiento de palabras clave. A diferencia del foro, que “es un espacio comunicativo asíncrono basado en el intercambio de mensajes que se organizan en secuencias encadenadas” (Feliz, 2012, pp. 285), en el chatbot la interacción es sincrónica, lo que lo convierte en una opción sólida cuando lo que deseamos es proveer a los estudiantes de asistencia instantánea, tanto de carácter administrativo, técnico o académico, como las relacionadas con los contenidos de asignaturas (Singh, 2018). El desarrollo de un chatbot para la resolución de dudas iniciales, esto es, concebido como un medio informativo más que interactivo, puede permitir a los estudiantes disponer de respuestas de una forma rápida y con menor esfuerzo, pero sobre todo posibilitar una mayor disponibilidad de los otros recursos de orientación educativa (tutorías con orientadores del COIE o mentorías entre pares, por ejemplo), para los estudiantes con casos de mayor complejidad. En el campo educativo existen numerosas experiencias que prueban la utilidad de estos asistentes virtuales para ayudar de manera inmediata a la resolución de consultas de carácter administrativo y académico. En esta línea tenemos IO, un chatbot desarrollado por la UNED para la resolución de dudas del Trabajo Fin de Grado de Psicología (UNED, 2020) y BOT02010, otro para el apoyo a la gestión del personal docente que agiliza la atención de las consultas de los estudiantes sobre actividades concretas, así como sobre la logística de la asignatura en general (Monge y Ávalos, 2020). En el caso de la orientación educativa inicial, concretamente, podemos señalar la utilidad que ha tenido para los estudiantes un chatbot que ofrece respuestas a las preguntas frecuentes sobre las becas en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) (Toledo-Cambizaca, 2018). Tomando en cuenta estas experiencias, dentro del proceso de renovación tecnológica para la EaD y semipresencial, el chatbot aparece como una alternativa oportuna, al poder suponer un primer filtro informativo de acceso rápido y eficaz, que complementarían el trabajo orientativo del personal a cargo. Autores como Pérez y Martínez (2015) señalan que, en la práctica, el sistema de orientación universitaria presenta dificultades en la coordinación e integración de todos los servicios, debido fundamentalmente a la falta de recursos humanos, un problema que acusa el Sistema de Orientación (SO) español desde niveles como la secundaria (Mudarra et al., 2020). Con un chatbot para la

resolución de dudas frecuentes se liberaría parte de la carga que asume el personal a cargo de la orientación, que podrían dedicarse al desarrollo de planes de estudio personalizados para los estudiantes (Ferreira, 2021), partiendo de una orientación global para todos los alumnos a una por cada uno de ellos, con especial interés en las modalidades de EaD universitaria como la orientación en línea (Paterson et al., 2017).

Por último, debemos considerar que, si disponemos de los lineamientos adecuados, el chatbot es una herramienta relativamente sencilla de desarrollar e incorporar a las plataformas virtuales oficiales de la propia universidad, lo que podría amortiguar el marcado éxodo de los estudiantes de la UNED hacia otros espacios no institucionales. La creación de un chatbot implica considerar dos elementos fundamentales: en primer lugar, el contenido esencial para que el chatbot pueda abordar las preguntas de orientación comunes que suelen plantear los estudiantes recién ingresados. En segundo lugar, la manera en que este contenido es presentado. La primera cuestión se relaciona con las consultas habituales que surgen entre los alumnos de nuevo ingreso a través de diversos canales. En cuanto a la segunda cuestión, está vinculada con la dimensión social de cómo se presenta la información.

3.2.2.3. Pautas de contenido y simulación conversacional para el chatbot

Los foros están pensados como lugares de encuentro para los estudiantes de nuevo ingreso en la UNED. Los FAVs representan unos espacios oficiales destinados a la información, soporte técnico y orientación educativa inicial. Ya sea por comodidad o por dificultades iniciales a la hora de navegar con soltura las plataformas donde se alojan los FAV y los recursos de las CAVs, los estudiantes suelen repetir preguntas ya contestadas. Cuando un estudiante pregunta algo que ya ha sido contestado, es habitual que el orientador, técnico o mentor responda de forma breve a la consulta, derivándole a que revise las P+F donde ya se ha tratado el tema. Tal como se ha mencionado, la relación entre FAV y el apartado de P+F es directa, pues el segundo se alimenta de las consultas planteadas en el primero. Además de representar para los estudiantes las fuentes fundamentales de información ante alguna duda inicial, ambos recursos significan un punto de partida para el desarrollo de un chatbot de orientación educativa inicial.

Por otra parte, los artefactos tecnológicos autónomos deben ser capaces de interactuar con quienes los usamos de la forma más natural posible, es decir, estar inspirados en la forma en que realmente interactuamos las personas en un determinado ambiente Paiva et al. (2017). De esta forma, junto con un contenido básico que dé respuesta adecuadamente a las consultas de la población estudiantil, el diseño de un chatbot basado en botones involucra otra decisión esencial; la forma en la que deseamos que ofrezca dicho contenido, esto es, la manera de responder y simular el diálogo con el usuario mediante un determinado estilo de conversación, tono y actitud (Smutny y Schreiberova, 2020). En su revisión de la literatura, Nordheim (2018) señala tres grupos de factores como los más prometedores para la evaluación de la calidad de los chatbots: factores relacionados con el entorno, con el usuario y con el chatbot propiamente dicho. Respecto a los últimos, se ha comprobado que los usuarios perciben y se relacionan con los chatbots como si tuvieran personalidad (Reeves y Nass, 1996). La atribución de características humanas a los artefactos, denominada antropomorfismo o personificación (de Visser et al., 2016; Duffy, 2003) afecta a la confianza y satisfacción que los usuarios sienten en las interacciones con ellos (de Hann, 2018; Gunawardena y Zittle, 1997; Holtgraves et al., 2007; Orozco González et al., 2020).

El reconocimiento de características humanas tanto en los participantes de un foro como en un chatbot debe basarse en los elementos escritos o posteados, ya que con estas herramientas se carece de claves paralingüísticas. De acuerdo con Rourke et al. (1999) son tres las categorías de expresiones para el análisis de las dimensiones sociales en medios informáticos asincrónicos textuales: afectivas, interactivas y cohesivas. Este hecho altera completamente la información disponible acerca de las personas interlocutoras y en consecuencia la interacción social o afectiva que tenemos con ellas (Chiecher Costa, 2013). Saber cuáles son las formas más habituales de comunicación en los foros, específicamente la presencia y frecuencia de indicadores de la dimensión social, se presenta como una oportunidad que ayuda a determinar las implicaciones para humanizar una herramienta como el chatbot (Orozco González et al., 2020).

La presencia social se define como la capacidad de los participantes para presentarse emocional y socialmente en un entorno mediado por las TIC (Garrison et al., 1999). Esta habilidad para proyectarse como personas reales ha sido señalada como

crucial en la mejora de las experiencias en las comunidades virtuales (Cobb, 2009; Vanek et al., 2018). La capacidad de las TIC para emular la autenticidad de las interacciones humanas aporta un nuevo nivel de profundidad y significado a las experiencias en línea, acercándose a la naturaleza humana y redefiniendo así la forma en que interactuamos, colaboramos y construimos comunidades en el mundo digital. En las versiones más elementales de chatbots, como aquellos que emplean menús o botones predefinidos en contraposición a los chatbots impulsados por IA, resulta esencial proporcionar pautas claras para lograr que imiten una comunicación fluida. Mientras que los chatbots con IA pueden adaptarse y emular naturalmente el lenguaje del usuario, las variantes más simples de estos *bots* requieren directrices explícitas para garantizar que las interacciones sean coherentes y comprensibles. Dado que estos chatbots de opciones limitadas carecen de la capacidad de procesamiento contextual y de la interpretación semántica avanzada, las pautas se convierten en un medio esencial para modelar la conversación y facilitar una experiencia de usuario efectiva. En ausencia de la sofisticación que ofrece la IA, la provisión de instrucciones precisas y estructuradas se convierte en un componente clave para que los chatbots de menús o botones puedan interactuar de manera coherente y brindar respuestas relevantes a los usuarios.

3.5. Encuestas de retroalimentación en la orientación educativa

Las instituciones educativas, tanto en el ámbito público como privado, comparten el objetivo de alcanzar la eficacia, eficiencia y una mejora continua en sus funciones y actividades. Para lograr esto, es fundamental contar con una retroalimentación constante que les permita adaptarse a las cambiantes demandas de su entorno. La obtención de retroalimentación efectiva puede ser un desafío, pero resulta de suma importancia. Una de las formas más eficaces de llevar a cabo este proceso es recopilar la opinión de las personas directamente involucradas a través de encuestas anónimas. Estas encuestas funcionan como sistemas de información que proporcionan datos precisos, fiables y oportunos que respaldan la toma de decisiones en un contexto moderno (Silva, 2006). Dadas las exigencias del entorno global actual, estas

herramientas se han vuelto esenciales para el éxito de prácticamente cualquier tipo de organización (O'Brien y Marakas, 2006).

Las encuestas de retroalimentación, también conocidas como encuestas de evaluación o cuestionarios de satisfacción, desempeñan un papel crucial en los programas de orientación educativa al proporcionar información valiosa. Estos instrumentos permiten identificar áreas de mejora en los SO, medir la satisfacción de los estudiantes, obtener retroalimentación para desarrollar programas personalizados y fomentar la participación de los estudiantes en su proceso de orientación.

En el ámbito de la orientación educativa, se utilizan diferentes tipos de encuestas de retroalimentación, que abarcan desde encuestas generales de satisfacción hasta encuestas específicas para programas de orientación, seguimientos a lo largo del tiempo y retroalimentación sobre eventos y talleres de orientación. Para diseñar encuestas efectivas, es fundamental formular preguntas de manera clara y concisa, seleccionar escalas de medición apropiadas y considerar la accesibilidad y diversidad de los estudiantes.

La elección de métodos de recopilación ya sea en línea, en papel o a través de entrevistas, así como el uso de herramientas de análisis de datos para extraer información significativa, son aspectos cruciales en este proceso. Además, es esencial que los resultados de estas encuestas se utilicen en la toma de decisiones para mejorar continuamente los SO.

Consideremos, a modo de ejemplo, el caso de una universidad que decide emplear encuestas de retroalimentación de estudiantes para evaluar su programa de acogida durante varios años. En este escenario, la universidad elige utilizar encuestas en línea como modalidad de recopilación de datos. Esta elección se justifica en el deseo de aprovechar las tecnologías de la información como medio para obtener retroalimentación de manera eficiente, un paso esencial, especialmente cuando la institución tiene un compromiso firme con la mejora continua (Coronado-Briceño et al., 2018). Estas encuestas, combinadas con entrevistas individuales y grupos de discusión, revelan un desafío principal: la falta de información clara sobre los requisitos del plan de estudios y las opciones de cursos. Basándose en el análisis de datos recopilados, la universidad implementa medidas concretas, como la revisión del Material de Orientación, la oferta de sesiones de Orientación Adicionales y la capacitación de

orientadores académicos. Estas acciones conducen a una mejora significativa en la satisfacción de los estudiantes, contribuyendo así a una mayor retención y éxito académico.

4. MARCO METODOLÓGICO

Para la presente tesis doctoral se optó por emplear un enfoque cuali-cuantitativo de tipo exploratorio, descriptivo y analítico, empleando la técnica de análisis de contenido como enfoque metodológico principal. Esta técnica sirve para explorar y sistematizar la información aportada por otras técnicas o instrumentos de recogida de información como la entrevista, las preguntas abiertas de cuestionarios, los registros de observación (Espín, 2002), con el propósito de identificar patrones, temáticas y significados subyacentes, o sea, implica inferir conclusiones a partir de los resultados obtenidos. El análisis cuantitativo implica reducir categorías para identificar distribuciones y correlaciones. El análisis cualitativo usa categorías para interpretar contenido y describir sus particularidades (Landry, 1993, como se citó en Arbeláez y Onrubia 2014). El análisis de contenido cualitativo involucra técnicas interpretativas para desentrañar el significado oculto de los textos (Andréu, 2000). Según Mejía (2004), la investigación cualitativa emplea elementos como palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para explorar la vida social a través de la interpretación de significados, adoptando un enfoque holístico que busca comprender las múltiples cualidades interconectadas que definen un fenómeno específico.

Estos enfoques pueden complementarse en lugar de oponerse. En concordancia con Espín (2002), en lugar de pensar en una dicotomía entre enfoques cuantitativos y cualitativos, es más adecuado concebir un continuo en el que se abarcan distintos niveles. Este espectro va desde la mera presencia o ausencia de un atributo medido en un texto, pasando por la frecuencia, hasta llegar incluso a la intensidad con la que dicho atributo se manifiesta.

El análisis de contenido ha sido ampliamente reconocido por su importancia en la investigación. Desde hace dos décadas se evidencia un aumento en el uso de métodos para examinar el contenido, tanto en términos de cantidad como de calidad, esto se debe principalmente a la creciente disponibilidad de información escrita proveniente de diversas fuentes como Internet (Andréu, 2000).

De diferentes definiciones del análisis de contenido (Bardin, 1986; Fox, 1981; Kerlinger, 1975) se extraen serie de características distintivas:

- **Objetividad.** Se refiere a la posibilidad de que varias personas, siguiendo el mismo procedimiento, logren resultados idénticos. Por lo tanto, es fundamental que los criterios y directrices utilizados estén claramente definidos y sean precisos para facilitar la realización del proceso analítico de manera coherente.
- **Sistematicidad.** La clasificación del contenido en categorías específicas se rige por reglas y criterios predefinidos. Esto se realiza para evitar cualquier posibilidad de selección arbitraria por parte del analista al determinar qué fragmentos de contenido se corresponden con cada categoría, tal como señaló Pérez (1994).
- **Potencial de extrapolación.** Este enfoque no se limita al recuento de frecuencias y a la tabulación de los datos cualitativos. Esta metodología también tiene como objetivo la verificación de hipótesis para extraer conclusiones valiosas para la investigación en cuestión.

Esta técnica se sustenta en la idea de que el contenido textual y visual no es simplemente información superficial, sino que puede revelar dimensiones más profundas de la realidad social. Hay por tanto un nivel manifiesto y un nivel latente. El primero hace referencia al sentido directo de la comunicación, es decir, lo expresado por la persona literalmente. El análisis se limita a la categorización y conteo de los términos utilizados, sin profundizar. En el nivel subyacente, el investigador busca descifrar el significado de la respuesta o la motivación oculta que impulsa la conducta relatada. Va más allá de la transcripción textual y busca deducir la intención o el mensaje implícito.

4.1. El Proceso de análisis de contenido

Como proceso científico, la realización del análisis de contenido involucra una serie de pasos o etapas interconectadas (Espín, 2002):

4.1.1. Preanálisis

La etapa inicial del análisis de contenido, conocida como preanálisis, desempeña un papel fundamental en la configuración y orientación del proceso de investigación.

Esta fase engloba tres elementos esenciales que sientan las bases para el estudio exhaustivo que seguirá:

- **Elección de los documentos.** El universo documental puede ser predefinido "a priori" o puede surgir a partir de objetivos previamente establecidos, determinando así el conjunto de documentos con potencial para arrojar luz sobre el problema planteado. En la construcción del corpus de análisis, se siguen reglas fundamentales.
 - **Exhaustividad.** Todos los elementos que lo componen deben ser considerados, lo cual implica la recopilación de documentos alineados con criterios predefinidos. Esta regla se complementa con la de no selectividad, que enfatiza la inclusión de todos los documentos que cumplan los criterios preestablecidos.
 - **Representatividad.** La muestra usada para el análisis debe reflejar fielmente el universo total, siendo más amplia para universos heterogéneos. Diversas técnicas de muestreo como al azar, estratificado y más, se aplican en este contexto.
 - **Homogeneidad.** Los documentos elegidos deben adherirse a criterios de selección específicos y no mostrar singularidades excesivas en relación con esos criterios.
 - **Pertinencia.** Los documentos seleccionados deben ser relevantes como fuentes de información para los objetivos del análisis.
- **Formulación de objetivos.** Los objetivos actúan como el marco teórico y pragmático en el que se enmarcarán los resultados. Definen el "por qué" y el "para qué" del análisis. Una formulación nítida de los objetivos orienta el estudio desde sus inicios.
- **Elaboración de indicadores o unidades de análisis.** Aquí, se definen operaciones tales como delimitar el texto en unidades comparables, codificar estas unidades para el registro de datos y establecer categorizaciones para el análisis temático. Antes de realizar un análisis exhaustivo, se verifica la eficacia y pertinencia de los indicadores a través de un pretest, probándolos en fragmentos seleccionados de los documentos a analizar.

4.1.2. Elección de las unidades de análisis

Una vez que se han clarificado los elementos a analizar (los documentos) y las razones (objetivos), resulta esencial establecer el enfoque sobre cómo llevar a cabo el análisis (procedimiento). Este enfoque conlleva la definición de las acciones de codificación y la estructura de categorías a emplear.

La codificación implica la transformación de datos brutos del texto en un sistema representativo, lo cual facilita la exploración y comprensión del contenido analizado. El proceso abarca dos aspectos clave: la selección de las unidades de análisis y la definición de las reglas de recuento. Las unidades de análisis representan los elementos del texto que serán objeto de análisis y clasificación. Estos “átomos de significado” (Espín, pp. 100, 2002), posteriormente se categorizarán y contarán. La forma de llevar a cabo el recuento varía según el tipo de análisis cuantitativo que se aplique, incluyendo indicadores como la presencia o ausencia de determinados elementos, la frecuencia o el porcentaje de aparición, la frecuencia ponderada, la intensidad, dirección, orden y contingencia entre otros.

Tras la codificación, la fase se desarrolla con el proceso de categorización. Aquí, las unidades de registro se organizan en un sistema de categorías, que actúan como etiquetas semánticas para grupos de elementos afines. Las categorías proporcionan una representación condensada de los datos brutos, permitiendo una comprensión simplificada del contenido. Los criterios de categorización son variados: semánticos, sintácticos, léxicos, etc. y se adaptan a medida que se profundiza en el análisis. La construcción de un sistema de categorías efectivo es esencial. A menudo, se inicia con un esquema preliminar que se ajusta a lo largo del análisis para reflejar con precisión el contenido. Algunas categorías pueden fusionarse, dividirse o modificarse para adecuarse mejor al contenido. A pesar de la evolución constante de las categorías, un sistema inicial sólido facilita un análisis más riguroso y coherente. Al emplearse procedimientos de reducción de categorías, se establecen criterios definatorios que se desarrollan de manera sistemática hasta alcanzar una categoría central. La revisión y evaluación constantes de las reducciones categóricas se convierten en un proceso que valida la aparición de temas inductivos de alta calidad (Andréu, 2000).

4.1.3. Análisis exhaustivo del contenido

Esta fase engloba el núcleo del proceso analítico y está destinada a la ejecución minuciosa del plan de análisis concebido en la etapa previa, esto es, materializar las decisiones tomadas en relación con cómo descomponer el texto y aplicar las reglas de enumeración, así como su clasificación y agrupación en las distintas categorías. Este punto de la metodología es crucial, ya que la interpretación y la deducción de significados emergen de la meticulosa implementación de las reglas de codificación y categorización. Las decisiones tomadas sobre cómo descomponer el contenido, cómo aplicar las reglas de enumeración y cómo clasificar las unidades en las categorías, inciden directamente en la comprensión profunda del contenido analizado.

4.1.4. Sistematización e interpretación de los resultados

Esta fase constituye la culminación del proceso analítico, donde los datos extraídos del texto adquieren significado y validez. El propósito principal de esta fase final radica en transformar la información analizada en hallazgos coherentes y pertinentes. Para abordar el enfoque cuantitativo de los datos obtenidos, se emplean estadísticas descriptivas adaptadas a la naturaleza nominal u ordinal de los datos. Desde operaciones simples como recuentos frecuenciales y porcentajes hasta técnicas más avanzadas como análisis de correspondencias y agrupaciones, se aplican para condensar y resaltar la información recabada. La elección de la técnica depende de los objetivos específicos del estudio, buscando revelar patrones y relaciones clave en los datos. La interpretación de los datos se lleva a cabo en consonancia con los objetivos establecidos previamente para la investigación. A medida que se sitúan frente a los objetivos, los datos toman forma y proporcionan una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados. En última instancia, se generan conclusiones que sintetizan las implicaciones y perspectivas derivadas del análisis.

4.1.5. Especificidades del proceso en los cuatro estudios

Este subapartado tiene como propósito profundizar en las particularidades de cada uno de los cuatro estudios realizados bajo la metodología común de análisis de contenido. Conocer las diferencias y singularidades que surgieron en el proceso de investigación de cada estudio permiten una comprensión más detallada de los resultados y las conclusiones específicas obtenidas en cada caso.

4.1.5.1. Primer estudio

El primer objetivo general (estudio 1, AC1), con el que se ha pretendido explorar el potencial del uso de grabaciones con dispositivos móviles para promover la reflexión y autorregulación de estudiantes de nuevo ingreso. Para lograrlo, se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo. Es importante destacar que este estudio fue el único de los cuatro en el que se empleó un enfoque puramente cualitativo, ya que no se recopilaron datos de frecuencia.

Fuentes de información

La fuente de información fueron las respuestas anónimas reportadas por un grupo conformado por veintiún alumnos de nuevo ingreso en la UArtes en febrero de 2020 a las siguientes preguntas:

- ¿Durante la realización del ejercicio de grabación te expresaste de una forma abierta, sincera y libre?
- ¿Crees que el ejercicio de registro te ha sido útil para tu adaptación a la universidad?
- ¿Te sentiste cómodo/a al emplear tu celular para esta tarea?

Variables exploradas y unidades de análisis

Con el análisis de contenido ejecutado en este estudio se exploraron las respuestas en torno a tres categorías: 1) Libertad en la expresión, 2) Utilidad de la metodología, 3) El teléfono móvil como recurso pedagógico. De las respuestas a estas preguntas se extrajeron elementos específicos con el propósito de clasificarlos.

En cuanto a la categoría “Libertad en la expresión” se identificaron las palabras y frases que reflejaban la efectividad o ineficacia del ejercicio para alentar la sinceridad y autenticidad en las respuestas, así como su capacidad para crear un ambiente motivador en el que los estudiantes se sientan cómodos compartiendo sus opiniones sin temor a restricciones o juicios.

En lo referente a la “Utilidad de la metodología”, se analizó si los estudiantes consideraron que la grabación con dispositivos móviles fue efectiva para alcanzar los objetivos de la tutoría de acogida. Además, se evaluó la relevancia de esta metodología en la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria. Por último, se recopiló la opinión de los participantes sobre la comodidad y facilidad de uso de esta metodología propuesta, valorando su conveniencia en las sesiones de tutoría.

En relación con el “Teléfono móvil como recurso pedagógico”, se evaluó la percepción de los estudiantes en cuanto a su disposición para utilizar el dispositivo como herramienta pedagógica, su percepción sobre si el uso del teléfono móvil en las tutorías mejoró su experiencia de aprendizaje, y en qué medida el dispositivo móvil contribuyó a la reflexión y autorregulación del aprendizaje según su percepción.

De manera independiente, dos jueces identificaron las acciones sugeridas por los estudiantes a partir de la lectura minuciosa de las respuestas recopiladas. Posteriormente se realizó una discusión enfocada en los casos particulares en los que los investigadores tuvieron interpretaciones divergentes (Romero y Barberá, 2015).

4.1.5.2. Segundo estudio

El segundo objetivo general (estudio 2, AC2), con el que se ha querido conocer las consultas más recurrentes de los estudiantes de nuevo ingreso en la UNED que posteriormente sirva de contenido para el desarrollo de un chatbot de orientación educativa inicial, se ha alcanzado mediante el análisis de contenido cuali-cuantitativo. En este estudio, se empleó una codificación inductiva, un enfoque que prescinde de categorías predefinidas. En lugar de eso, las categorías emerjan de manera natural durante el análisis de los datos, generadas a partir de comentarios recurrentes.

Fuentes de información

Para esta investigación, se tomó como fuente de información las consultas realizadas directa o indirectamente por un total de 561 estudiantes, las cuales fueron publicadas en tres tipos diferentes de FAV (de orientación, de apoyo técnico y de mentoría) alojados en las CAVs durante el período comprendido entre septiembre de 2019 y agosto de 2020. Cada mensaje enviado a los foros por los estudiantes fue adoptado como una unidad de análisis. Un total de 851 mensajes recopilados en 12 foros; 4 de orientación, 3 de apoyo técnico y 5 de mentoría. Se excluyeron de esta fuente las temáticas propuestas por orientadores, técnicos de apoyo y compañeros mentores en sus mensajes.

Variables exploradas y unidades de análisis

Tras una fase de pre-codificación que consistió en la lectura completa de los mensajes recopilados en los FAV, las intervenciones quedaron agrupadas en cinco bloques temáticos generales:

- **Comentarios de carácter técnico.** Mensajes concretos de índole informática, técnica, de acceso o navegación.
- **Comentarios de carácter administrativo.** Mensajes referentes a procedimientos, fechas para la presentación de documentación, contactos o direcciones de departamentos.
- **Comentarios de carácter académico.** Mensajes sobre la elección de asignaturas, planificación del tiempo, materiales y técnicas de estudio.
- **Comentarios sobre comunidades de estudio.** Mensajes acerca de la creación o participación en comunidades de estudio de estudiantes UNED.
- **Comentarios de carácter afectivo.** Mensajes para la transmisión de saludos, disculpas, agradecimientos o ánimos, pero con los que no se solicita o facilita información sobre ningún tema en concreto.

El trabajo continuó con una segunda lectura para la codificación de cada una de las intervenciones alojadas en los distintos foros. Durante esta fase, se identificaron unidades de significado relevantes en el material, que posteriormente fueron categorizadas en temas y subtemas. Este proceso se realizó de manera iterativa y sistemática, garantizando la consistencia y confiabilidad de los resultados. Estos códigos

representan los temas específicos dentro de cada uno de los bloques temáticos generales y se emplearon para analizar y clasificar las intervenciones en los FAVs. Los comentarios de carácter afectivo quedaron descartados para el análisis que nos ocupa. Del análisis inductivo emergieron categorías asociadas a cada uno de los 4 bloques temáticos previamente definidos, tal como queda recogido en la *Tabla 4*:

Tabla 4

Categorías asociadas a los bloques temáticos definidos en el segundo estudio

BLOQUES TEMÁTICOS	CÓDIGOS
Comentarios de carácter técnico	Enlaces directos a Tutorías, Política Grabación, Acceso a los Cursos 0, Acceso al KIT de iniciación y profundización, Acceso a los cursos virtuales, Cuenta <i>Office365</i> , Acceso a la web de la Biblioteca, Visualización de videotutoriales del KIT de iniciación y profundización, Prueba de carga online, Enlace directo a la plataforma <i>AkadosWeb</i> , Enlaces directos a las páginas web de los CA, Acceso a la Sala AVIP de <i>AkadosWeb</i> .
Comentarios de carácter administrativo	Estado de la matrícula, Reconocimiento de créditos, Documentación para formalizar la matrícula, Carné de estudiante, Créditos por actividades de extensión universitaria, Fechas de matriculación, Solicitud de Becas, Información sobre Centro asociado en la plataforma <i>AkadosWeb</i> , Documentos para la matriculación.
Comentarios de carácter académico	Libros y materiales, Horarios de las tutorías, Programas de asignaturas, Fechas de exámenes, Obligatoriedad de las tutorías, Sesión de bienvenida de CA, Fechas de apertura de los cursos virtuales, Cancelación de las tutorías, Comunicación con docentes, Fechas de apertura de los cursos virtuales, Programas de asignaturas, Consejos para la planificación del estudio, Solicitud de mentor, Elección de materias, Prácticas de laboratorio.
Comentarios sobre comunidades de estudio	Grupos de estudiantes en <i>WhatsApp</i> o <i>Telegram</i> .

Fuente: elaboración propia.

4.1.5.3. Tercer estudio

El tercer objetivo general (estudio 3, AC3), que ha buscado analizar la presencia de indicadores de la dimensión social en las interacciones de los FAVs para estudiantes

que inician estudios de grado en la modalidad a distancia y determinar sus implicaciones en el diseño de un chatbot de orientación educativa inicial.

Fuentes de información

Para esta investigación, se tomó como fuente de información un total de 1.461 mensajes enviados por un total de 570 personas, incluyendo tanto estudiantes de nuevo ingreso de grado como personal a cargo de la orientación educativa en la modalidad de estudios a distancia, a través de 12 foros virtuales de acogida alojados en las CAVs durante el período comprendido entre septiembre de 2019 y agosto de 2020. Cada mensaje enviado a los foros fue considerado como una unidad de análisis.

Variables exploradas y unidades de análisis

En este estudio se lleva a cabo una codificación deductiva, esto es, se utilizan categorías y códigos predefinidos y teóricamente fundamentados antes de analizar los datos. El investigador aplica estas categorías a los datos para clasificar y organizar la información en función de los conceptos previamente establecidos. Concretamente se ha empleado la relación de categorías propuesta por Rourke et al. (1999). Los autores reconocen tres categorías de expresiones para el análisis de las dimensiones sociales en medios informáticos asincrónicos textuales, tal como podemos ver detallada en la *Tabla 5*:

Tabla 5

Categorías e indicadores de presencia social en entornos virtuales según Rourke et al. (2001).

Categ.	Indicadores	Definición	Ejemplo
Expresiones afectivas	Expresión de emociones	Incluye expresiones convencionales o no convencionales de emoción (uso de emoticones, mayúsculas sobresalientes, etc.).	“¡No soporto cuando...!” “CUALQUIERA QUE ESTÉ AHÍ FUERA!”
	Uso del humor	Incluye expresiones de bromas, declaraciones irónicas, sarcasmo.	“La cosecha de plátanos en Edmonton se ve bien este año”

	Autorrevelación	Incluye expresiones cuyo contenido está relacionado con la descripción de aspectos o eventos de la vida personal del sujeto.	“Donde yo trabajo, así es como hacemos...”
	Continuidad del hilo de discusión	Incluye aquellos mensajes que usan la opción “responder” provista por el Software, en lugar de iniciar una nueva discusión.	Usar la opción responder. Por ejemplo, "Libros: Re"
Expresiones interactivas	Cita de mensajes de otros	Incluye mensajes en los que se usa el Software para citar mensajes completos de otros o cortar y pegar partes.	Texto entrecomillado
	Referencia explícita a mensajes de otros	Incluye expresiones que contienen referencias directas a mensajes de otros.	“En tu mensaje hablas de la distinción entre...”
	Realización de preguntas	Incluye preguntas que los estudiantes hacen a sus compañeros o al tutor.	“¿Alguien sabe cómo acceder al material?”
	Complemento o expresión de apreciación	Incluye expresiones que complementan y/o expresan apreciación sobre el contenido de mensajes de los otros.	“Me ha encantado tu interpretación”
	Expresión de acuerdo	Incluye expresiones de acuerdo con el otro o con el contenido de sus mensajes.	“Yo justo estaba pensando lo mismo. Realmente has dado en el clavo”
	Vocativos	Incluye expresiones mediante las que el sujeto se dirige a sus compañeros por el nombre.	“Creo que Juan hace un gran aporte”
Expresiones cohesivas	Referencia al grupo, uso de pronombres inclusivos	Incluye expresiones dirigidas al grupo usando el nosotros o nuestro.	“Nuestro libro habla de que...”
	Saludos	Incluye expresiones de saludos con una finalidad puramente social.	“Hola a todos”

Nota: Traducido a partir de Rourke et al. (1999). La tabla original se comparte con Licencia CC BY 3.0.

Para cada una de las intervenciones se extrajeron elementos específicos con el propósito de clasificarlos empleando códigos. Las expresiones afectivas, con tres indicadores; expresión de emociones, uso del humor y las autorrevelaciones; las expresiones interactivas, con seis indicadores: dar continuidad al hilo de discusión, citar mensajes de otros, referenciar mensajes de otros y realizar preguntas, expresión de apreciación y expresión de acuerdo, y las expresiones cohesivas, con tres indicadores; uso de vocativos, uso de pronombres inclusivos y los saludos.

4.1.5.4. Cuarto estudio

El cuarto objetivo general (estudio 4, AC4), ha tenido la intención de identificar las necesidades de los estudiantes de grado en la modalidad a distancia.

Fuentes de información

La fuente de información fueron las respuestas anónimas reportadas por 1.166 personas, tanto estudiantes de grado nuevos como experimentados en la modalidad de EaD en el curso 2021/2022 a la pregunta abierta: ¿qué acciones concretas podría llevar a cabo la universidad para ayudarle a finalizar sus estudios? Con las encuestas a estudiantes se recopilan perspectivas valiosas para mejorar la EaD, beneficiando el éxito académico. De las respuestas a estas preguntas se extrajeron elementos específicos con el propósito de clasificarlos. Cada respuesta proporcionada por los estudiantes se consideró como una unidad de análisis.

Variables exploradas y unidades de análisis

El análisis de contenido textual comenzó con una fase de pre-codificación que consistió en la lectura completa de todos los mensajes recopilados. Con esta lectura preliminar se constató que las respuestas podían, siguiendo una relación de categorías empleada en una investigación similar (Guerrero-Bocanegra, 2022), agruparse en comentarios de carácter académico, administrativo, técnico y afectivo. El trabajo continuó con una segunda lectura y la codificación de cada una de las respuestas enviadas. De manera independiente, dos jueces identificaron las acciones sugeridas por los estudiantes a partir de la lectura minuciosa de las respuestas recopiladas.

Seguidamente se llevó a cabo un proceso de discusión centrado en los casos específicos en los que hubo una interpretación diferenciada entre jueces (Romero y Barberá, 2015). Del análisis inductivo emergieron 16 códigos asociados a los 3 primeros bloques temáticos anteriormente indicados, tal como quedan recogidos en la *Tabla 6*:

Tabla 6

Categorías asociadas a los bloques temáticos definidos en el cuarto estudio

BLOQUES TEMÁTICOS	CÓDIGOS
Acciones académicas	Enlaces directos a Tutorías, Política Grabación, Acceso a los Cursos 0, Acceso al KIT de iniciación y profundización, Acceso a los cursos virtuales, Cuenta <i>Office365</i> , Acceso a la web de la Biblioteca, Visualización de videotutoriales del KIT de iniciación y profundización, Prueba de carga online, Enlace directo a la plataforma <i>AkadosWeb</i> , Enlaces directos a las páginas web de los CA, Acceso a la Sala AVIP de <i>AkadosWeb</i> .
Acciones administrativas	9) Cuestiones económicas, 10) Agilizar trámites administrativos, 11) Flexibilizar el calendario académico y 12) Otras solicitudes administrativas.
Acciones técnicas	13) Mejorar las plataformas educativas, 14) Agilizar la atención de los servicios de apoyo técnico, 15) Incorporar nuevas aplicaciones y 16) Posibilitar hacer los exámenes de manera no presencial usando aplicaciones.

Fuente: elaboración propia.

Un análisis inductivo pormenorizado de contenido emergieron 16 categorías temáticas que constituyen un compendio de acciones que, desde la percepción de los estudiantes, se deben priorizar para apoyarles en la consecución exitosa de sus estudios de grado, entre ellas: aumentar la supervisión y retroalimentación por parte de los docentes, mejorar los recursos didácticos, intensificar la coherencia y conexión entre los componentes curriculares, ofrecer más orientación académica, posibilitar hacer los exámenes de manera no presencial y mejorar las plataformas educativas.

5. RESULTADOS

A continuación, se exponen los cuatro artículos científicos que, de manera concatenada, forman parte de la tesis doctoral en la modalidad de compendio de publicaciones.

El **primer artículo**, publicado en la Revista electrónica de Educación ArtsEduca en el año 2021, se trata de un estudio basado en el análisis de contenido de los comentarios aportados de un grupo de 21 nuevos estudiantes de grado sobre el uso de dispositivos móviles como herramienta dinamizadora en las tutorías presenciales de acogida.

El **segundo artículo**, publicado en la Revista de Psicología y Educación en el año 2022, es un estudio basado en el análisis de contenido de 851 mensajes enviados por un grupo de 248 estudiantes de nuevo ingreso en la modalidad de EaD, a través de 12 foros virtuales de acogida de la UNED durante el curso académico 2019/2020.

El **tercer artículo**, publicado en la Revista Electrónica Educare en el año 2023, consiste en un estudio basado en el análisis de contenido de 1.461 mensajes enviados por un total de 570 personas, incluyendo tanto estudiantes de nuevo ingreso de grado como personal a cargo de la orientación educativa en la modalidad de EaD, a través de 12 foros virtuales de acogida de la UNED durante el curso 2019/2020.

El **cuarto artículo**, actualmente en fase de preimpresión en la Revista Fuentes, es un estudio basado en el análisis de contenido de los comentarios aportados por un total de 1.166 personas, tanto estudiantes de grado nuevos como experimentados en la modalidad de EaD, en el curso 2021/2022 sobre las acciones que la universidad podría implementar para apoyarles a completar satisfactoriamente sus estudios de grado.

5.1. Artículo científico 1

Como proceso científico, la realización del análisis de contenido involucra una serie de pasos o etapas interconectadas (Espín, 2002):

- **Tema abordado:** El registro narrativo a través de grabaciones con dispositivos móviles como herramienta en las sesiones de tutorías de acogida.
- **Título:** Bitácoras audiovisuales como estrategia pedagógica de orientación académica para las tutorías de acogida en artes.
- **Abordaje metodológico:** Análisis de contenido.
- **Medio de publicación:** Revista electrónica de Educación ArtsEduca.
- **Año de publicación:** 2021
- **DOI:** 10.6035/Artseduca.2021.29.11

Guerrero, B., y Báez de Yáñez, M. (2021). Bitácoras audiovisuales como estrategia pedagógica de orientación académica para las tutorías de acogida en artes. *Artseduca*, 29(29), 141-156. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.11>



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

**BITÁCORAS AUDIOVISUALES COMO
ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DE
ORIENTACIÓN ACADÉMICA PARA LAS
TUTORÍAS DE ACOGIDA EN ARTES**

**AUDIOVISUAL LOGBOOK AS A PEDAGOGICAL STRATEGY OF EDUCATIONAL
GUIDANCE FOR TUTORING IN THE ARTS**

Borja Guerrero Bocanegra

Investigador en formación en la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en el Programa Educación, y docente investigador en la Universidad de las Artes (UArtes, Ecuador).

Marilú Báez de Yáñez

Directora Pedagógica de la UEP Glenn Doman

RECIBIDO: 16/10/2020
ACEPTADO: 10/03/2021

RESUMEN

El presente artículo se centra en una experiencia educativa desarrollada en la Universidad de las Artes de Ecuador (UArtes) en Guayaquil, que explora la potencialidad del registro narrativo a través de grabaciones con teléfonos móviles inteligentes como herramienta para las tutorías de acogida.

Dichos ejercicios pedagógicos se realizaron entre octubre de 2019 y febrero de 2020, en el marco de las tutorías de acogida del curso de Nivelación, con un grupo de veintiún postulantes a la carrera de danza.

El método de investigación empleado fue cualitativo descriptivo, basado en el análisis del discurso. La finalidad de la investigación fue la recopilación y análisis de impresiones asociadas al uso del teléfono móvil como herramienta útil para la reflexión y autorregulación. Para ello se empleó un cuestionario conformado por tres preguntas abiertas, que los estudiantes debían responder desde el anonimato al término del ejercicio.

A la luz de los resultados obtenidos, podemos considerar las "bitácoras" audiovisuales grabadas con dispositivos móviles como una estrategia de gran utilidad para los estudiantes de nuevo ingreso a la UArtes, al permitirles llevar a cabo autoexploraciones de diferentes aspectos relacionados con la evaluación vocacional, la integración a la institución, así como las relaciones entre iguales, con el profesorado y los administrativos de la misma, elementos que inciden directamente en el éxito personal y académico desde el comienzo del proceso educativo en artes y que contribuyen en la formación integral del estudiantado.

PALABRAS CLAVE

Artes, Bitácora, Estrategia educativa, Orientación pedagógica, Teléfono móvil, Tutoría

ABSTRACT

This article focuses on an educational experiment developed in the University of the Arts in Ecuador, which explores the potential of audiovisual narrative self-registration with smartphones as a tool for tutoring.

These pedagogical experiences were carried out between the months of October 2019 and February 2020, as part of the host tutorials of the level course with a group of twenty-one student applicants to the dance degree course.

The research method used was qualitative descriptive, based on discourse analysis. An open-ended questionnaire was used to develop the qualitative approach. The objective of the research was to collect the impressions associated with the use of the smartphone as a useful tool for reflection and self-regulation in higher-level arts education.

The results obtained show that we can consider the narrative self-registration with smartphones as a very useful strategy, by allowing the new students to carry out their own self-evaluations of different aspects related to their vocational self-evaluation, the integration into the institution, as well as relations between peers, with the teachers and the administrative staff. These are aspects that directly affect the personal and academic success from the beginning in higher education in the Arts, and this contributes to the comprehensive training of students.

KEYWORDS

Arts, Educational guidance, Educational strategies, Logbook, Mobile phone, Tutoring

1. INTRODUCCIÓN

Los docentes en instituciones de educación secundaria y superior sabemos lo que está significando actualmente el uso de teléfonos móviles en el aula. El nivel de exposición a estos aparatos ha modificado por completo prácticamente cualquier actividad. Nuestros hábitos académicos, tanto dentro como fuera del aula, a menudo también se ven interferidos por ellos.

Más que resistirnos a sus presencias podemos encontrar en ellos aliados para ciertos usos educativos, aprovechando algunas de sus características técnicas, como son su reducido tamaño, la conectividad de la que disponen y que nos pueden dar acceso a información y redes sociales en prácticamente cualquier lugar y momento, y sobre todo su carácter tan personal (Organista-Sandoval et al., 2013).

En el espacio de las tutorías de acogida destinada a los estudiantes de nuevo ingreso en el contexto de la Universidad de las Artes de Ecuador (UArtes) hemos querido explorar la potencialidad del registro narrativo a través de grabaciones con dispositivos móviles como herramienta complementaria a las sesiones de tutoría presenciales. La tutoría de acogida como recurso que pretende servir de ayuda al desarrollo integral de los estudiantes en la exploración y reflexión de diferentes aspectos, y que a pesar de que debiera ser un proceso continuado en el tiempo, adquiere particular importancia en las primeras semanas en la nueva institución. De acuerdo con Fullana et al. (2013), instruir a los estudiantes en la reflexión permiten que autorregulen su experiencia educativa, se comprometan de forma activa con la mejora de sus habilidades y aumente su motivación. Sabariego et al. (2019), por su parte, señalan la importancia que tienen en el contexto universitario las experiencias reflexivas que posibilita la narración.

Tras esta experiencia, podemos señalar que el ejercicio guiado de las “bitácoras” audiovisuales, que implica el uso del teléfono móvil, puede resultar de gran utilidad para facilitar al estudiante la reflexión en torno a temas como su vocación, la integración en la institución y las relaciones con sus compañeros y profesores, aspectos que son tratados de forma directa en las tutorías de acogida.

2. LAS TUTORÍAS. CONCEPCIÓN Y PERCEPCIÓN

El decidir insertarse en la vida universitaria es una de las decisiones más importantes que pueda plantearse un joven. Con ella, se empieza a dejar atrás la adolescencia para centrarse en lo que realmente se quiere conseguir en el futuro para sí mismo.

En la última década las universidades muestran interés e incrementan sus esfuerzos para brindar orientación al colectivo estudiantil, e incluso desde que cursan la educación secundaria buscan facilitar ese proceso de transición (Gairín et al., 2009; Alvarez y González, 2010 como se citó en Muñoz y Gairín, 2013).

En torno a la orientación vocacional y profesional (OVP), el Ministerio de Educación del Ecuador (2015) sostiene que está dirigida a los estudiantes de una institución educativa con el objeto de alcanzar en la práctica dos tipos de acciones; el acompañamiento educativo psicológico-social y el asesoramiento (individual y grupal), generando con ello que “de manera individual y con base en el autoconocimiento y la información disponible, tomen decisiones vocacionales y profesionales adecuadas como parte de la construcción de su proyecto de vida” (p. 11). Con ello se interpreta que la OVP, en el contexto de educación superior ecuatoriana, debe estar encaminada en relación a la comprensión y promoción de los tres ejes de trabajo: autoconocimiento, información y toma de decisiones.

Por otra parte, en el contexto europeo, dentro del proyecto sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente, en el numeral 1 se cita:

La orientación hace referencia a una gama de actividades que incluyen la información y el asesoramiento, los consejos, la evaluación de competencia, la tutoría, la recomendación, la enseñanza de la toma de decisiones y las capacidades de gestión de carrera. (CE 2004 como se citó en Martínez Clares y Martínez Juárez, 2011 p. 253).

En este sentido, se trata de hacer una aproximación de la orientación mediante el impulso

de la función tutorial, directamente al contexto formativo inmediato de los estudiantes. Bajo esta perspectiva, conceptualmente, la literatura brinda numerosas nociones teóricas en relación al significado y las finalidades de la tutoría, a saber:

De la Cruz Flores et al., (2011) entiende que es una "función docente que resulta muy útil para transitar de modelos centrados en la enseñanza hacia modelos centrados en el aprendizaje" (p. 204).

López Gómez (2017) considera que la tutoría es:

Un proceso formativo llevado a cabo por el profesorado que implica diversas acciones que toman en cuenta la especificidad de la formación universitaria así como las necesidades del estudiante y se desarrolla a través de un sistema orientador de acompañamiento personal integral, con el objetivo de informar, apoyar, asesorar y guiar sobre las dimensiones académica, personal-social y profesional (p. 14).

Álvarez Pérez (2013) señala que "la tutoría viene a ser una parte de la actividad docente en la que el profesorado desarrolla tareas de asesoramiento, apoyo y acompañamiento al alumnado durante el tiempo que dura su proceso formativo y madurativo" (p. 79).

Estas definiciones de tutoría orientan a los investigadores a centrarse en el valor de la relación educativa en la universidad, lo que indica que emerge como eje articulador del proceso de aprendizaje de los universitarios.

Bajo la experiencia de Guerrero y Tigrero (2020), el servicio de tutorías de acogida de la UArtes es "un espacio de integración a la vida académica y a la comunidad universitaria. Las tutorías de acogida están diseñadas para asistir semanalmente dos horas, organizadas en sesiones grupales o individuales según el criterio del tutor" (p. 111). Esta estructura académica se convierte, dentro del plan de acción tutorial de la UArtes, en una estrategia pedagógica que presta al estudiante una mayor atención individual, en el afán de lograr que entre él y el docente-tutor exista una relación asertiva que permita al discente fluir en el proceso de adaptación a la institución, así como el desarrollo de habilidades sociales y profesionales para su consolidación.

Al conversar con grupos que apenas inician una carrera universitaria, es común escuchar de ellos decir: "nadie me orientó", "me hubiese gustado estudiar otra carrera", "me metí a estudiar esta carrera porque mis padres me obligaron". Bajo esta perspectiva, existen registros referentes a los procesos motivacionales, los cuales tienden a influir de manera definitiva en el desempeño académico triunfante y en el ánimo que muestran los estudiantes. Por tanto, las tutorías de acogida rescatan los aspectos motivacionales que refuerzan motivos perdurables, al fomentar reflexiones personales, laborales y sociales, y al crear intereses y valores que redundan en el desarrollo de una autonomía que los lleve a involucrarse y concluir con éxito la carrera que han elegido.

3. NUEVOS PERFILES DE ESTUDIANTES, NUEVOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS

Según (M&C Saatchi, 2017) los jóvenes *post-millennials* no pueden recordar cuando los teléfonos inteligentes no existían, al punto de que les cuesta concebir un mundo sin ellos. El mismo informe confirma que, tres de cada cuatro jóvenes dispone de un teléfono móvil, y el 24% de ellos permanece en línea casi de forma constante. Ante este panorama utilizar dichos dispositivos como parte de las estrategias pedagógicas habituales aprovechando sus características técnicas, puede representar un aliado único para ciertos fines académicos.

En el mismo orden, Nombela (2018) menciona que a través de las redes sociales estos jóvenes tienen conocimientos de la actualidad, sin embargo, no demuestran la capacidad para abordar un tema a profundidad. Asimismo, existen "investigaciones que muestran ya resultados favorables al uso óptimo durante el proceso pedagógico, sobre todo relacionado con el aprendizaje y el desarrollo de habilidades del pensamiento y el establecimiento de relaciones interpersonales, colaborativas y de interactividad" (Medina 2016, p. 20). Por consiguiente, dentro del proceso pedagógico de las tutorías de acogida del curso de Nivelación de la UArtes proponemos contrarrestar esta situación implementando los registros audiovisuales utilizando el teléfono móvil como estrategia pedagógica, considerándola como una idea sencilla y a la vez novedosa que facilita el aumento de la participación autónoma de los estudiantes relacionados con su estilo de vida.

Cabe destacar que los registros, se destacan como un recurso muy habitual en los contextos educativos, al permitir, tanto a docentes como a estudiantes, evaluar diferentes aspectos afines a la relación enseñanza-aprendizaje, como, por ejemplo; la satisfacción con la metodología y las estrategias didácticas, el cumplimiento de los objetivos marcados, el clima que se respira en el aula y en otros ambientes de trabajo o la pertinencia de los contenidos que se están abordando. La atención y la reflexión asociada a la expresión de ideas mediante la escritura o el diálogo de todos dichos elementos facilita la toma de conciencia de lo que ocurre en nuestro entorno y en nosotros mismos, parte descriptiva, y el cómo ello nos afecta, parte interpretativa. Posteriormente se daría el intercambio de opiniones como parte de una dinámica muy habitual en las tutorías de acogida.

Los registros, normalmente escritos, que se suelen usar sobre todo a partir de la secundaria, cuando los estudiantes ya utilizan la escritura con soltura, pueden también usarse en los primeros ciclos, así como en los niveles de educación superior, variando siempre en el grado de guía, que será mucho más intenso en los años inferiores. En su adaptación al perfil de los jóvenes universitarios de la generación *post-millennial* se pudiera incluir como soporte fundamental el teléfono móvil.

En la última década diversos investigadores nacionales e internacionales han destacado importantes puntos de vista en relación a la "bitácora": "Favorece el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, destrezas y la formación de actitudes, valores y contribuye a un juicio crítico de los avances y logros en el aprendizaje" (Alcántara et al., 2011, p. 33); "pueden permitir que sus contenidos sean comentados por cualquier persona, estableciéndose una rápida interacción entre el sujeto que publica los contenidos y los lectores de éstos, así como entre los propios comentaristas" (Monroy Bayas, 2011, p. 14); "están encaminados a fortalecer el proceso de aprendizaje" (Iglesias, 2016, p. 63). Esta memoria también pretende servir como guía de apoyo para futuros proyectos audiovisuales" (Alarcón, 2017, p. 1). Dichos aportes, nos dan una brecha para aseverar que las "bitácoras" tienen un gran potencial en el ámbito educativo al ser utilizadas como una herramienta en la enseñanza de diferentes disciplinas y, definitivamente, como un recurso metodológico en actividades

de orientación académica. Al respecto, Mojica (2015) trabajó sobre un enfoque metodológico con la finalidad de distinguir "cómo se va desarrollando y pensando una metodología particular de investigación a través del uso de la "bitácora" y el dibujo como medio para reflexionar conceptos e ideas complejas" (p. 4). Por su parte, Iglesias (Op Cit., p. 78) sostiene que se deben usar "bitácoras" digitales para familiarizar a los estudiantes con el manejo de éstas en el ámbito formativo.

Hemos tomado la experiencia de Haz Monge (2016), quien a través del uso de la "bitácora" mostró con detalles el proceso de investigación, conceptualización y desarrollo de piezas audiovisuales, logrando con ello un documento que sirve de apoyo para revisar "las pautas y comprender las necesidades y potencialidades de la documentación audiovisual" (p. 1).

Aunado a ello, destacamos mayor relevancia a la teoría conversacional, donde converge la interacción social, en nuestro caso mediado por los dispositivos móviles, que hoy día se han convertido indispensables en la cotidianidad de las personas, representando un punto de unión de lo personal, lo social y lo colectivo. Por ello, adquiere especial validez la apropiación del teléfono móvil, al convertirse en un aliado en el proceso de enseñanza y aprendizaje que puede usarse en cualquier lugar o momento. Ahonen y Moore (2009), como se citó en Brazuelo y Cacheiro (2015, p. 2) confirman que el crecimiento de la tecnología móvil se convirtió en la primera década de este siglo como "el medio de comunicación más extendido del mundo superando a la prensa escrita, la televisión e internet".

En este orden de ideas, considerando el perfil de los estudiantes *post-millennials*, el nivel educativo superior y la disciplina de las artes escénicas, se decidió enriquecer más el registro, apostando por una metodología que pasa de lo escrito a lo hablado, es decir a través de las "bitácoras" audiovisuales, que han permitido una recogida de información subjetiva abundante en detalles que creemos muy valiosos para cimentar métodos de observación y análisis más sofisticados.

Bajo esta perspectiva, parafraseando a Silvestre y Cruz (2016), la llamada *generación Z* o *millennial* a nivel universitario es considerada la población más importante; "la universidad debería estar estudiándolos como su objetivo

principal, para atraerlos, adaptando su oferta a sus intereses. Esta adaptación probablemente requerirá un plan de estudios más abierto" (p. 476). De la misma manera cita que "han sido formados por la tecnología y se sienten cómodos compartiendo toda su vida en línea"; "el 83% de los *millennials* duerme con su teléfono inteligente al lado de la cama" (p. 477), consideramos que los estudiantes de Nivelación de la UArtes son nativos digitales por cuanto han nacido en un contexto inmerso en la tecnología, poseen un saber y hacer en torno a los conocimientos y habilidades para el buen manejo del teléfono móvil, siendo justamente estas capacidades las que como docentes debemos saber aprovechar.

Autores como (Organista-Sandoval, et al., Op Cit.) mencionan que a nivel universitario es relevante el uso de los teléfonos móviles para apoyar las actividades educativas, en virtud que brinda la oportunidad de estar comunicado en todo momento y lugar. De la misma manera, Mendoza (2014) expresa que "antes de adoptar el celular como parte de una estrategia concreta de aprendizaje en el aula, se debe privilegiar la creatividad y capacidad de innovación del educador" (p. 13). En su estudio, Silva y Martínez (2017) se refieren acerca del *smartphone* como un dispositivo de diseño tecno-pedagógico. Es relevante mencionar a (Brazuelo y Cacheiro et al., Op Cit.) al referirse a los dispositivos móviles como herramienta educativa, a saber:

Permite el aprendizaje en cualquier momento y lugar; puede mejorar la interacción didáctica de forma síncrona y asíncrona; potencia el aprendizaje centrado en el alumnado; enriquece el aprendizaje con elementos multimedia; permite la personalización del aprendizaje; favorece la comunicación entre el alumnado y las instituciones educativas; favorece el aprendizaje colaborativo... (p. 5).

Frente a las bondades que brinda el uso del teléfono móvil en los entornos educativos, se busca que el docente-tutor de Nivelación en la UArtes, durante su práctica pueda implementar constructivamente el uso de las bitácoras audiovisuales partiendo de los esquemas previos que los estudiantes poseen. Para ello, el docente necesariamente debe actuar como mediador, proporcionando los instrumentos necesarios de tal forma que los estudiantes puedan generar y construir su propio conoci-

miento de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje. De tal manera que el docente crea las estrategias pertinentes que garanticen un clima de confianza y comunicación asertiva.

Cuando un individuo decide ingresar a cursar estudios universitarios se crea un desafío sujeto a diversas expectativas, intereses, necesidades y capacidades personales que se entrelazan con los requerimientos, prácticas rutinarias e institucionales, conllevando un nuevo escenario sociocultural que demanda contemplar un período de adaptación de los estudiantes a la vida universitaria.

De acuerdo a lo expresado por Pérez-Pulido (2016) se plantea que es necesario concebir a la masa estudiantil que "ingresan a la universidad como sujetos situados en un proceso de adaptación a un nuevo contexto, durante el cual se ven expuestos a circunstancias de tipo personal, social, académico e institucional que pueden facilitar u obstaculizar su trayectoria escolar" (pp. 8-9).

En este orden de ideas cabe mencionar que durante las últimas tres décadas se conoce que uno de los avances en el campo de la investigación educativa ha sido considerar a los discentes como "investigadores para proporcionar un acceso auténtico a las voces de los estudiantes" (Maunder et al. 2013, p. 66). De esta idea se desprende que esta revalorización de los estudiantes ha servido para promover el incremento en cantidad y calidad de las investigaciones que están dirigidas a conocer mejor todo lo que corresponde a los procesos que atraviesan los estudiantes, permitiendo "que se reconozca la importancia de realizar investigaciones encaminadas a conocer su perspectiva para comprender los obstáculos que enfrentan durante su trayectoria educativa y cómo los resuelven" (Guzmán, 2011, como se citó en Pérez-Pulido, Op Cit., p. 9). En síntesis, que puedan tener una apertura para contar sus experiencias y con voz propia.

Los planteamientos y situaciones anteriormente expuestas no son ajenas a las que presentan los estudiantes de Nivelación de la UArtes. Los estudiantes afrontan una serie de retos y demandas que la universidad les impone, siendo evidente que no todos tienen la misma preparación y conocimientos, y por tanto es necesario que afronten su proceso de nivelación en la universidad mediante diferentes estrategias, fundamentalmente el apoyo en sus familias y el

buen uso de los recursos institucionales que la universidad les brinda.

De la misma manera, es meritorio reconocer que las acciones desarrolladas por los estudiantes y sus características socioculturales no están distanciadas del contexto universitario, al contrario, favorecen la constitución de la propia institución y la diversidad de carreras que oferta, de modo que se forja una correlación de diferentes argumentos e ideas entre sujetos y la estructura universitaria, los cuales denotan una influencia mutua.

En la investigación educativa un tema importante es el referente al ingreso a la universidad, en especial durante el primer año, ya que es una etapa en la que se sientan las bases para dar adecuadamente el inicio de un proceso de formación universitaria o donde se crean las pautas que confluyen en un desempeño mediocre durante la carrera universitaria o inclusive en el abandono. Este último se da principalmente durante el primer año de estudios universitarios (Silva, 2011; Silva y Rodríguez, 2012), es por ello que comprender cómo hacen los estudiantes para ingresar y responder al nuevo contexto universitario resulta relevante (Pérez-Pulido, Op Cit.).

Basado en la literatura disponible y la experiencia de los autores, es de considerar que desde la perspectiva institucional de UArtes, se susciten acciones dirigidas a la orientación, acompañamiento y apoyo significativo a los estudiantes que ingresan a la universidad, abriéndose un camino que sirva para contribuir bien sea al desarrollo personal como al refuerzo de sus habilidades académicas.

4. MATERIAL Y MÉTODO

La presente investigación se realizó en la UArtes entre octubre de 2019 y febrero de 2020, a partir de la aplicación de una metodología cualitativa basada en el análisis del discurso.

La muestra estuvo constituida por el total del estudiantado de danza en el curso de Nivelación del segundo semestre del curso 2019-2020, un grupo de veintinueve estudiantes. Se trata así de una muestra por conveniencia que no podemos tomar como representativa de los estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior y pública en artes escénicas del Ecuador. El curso de nivelación es un programa

obligatorio parte del sistema para el ingreso a las instituciones de educación superior públicas en Ecuador, que deben cursar todos los aspirantes a las distintas carreras. Tiene como finalidad mejorar los conocimientos y aptitudes necesarias de los aspirantes para el inicio del primer nivel de carrera. Todos deben superarlo favorablemente, aunque en el caso particular de la UArtes, los estudiantes ya tienen cupo asignado.

Se diseñaron seis baterías de preguntas, correspondientes a tres dimensiones previamente definidas de acuerdo a los intereses de las tutorías de acogida: la evaluación vocacional, la integración a la institución y las relaciones interpersonales y de convivencia en la misma. Consideramos relevante reconocer a los estudiantes como seres humanos con experiencias de vida importantes y con diversas perspectivas personales, que conlleven a la toma de decisiones de manera responsable para asumir y cumplir sus sueños y retos.

Creemos que los profesionales que facilitan las tutorías de acogida en la UArtes en su práctica docente deben tomar en cuenta el predominio de ciertos "factores (internos y externos) que intervienen en el proceso de construcción de la vocación y en los procesos de toma de decisiones de una o un estudiante en materia ocupacional o profesional" (Ministerio de Educación del Ecuador, Op Cit.). Al hablar de factores internos y externos, se refieren a aquellos aspectos que ponen de manifiesto cada individuo. En los internos tiene que ver con las características propias que lo hacen único, como, por ejemplo, la identidad, personalidad, habilidades, intereses, valores y las experiencias significativas de cada estudiante. Mientras que los factores externos son circunstanciales, ya que se derivan del contexto real que envuelve a cada estudiante, y que a la larga influyen en su desarrollo personal y social.

Las preguntas se fueron presentando al cierre de cada sesión semanal de tutorías de acogida, entre la segunda y séptima semana del curso de Nivelación, que tiene una duración total de quince, estructuradas como se muestran en la tabla 1:

Tabla 1. Estructura de la batería de preguntas

Semana	Dimensión	Ítems
2	Aspectos vocacionales	1. ¿Cuándo decidiste que querías estudiar arte? 2. ¿Cómo conociste la UArtes? 3. ¿Estudiar en la UArtes era tu primera opción? 4. En el caso de no estudiar arte, ¿qué estudiarías? 5. Cuáles son tus razones para estudiar arte?
3	Aspectos vocacionales	6. ¿Crees que estudiar en la UArtes mejora tus perspectivas de empleo futuro? 7. ¿Te gustaría desarrollarte profesionalmente en Ecuador o en otro país? ¿Por qué? 8. ¿Crees que estudiar artes está de moda en el Ecuador? 9. ¿Cuáles son sus expectativas en esta etapa universitaria? 10. ¿Cuáles son tus expectativas para lograr terminar la carrera y graduarte?
4	Integración a la institución y adaptación inicial	1. ¿Cómo te sientes al formar parte de la UArtes? 2. ¿Qué es lo que más te ha costado a tu ingreso en la UArtes? 3. ¿Qué es lo que más te ha sorprendido positivamente de la UArtes? 4. ¿Hay algo que te haya sorprendido negativamente de la UArtes?
5	Integración a la institución y adaptación inicial	5. ¿Crees que la vida de estudiante en artes es difícil? 6. ¿Crees que en la UArtes los estudiantes están sometidos a fuertes presiones para que trabajen? 7. ¿Crees que en la UArtes las asignaturas ponen más el acento sobre el aprendizaje de "buenas" actitudes profesionales o en el desarrollo integral de la persona? 8. ¿Qué consejo le darías a un estudiante nuevo para desenvolverte exitosamente en la UArtes?

ArtsEduca 29, Mayo 2021 | <http://dx.doi.org/10.6035/ArtsEduca.2021.29.1.1> | ISSN:2254-0709 | pp. 141-156

6	Relaciones interpersonales y de convivencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo describirías la relación con tus compañeros de la UArtes? 2. ¿Consideras que tienes amigos entre los estudiantes de la UArtes? 3. ¿Crees que en la UArtes se favorece un buen clima de convivencia que permite a los estudiantes conocerse mejor? 4. ¿Crees que es importante la relación con los profesores? 5. ¿Cómo describirías la relación con tus profesores? 6. ¿Crees que los profesores se muestran amistosos frente a los estudiantes?
7	Relaciones interpersonales y de convivencia	<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Qué valoras más de un profesor, sus conocimientos o su trato a los estudiantes? 8. ¿Dirías que la mayoría de los profesores se esfuerzan realmente por conocer a los estudiantes? 9. ¿Crees que los profesores pueden aprender también de sus estudiantes? 10. ¿Crees que el personal académico es abierto a las sugerencias que puedan presentarle los estudiantes y que conciernen los métodos de enseñanza? 11. ¿Dirías que los profesores de la UArtes parecen siempre listos a proporcionar ayuda y consejos a los estudiantes?

Además de las diferentes baterías de preguntas, para llevar a cabo sus “bitácoras” audiovisuales, a los estudiantes se les orientó para que las contestaran grabando un vídeo (o si lo preferían solo grabando su voz), utilizando un dispositivo móvil. Se les determinó un tiempo para responder en un máximo de cinco días después de ser presentadas, además de indicarles que el material es totalmente personal y confidencial, por lo que es de suma importancia la sinceridad y espontaneidad al contestar.

En la octava semana se presentó a través de la aplicación *Google Forms* un cuestionario anónimo conformado por tres preguntas abiertas, para conocer la percepción general del estudiantado sobre la experiencia asociada a la “bitácora” audiovisual como estrategia pedagógica para las tutorías de acogida, en la misma se contemplaron las siguientes preguntas:

1. ¿Durante la realización del ejercicio de grabación te expresaste de una forma abierta, sincera y libre?
2. ¿Crees que el ejercicio de registro te ha sido útil para tu adaptación a la universidad?
3. ¿Te sentiste cómodo/a al emplear tu celular para esta tarea?

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para la realización del análisis cualitativo de los datos no se tomó en cuenta aspectos como la forma de expresión, la fluidez o los aspectos formales del lenguaje, sino las percepciones de los estudiantes sobre la metodología “bitácora” audiovisual como estrategia pedagógica

para la transmisión de sus narraciones en relación a los aspectos vocacionales, la integración a la institución y las relaciones interpersonales y de convivencia, de una manera autónoma y sincera, en su propio tiempo y espacio.

Es preciso destacar que el docente sólo intervino en proporcionar las preguntas guía, pero el ejercicio de registro es completamente privado; las grabaciones con las respuestas no están a disposición del docente. Las respuestas al cuestionario también son anónimas, con el deseo de que no hayan estado sesgadas por el ruido experimental asociado a la deseabilidad social.

Las respuestas se estructuraron en tres categorías: 1) Libertad en la expresión, 2) Utilidad de la metodología, 3) El teléfono móvil como recurso pedagógico.

Primera categoría: Libertad en la expresión

Con esta categoría se exploraron citas que evidenciaran que los estudiantes manifestaron sus pensamientos y emociones sin barreras que entorpecieran el proceso comunicacional con ellos mismos. En las expresiones siguientes se puede evidenciar este sentir de los estudiantes:

“Me expresé de forma abierta, más aún porque al que le estaba diciendo las preguntas era a mi celular, con quien pasó totalmente todo el tiempo, es agradable”, “me sentí cómodo, y eso me sorprendió porque no suelo ser muy abierto con mis sentimientos”, “me sinceré mucho porque mis respuestas eran anónimas”, “estaba hablando de mí y me sentía con total confianza. Además, eran preguntas en las que podía ser solamente yo”.

Reflejan las opiniones que los estudiantes pudieron expresar sus ideas con naturalidad, espontaneidad y comodidad para hablar sin sentirse juzgados, lo que indica que hay una mayor apertura que con otros métodos, como los debates grupales o las entrevistas. A continuación, podemos ver comentarios que señalan, incluso, el efecto catártico que tiene para ellos la libre expresión:

Me sentí muy cómodo. La verdad, esperaba un poco más de preguntas ya que eran muy interesantes, y aparte son preguntas que tú quieres que te las pregunten o quieres decírselas a alguien, pero por el miedo de caerle mal a alguien o que

se molesten un poco de tu forma de pensar no lo haces. Yo lo recomendaría hasta en las semestres, y en un caso que los maestros no pidan hacer algo como esto, poder hacerlo personalmente.

“Me sirvió en su momento hasta para liberar estrés y cosas”, “hablar sin que nadie te dijera que está mal o me juzgara por mi opinión personal”, “ayuda a los estudiantes a expresarse sin miedo de ser juzgados acerca del ambiente universitario”. Atendiendo a las anteriores afirmaciones, podemos notar que el temor a las posibles críticas, los enjuiciamientos o etiquetas, parece aminorarse con este tipo de ejercicios, lo que indicaría que existe una mayor apertura que con otros métodos por el hecho de redimir sus emociones. En este sentido, la libre expresión es más relevante, si cabe, en los ambientes donde ciertas dinámicas tienden a delegar en los estudiantes un rol pasivo y obediente aceptando que debe ser encaminado y controlado en todo momento.

Segunda categoría. Utilidad de la metodología

Dentro de esta categoría convergen aspectos esenciales que tienen que ver con la reflexión y la autorregulación en el proceso integral de desarrollo, la comunicación con el tutor y los compañeros. Podemos evidenciar el impacto en la autorregulación y el proceso integral del estudiante en las citas siguientes:

Es una buena manera de guardar recuerdos que quizá algún día te guste volver a ver, de una u otra manera tendremos acceso a un diario visual de nosotros mismos. Es una experiencia que recomiendo para próximas generaciones o ingresos a la universidad.

Nos permite ver nuestra evolución según va pasando el tiempo en la nivelación. En opinión personal puedo decir que nos puede ayudar a ver como empezamos y como terminas este proceso tan importante para nosotros, por medio de un antes y un después de nuestro desarrollo en la universidad. Además, podemos apreciar nuestros cambios y cómo nuestro pensamiento ha variado según el nuevo entorno que nos rodea.

Creo que los primeros meses son esenciales porque es el comienzo de tu desarrollo en la vida universitaria, muchas cosas están por cambiar en la vida de un ser humano en esta etapa y creo

que si los documentases puedes llegar a ver luego las diferencias.

La autorregulación en el proceso integral de desarrollo del estudiante pudiera verse como la aplicación de recursos que han sido auto-generados y que se adaptan a las necesidades personales y sociales, para alcanzar las metas que cada individuo se ha planteado de manera consciente y responsable que redunde en sus procesos educativos. En este sentido, el fomento de la autorregulación del estudiante, que es el norte de toda acción orientadora, queda manifestado en comentarios como:

Sí facilita la autonomía académica del estudiante ya que expone un poco de su vida de qué es lo que hace, qué expresa, dónde quiere llegar en su vida profesional. También se conoce más así mismo y podría ver como él se expresaba cuando ingresó y ahora como se expresa teniendo unos 2 ó 3 años en la "U".

Me parece una gran herramienta para facilitar-nos la autonomía académica, además de incentivarnos a ser sujetos activos de nuestro propio aprendizaje, esto hace que nos involucremos más con nuestro desarrollo como estudiantes y que busquemos ir más allá de lo que se nos pueda ofrecer en las aulas de clase y no simplemente ir todos los días a sentarte a una banca a escuchar una clase y tomar notas como un ente sin autonomía. Estos registros me parecieron una gran ayuda y hasta sirvieron de motivación en ciertos momentos.

Más concretamente, encontramos testimonios que denotan todo el trabajo respecto a los conceptos "auto"; la autoexploración, autodiagnóstico, autoorientación:

Sí, quizá por el hecho de que solo estaba yo y una cámara, al principio sí era un poco extraño, pero considero que poco a poco fluyes más y te sientes más que frente a una cámara a un espejo, contando quién eres tú e incluso recordando el por qué estás ahí, es como una búsqueda en la que tú eres tu propio guía. Creo que una de las principales razones de que sea de esta manera es el hecho de saber que el material es personal y privado. Te comienzas a conocer un poco más a ti mismo de una manera que no habías visto antes.

Yo pienso que sí, porque desde un principio el estudiante podría establecer sus objetivos o en-

focarlos, y a través de esto y tener en claro cuál sería su proyecto a largo plazo. Y tener en cuenta que no es lo mismo en el colegio y la universidad, por ende, en esta etapa universitaria es complicada y se requiere de mucho empeño y responsabilidad, y que cada uno de tus objetivos sean claros y precisos.

La metodología se alinea a los fines de las tutorías de acogida, es decir, "orientar, apoyar y brindar seguimiento a los estudiantes al inicio, durante y al final de su carrera profesional, con un doble propósito: lograr su mejor desempeño académico y contribuir a su formación integral" (Huezo, 2014, p. 48), y "buscar estrategias que propicien que el estudiante adquiera responsabilidad y compromiso de su propio aprendizaje y como consecuencia de su propia formación" (Hernández et al., 2014, p. 15).

Estos testimonios evidencian que el ejercicio posibilitó a los estudiantes reflexionar previamente, facilitando la comunicación con los tutores y con sus propios compañeros.

Las tutorías te ayudan al fortalecimiento de la comunicación con el tutor y a resolver problemas que se hayan presentado, pero con estos registros uno puede expresarse libremente sin que te puedas callar o retenerte y es un buen complemento a las tutorías presenciales.

Es importante acompañar el uso de las actividades académicas con la tecnología. Pienso que esto ayudaría mucho a ver las fortalezas y conocer muchas de mis destrezas, habilidades, fortalezas y amenazas para plasmar un desenvolvimiento íntegro en mi carrera. Saber que todos estamos haciendo algo así lo hace más fácil. Creo que nos ayuda tenerlo todo más claro y poder expresarlo a mi tutor.

Las apreciaciones anteriores suponen una gran utilidad al ir mejor preparados a los diálogos o debates posteriores de interés común que tenían lugar en las sesiones de tutorías de acogida semanales. Además de optimizar el tiempo y conseguir una mayor profundidad en los debates, inferimos que posibilitó el desarrollo de unas relaciones empáticas entre los miembros del curso que evidenciaban como sus problemas y anhelos eran parecidos a los de sus compañeros. Estos comentarios denotan que aparece un estudiantado más sensible a las realidades de la comunidad que forman, con un mayor sentido de pertenencia.

Con esta categoría se precisa abiertamente que las actividades tutoriales a nivel superior afloran un proceso comunicacional entre el tutor y el estudiante, mejorando sus relaciones y con ello responsabilizarse del proceso holístico de los estudiantes dentro del proceso de formación en las tutorías de acogida. En este caso, los estudiantes sostienen una comunicación interpersonal, pudiendo expresar sus ideas, sentimientos, emociones, expectativas, etc. y con ello, se genera empatía entre las partes.

Tercera categoría. Uso del teléfono móvil como recurso pedagógico

Esta categoría destaca la importancia del *smartphone* como recurso versátil, que facilita el acceso a la información en todo momento y lugar (Montaña, 2018). Al estar esta generación tan acostumbrada a ver los contenidos en sus teléfonos móviles donde y cuando deseen, de igual manera los pueden producir cuando y donde quieran, lo que repercute en los procesos de comunicación inter e intrapersonal.

Los comentarios más relevantes de los participantes en esta línea se ven reflejados en las siguientes afirmaciones:

Con el tiempo comencé a hacer las grabaciones mucho más orgánicas, incluso solo utilizando el audio. Lo fácil y único de tu celular es que lo llevas a todas partes y por lo general las ideas también llegan así, en cualquier momento en cualquier lugar, así que podía contestarlas cuando me sentía cómoda y preparada para hacerlo.

Sí, ya que paso casi siempre con él, ya estoy familiarizado con este aparato, y además como estaba algo intimidado por las preguntas, bueno por algunas, sentí más privada la situación de grabar los audios, eso ayudó a que pueda sentirme cómodo y con más confianza para responder. Sí me sentí satisfecho al realizar esta dinámica.

Me pareció una gran forma de darle un buen uso a mi celular, ya que a pesar de no ser un dispositivo para realizar trabajos profesionales siento que cumplió su función de una forma espléndida.

En este orden, es preciso mencionar lo que respecta a la brecha en el acceso a dispositivos móviles. Si bien es cierto que en la actualidad muchos estudiantes disponen de buenos aparatos, las realidades económicas y el acceso a

los mismos varía dependiendo de cada caso. El siguiente comentario expresa las dificultades de la virtualidad, al no tener un teléfono móvil como recurso:

La verdad que al principio no me sentí tan cómoda porque no tenía un buen celular con buena cámara, para lo cual tenía que pedirle prestado a mi mamá su celular en la noche para yo poder grabar sin ningún inconveniente.

Aunque estamos hablando de unos ejercicios *off-line*, no tener acceso a un dispositivo móvil que sirva como herramienta digital para llevar a cabo el registro representa uno de los mayores inconvenientes en la aplicación de esta metodología didáctica.

El comportamiento asumido por los estudiantes pone de manifiesto que la "bitácora" audiovisual como estrategia pedagógica fomenta de manera global, un proceder o actuación congruente y exitosa con el ejercicio por parte de cada estudiante de toma de conciencia de lo que ha aprendido, de sus debilidades y fortalezas, además de reflexionar de acuerdo a su nivel madurativo sobre lo que aún debe aprender y poner en práctica. El ejercicio les ayuda a que descubran las claves para la toma de decisiones lo más acertada posible, de manera autónoma o autorregulada, atendiendo a sus intereses, motivaciones y emociones, tal como prueban comentarios como:

Sí, es muy útil. Se debería comenzar a utilizar con más frecuencia ya que algunas personas son un poco avergonzadas si hablan de algo a un público y estar con algo como un aparato electrónico, cámara de video, celulares, entre otros. Te facilita más e incluso puede hacerte expresar lo que sientes.

Es una manera en que puedes expresar todo lo que sientes, una manera muy *millennial* de llevar un diario, dejando atrás esa parte del hola querido diario el día de hoy... y cambiándolo por algo más interactivo y personal y sobre todo propio, en un diario solo conservarías historias y tu letra, pero en las grabaciones se va más allá.

A la luz de las impresiones de los estudiantes de danza de nuevo ingreso a la UArtes del semestre 2019B, podemos sostener que el uso de las "bitácoras" audiovisuales ha constituido una herramienta pedagógica que se alinea a los fines de las tutorías de acogida, es decir,

al acompañamiento de los tutorados para que asuman progresivamente su autorregulación en el proceso educativo. En otras palabras, que ellos sean los responsables principales de su perfeccionamiento y su proyecto formativo integral. Más concretamente ha servido para trabajar en relación a aspectos como la actitud vocacional, la integración a la institución y las relaciones en la misma. De esta manera, el estudiante autorregula su formación y se empodera de su propio desarrollo pudiendo autoevaluar el proceso inicial, desarrollo y término, evitando las relaciones de dependencia y logrando el objetivo principal que es favorecer su integración y autonomía, que expresado por Martín Cuadrado (2011) sería el estudiante que “establece sus propios objetivos de aprendizaje, procurando monitorizar, regular y controlar sus pensamientos, su motivación y su comportamiento de acuerdo a dichos objetivos” (p. 136).

La conveniencia de introducir ejercicios de innovación pedagógica que incluyan dispositivos como los teléfonos inteligentes, con los que los que el estudiantado está muy familiarizado, ha permitido una mayor disposición y una mayor exploración individual, que sería improbables si tuviéramos que llevar a cabo una atención individualizada. Estas observaciones y reflexiones previas son la antesala a la que serían las entrevistas tutoriales en profundidad, a demanda del tutor o del mismo estudiante, que ahora toma mayor conciencia del proceso de individualización y que en palabras de Sabater (2014); “centra en el propio individuo la gestión de su biografía personal” (p.24).

El impacto positivo no solo se evidencia a nivel personal, sino que fue constatable en el ambiente de los encuentros grupales. El trabajo individual previo permitió a los participantes llevar a cabo reflexiones que enriquecen notablemente los diálogos presenciales posteriores que tenían lugar semanalmente en el horario de las tutorías de acogida. A la optimización del tiempo y la mayor profundidad de los diálogos, podemos sumarle el desarrollo de unas relaciones empáticas entre los miembros del curso que evidenciaban como sus problemas y anhelos eran parecidos a los de sus compañeros, un efecto balsámico de poder hablar, liberador de la ansiedad.

Atendiendo al perfil de las generaciones nacidas a partir del año 2000, cuya relación con la tecnología ha creado dependencia, es don-

de el profesorado puede intervenir implementando los registros audiovisuales a través del uso del teléfono móvil, dispositivo que según los comentarios de los estudiantes de artes les satisface su uso como herramienta pedagógica de manera autónoma por cuanto lo puede usar a su conveniencia en cualquier momento y lugar.

Nos animamos a recomendar este tipo de innovaciones que cobran, ahora más que nunca, sentido debido a la modalidad de educación en línea que se impone. Aunque estos ejercicios educativos se han alineado con facilidad en el campo educativo de las artes escénicas, su implementación a distintas disciplinas académicas en las que precisamente no se les brinda a los estudiantes tantas oportunidades de expresión podría resultar aún más llamativo.

7. CONCLUSIONES

A la luz de las impresiones de los estudiantes de danza de nuevo ingreso a la UArtes del semestre 2019B, podemos sostener que el uso de las “bitácoras” audiovisuales ha constituido una herramienta pedagógica que se alinea a los fines de las tutorías de acogida, es decir, al acompañamiento de los tutorados para que asuman progresivamente su autorregulación en el proceso educativo. En otras palabras, que ellos sean los responsables principales de su perfeccionamiento y su proyecto formativo integral. Más concretamente ha servido para trabajar en relación a aspectos como la actitud vocacional, la integración a la institución y las relaciones en la misma. De esta manera, el estudiante autorregula su formación y se empodera de su propio desarrollo pudiendo autoevaluar el proceso inicial, desarrollo y término, evitando las relaciones de dependencia y logrando el objetivo principal que es favorecer su integración y autonomía, que expresado por Martín Cuadrado (2011) sería el estudiante que “establece sus propios objetivos de aprendizaje, procurando monitorizar, regular y controlar sus pensamientos, su motivación y su comportamiento de acuerdo a dichos objetivos” (p. 136).

La conveniencia de introducir ejercicios de innovación pedagógica que incluyan dispositivos como los teléfonos inteligentes, con los que los que el estudiantado está muy familiarizado, ha permitido una mayor disposición y una mayor exploración individual, que sería improbables si tuviéramos que llevar a cabo una atención

individualizada. Estas observaciones y reflexiones previas son la antesala a la que serían las entrevistas tutoriales en profundidad, a demanda del tutor o del mismo estudiante, que ahora toma mayor conciencia del proceso de individualización y que en palabras de Sabater (2014): "centra en el propio individuo la gestión de su biografía personal" (p.24).

El impacto positivo no solo se evidencia a nivel personal, sino que fue constatable en el ambiente de los encuentros grupales. El trabajo individual previo permitió a los participantes llevar a cabo reflexiones que enriquecen notablemente los diálogos presenciales posteriores que tenían lugar semanalmente en el horario de las tutorías de acogida. A la optimización del tiempo y la mayor profundidad de los diálogos, podemos sumarle el desarrollo de unas relaciones empáticas entre los miembros del curso que evidenciaban como sus problemas y anhelos eran parecidos a los de sus compañeros, un efecto balsámico de poder hablar, liberador de la ansiedad.

Atendiendo al perfil de las generaciones nacidas a partir del año 2000, cuya relación con la tecnología ha creado dependencia, es donde el profesorado puede intervenir implementando los registros audiovisuales a través del uso del teléfono móvil, dispositivo que según los comentarios de los estudiantes de artes les satisface su uso como herramienta pedagógica de manera autónoma por cuanto lo puede usar a su conveniencia en cualquier momento y lugar.

Nos animamos a recomendar este tipo de innovaciones que cobran, ahora más que nunca, sentido debido a la modalidad de educación en línea que se impone. Aunque estos ejercicios educativos se han alineado con facilidad en el campo educativo de las artes escénicas, su implementación a distintas disciplinas académicas en las que precisamente no se les brinda a los estudiantes tantas oportunidades de expresión podría resultar aún más llamativo.

REFERENCIAS

Alarcón, M. (2017). *Memoria del proceso de dirección de arte de los audiovisuales realizados para el proyecto "Aprendizmos"*. Tesis de grado, Universidad Casa Grande, Facultad de Comunicación

Mónica Herrera, Guayaquil. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1143>

Alcántara, E., Balcázar, L., Balcázar, N. M., Medina, S., y Gómez, H. G. (2011). *Bitácora electrónica del alumno de licenciatura como herramienta didáctica para el aprendizaje de investigación epidemiológica*. Revista Material Didáctico Innovador Nuevas tecnologías educativas, 7(2), 33-38. http://www.revistamdi.uam.mx/archivos_rmdi/RMDI%2011-2.pdf#page=41

Álvarez Pérez, P. (2013, marzo). *La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumno universitario*. Curriculum, 26, 73-87. https://www.researchgate.net/publication/308330558_La_tutoria_como_eje_articulador_del_proceso_de_aprendizaje_del_alumnado_universitario

Brazuelo, F., y Cacheiro, M. (2015). *Estudio de adaptabilidad para dispositivos móviles en plataformas MOOC*. RED-Revista de Educación a Distancia(47). <https://revistas.um.es/red/article/view/242411/184231>

De la Cruz Flores, G., Chehaybar, E., y Abreu, L. (enero-marzo de 2011). *Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura*. Revista de la educación superior, 40(157). <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>

Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernandez, R., y Pérez, M. (2013). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona*. Revista de investigación en educación, 11(2), 60-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734175>

Guerrero, B., y Tigrero, J. (julio-octubre de 2020). *La percepción de los estudiantes sobre las tutorías de acogida en la Universidad de las Artes de Ecuador*. Revista Científica YACHANA, 9(2), 107-122. <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/651>

- Haz Monge, J. E. (2016). *Memoria del proceso de conceptualización y realización del registro audiovisual del proyecto: Alumbra intervención artística en el espacio público*. Tesis de pregrado, Universidad Casa Grande, Facultad de Comunicación Mónica Herrera, Guayaquil. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/932>
- Hernández, M., Rubio, S., y Luna, M. (2014). *El aprendizaje colaborativo como opción para la tutoría*. Memoria sexto encuentro nacional de tutoría, Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.uaeh.edu.mx/tutorias/portal_tutor/docs/encuentro_nacional_de_tutorias_3_de_3.pdf
- Huezo Casillas, J. (2014). *La Copadi como apoyo al programa institucional de tutoría de la facultad de ingeniería de la UNAM*. Memoria sexto encuentro nacional de tutoría, Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.uaeh.edu.mx/tutorias/portal_tutor/docs/encuentro_nacional_de_tutorias_3_de_3.pdf
- Iglesias, C. F. (2016). *Desarrollo de una bitácora digital basada en objetos virtuales para el refuerzo académico de la asignatura de informática aplicada a la educación de BGU*. Proyecto de investigación previo a la obtención del título de magíster en tecnología para la gestión y práctica docente, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Investigación y postgrados, Ambato. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/1835/1/76338.pdf>
- López Gómez, E. (2017). *El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria. Una consulta a expertos*. Revista española de orientación y psicopedagogía. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20119>
- M&C Saatchi. (2017). *Risk, Realism and Ritualin. A study of the Post-Millennial Generation*. http://mcsaatchitransform.com/src/assets/pdfs/MCTRANSFORM_RRR.pdf
- Martín- Cuadrado, A. M. (2011). *Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje*. Revista de Estilos de Aprendizaje, 8(4), 136-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3923284>
- Martínez Clares, P., y Martínez Juárez, M. (2011). *La orientación en el S. XXI*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(1), 253-265. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192020.pdf>
- Maunder, R., Cunliffe, M., Galvin, J., Mijali, S., y Rogers, J. (2012). *Listening to student voices: Student researchers exploring undergraduate experiences of university transition*. Higher Education, 66(2), 139-152. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9595-3>
- Medina Peña, R., Fadul Franco, J., y López Fernández, R. (2016). *El uso del celular en el proceso pedagógico: Reto y desafío a la labor docente*. Conrado, 12(53), 19-25. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/302>
- Mendoza, M. (2014). *El teléfono celular como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Omnia(3), 9-22. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73737091002.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2015). *Manual de orientación vocacional y profesional para los departamentos de consejería estudiantil*. Quito, Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/A.-Manual-de-OVP.pdf>
- Mojica Arias, J. F. (2015). *Investigación en Artes: bitácora y metodología*. Producción de Proyecto Artístico, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Artes, México. <http://ri.uaemex.mx/oca/bitstream/20.500.11799/35233/1/secme-22120.pdf>
- Monroy Bayas, G. (2011). *Manejo de las bitácoras y educación autónoma de los estudiantes de la carrera mercadotecnia y publicidad de la Facultad de Filosofía*

- Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil. Proyecto de trabajo de grado. Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Guayaquil. <http://docplayer.es/154512165-Universidad-de-guayaquil.html>
- Montaña, M. (2018). *La nueva generación Z: conectada, pragmática y familiar*. Come In: Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación, (77). <https://comein.uoc.edu/divulgacio/comein/ca/numero77/articulos/nova-generacio-Z-connectada-pragmatica-familiar.html>
- Muñoz, J. L., y Gairín, J. (2013). *Orientación y tutoría durante los estudios universitarios en el plan de acción tutorial*. Revista Fuentes (14), 171-192. <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/ORIENTACION%20Y%20TUTORIA.pdf>
- Nombela, C. (18 de julio de 2018). *Generación Z: Así son los post-millennials*. Forbes. <https://forbes.es/lifestyle/41764/generacion-z-asi-son-los-post-millennials/>
- Organista-Sandoval, J., McAnally-Salas, L., y Lavigne, G. (2013). *El teléfono inteligente (smartphone) como herramienta pedagógica*. Apertura, 5(1), 6-19. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68830443002.pdf>
- Pérez-Pulido, I. (2016). *El proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara*. Tesis de Doctorado Interinstitucional en Educación, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Guadalajara, Jalisco. <http://hdl.handle.net/11117/3591>
- Sabariego, M., Sánchez, A., y Cano, A. (2019). *Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas*. Revista Complutense de Educación, 30(3), 813. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>
- Sabater, C. (abril-junio de 2014). *La vida privada en la sociedad digital, la exposición pública de los jóvenes en internet*. Aposta. Revista de Ciencias Sociales(61), 1-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950257001>
- Silva Calpa, A. y Martínez Delgado, D. (2017). *Influencia del Smartphone en los procesos de aprendizaje y enseñanza*. Suma de Negocios, 8(17), 11-18. <https://doi.org/10.1016/j.sumneg.2017.01.001>
- Silva, M. (2011). *El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico*. Perfiles Educativos, 33(Extra 0), 102-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7058798>
- Silva, M., & Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: ANUIES. <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/libros/Libro151.pdf>
- Silvestre, E., y Cruz, O. (2016). *Conociendo la próxima generación de estudiantes universitarios dominicanos a través de las redes sociales*. Ciencia y Sociedad, 41(3), 475-503. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87048049003.pdf>

5.2. Artículo científico 2

- **Tema abordado:** Temas comunes discutidos en los FAVs de la UNED para la creación de un chatbot de orientación inicial.
- **Título:** Tópicos frecuentes en los foros de acogida para el desarrollo de un chatbot de orientación inicial universitaria.
- **Abordaje metodológico:** Análisis de contenido.
- **Medio de publicación:** Revista de Psicología y Educación.
- **Año de publicación:** 2022.
- **DOI:** 10.23923/rpye2022.02.225.

Guerrero-Bocanegra, B. (2022). Tópicos frecuentes en los foros de acogida para el desarrollo de un chatbot de orientación inicial universitaria. *Revista de Psicología y Educación*, 17(2), 187-197. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.02.225>

Artículo

Tópicos frecuentes en los foros de acogida para el desarrollo de un chatbot de orientación inicial universitaria

Borja Guerrero-Bocanegra¹

¹ Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

INFORMACIÓN

Recibido: Marzo 22, 2022
Aceptado: Junio 03, 2022

Palabras clave:
Análisis de necesidades
Foro virtual de acogida
Educación híbrida
Estudiantes de nuevo ingreso
Orientación universitaria

RESUMEN

La presente investigación analiza la frecuencia de tópicos de Orientación educativa inicial planteados en los mensajes enviados a los foros de acogida durante el curso 2019/2020 en cinco Grados de la UNED. El objetivo es elaborar un repositorio actualizado de las necesidades educativas de los estudiantes de nuevo ingreso que posteriormente sirva de contenido para el desarrollo de un chatbot de orientación educativa inicial. Se analizaron 851 mensajes recopilados en 12 foros; 4 de orientación, 3 de apoyo técnico y 5 de mentoría. Del análisis inductivo de contenido emergieron 37 categorías temáticas que fueron propuestas por los estudiantes nuevos al menos en tres ocasiones y que pueden ser agrupadas en 4 bloques temáticos: comentarios de carácter técnico, administrativo, académico y sobre comunidades de estudio. Los tópicos encontrados en los foros de acogida representan un repositorio actualizado de las dificultades manifestadas por los estudiantes de nuevo ingreso en los Grados de la UNED y supone una base de datos con la que comenzar el desarrollo de un chatbot de orientación educativa inicial.

Frequent topics in the hosting forums for the development of a university induction chatbot

ABSTRACT

This research analyses the frequency of initial Educational Guidance topics asked in the messages sent to the virtual host forums during the 2019/2020 academic year in five degree programmes at the UNED. The aim is to develop an updated repository of the educational needs of incoming students that will later serve as content for the development of an Educational Guidance chatbot. A total of 851 messages collected in 12 forums were analysed; 4 of guidance, 3 of technical support and 5 of mentoring. From the inductive content analysis, 37 thematic categories emerged that were proposed by the students at least three times and that can be grouped into 4 thematic blocks: comments of a technical, administrative, academic and study community nature. The topics found in the virtual host forums represent an updated repository of the Educational Guidance needs currently reported by incoming students in the UNED undergraduate programmes and define a database with which to begin the development of an initial Educational Guidance chatbot.

Keywords:
Blended learning
Educational guidance
Needs analysis
New students
Virtual host forums.

Cómo citar: Guerrero-Bocanegra, B. (2022). Tópicos frecuentes en los foros de acogida para el desarrollo de un chatbot de orientación inicial universitaria. *Revista de Psicología y Educación*, 17(2), 187-197. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.02.225>
Autor de correspondencia: Borja Guerrero-Bocanegra, bguerrerobocanegra@psi.uned.es

Introducción

Con el comienzo del establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 1999 (European Association of Communications Agencies [EACEA], 2010), la Orientación educativa inicial se ha despuntado como un elemento clave entre las buenas prácticas académicas al interior de las universidades. Desde entonces, los planes de asesoramiento y acogida están suponiendo una de las medidas facilitadoras para el mejor des- involucramiento de los nuevos estudiantes en las situaciones de tránsito que acontecen en esta etapa educativa, pudiendo ayudar a reducir los escenarios de deserción generados por el fracaso académico (Corral y Martín, 2019).

Al comenzar sus estudios de Grado y/o Máster en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), los nuevos estudiantes disponen de diferentes recursos para obtener información sobre aspectos relativos a la institución de la que ya forman parte, y que, en su mayoría, aún no conocen. Entre ellos, encontramos los distintos foros de acogida y el apartado de *Preguntas Más Frecuentes (P+F o FAQ)* alojados en las *Comunidades de Acogida Virtuales (CAVs)* dentro de la plataforma virtual educativa *aLF*. La presente investigación, de tipo exploratoria y descriptiva, tiene como objetivo esclarecer las consultas más frecuentes que en la actualidad están siendo planteadas por los estudiantes de Grado en los foros de acogida al inicio de sus estudios universitarios en la UNED.

Son numerosos los enfoques posibles para analizar los foros virtuales. Según Feliz (2012) hay 19 focos principales de estudio: Análisis secuencial, creación del espacio común, comunicación virtual, foro y evaluación, audiencia, forma y contenido de los mensajes, influencia del tamaño del grupo, dinamización de los foros, privacidad y presencia social, sentido de pertenencia a la comunidad, proximidad del profesor, aprendizaje afectivo y aprendizaje cognitivo, categorización de foros, calidad de los foros, construcción de significados, efectos de la participación del profesor, tiempo de respuesta, género y análisis secuencial, factores motivadores e inhibidores, interacción didáctica y construcción del conocimiento (Feliz, 2012, pp. 285-286).

De entre todas las líneas de investigación posibles, este artículo se centra en una de las más fructíferas de las dos últimas décadas en relación a las nuevas formas de comunicación interpersonal en las comunidades virtuales de ayuda en línea, y que se han ido consolidando gracias al aumento exponencial del uso de Internet; el análisis de contenido de los foros virtuales de discusión (Suriá y Beléndez, 2010). De esta manera, el estudio de la frecuencia con la que aparecen los diferentes tópicos planteados por los participantes en los foros virtuales de acogida nos ayuda a tomar conciencia de las dudas que emergen durante el primer curso tras la primera matriculación en la UNED y emprender así de mejor manera acciones innovadoras sensibles a las necesidades de orientación educativa iniciales reales que plantean los estudiantes en la actualidad. La descripción detallada y realista de las cuestiones que son de interés para los estudiantes supone una base de datos inigualable con la que comenzar el desarrollo de un chatbot de orientación educativa inicial, al aportarnos descripciones claras de las necesidades manifestadas por los propios usuarios (Orozco-González et al., 2020). Para este fin se han analizado las interacciones que se dieron durante el

curso 2019/2020 en los foros de apoyo técnico, en los foros de orientación y en los foros de mentoría en cinco de los Grados de la UNED.

Orientación educativa inicial en la Educación superior

El concepto de Orientación educativa ha ido cambiando de matices a lo largo del tiempo con las distintas tendencias educativas. Si bien encontramos definiciones muy concretas según hagan énfasis en aspectos vocacionales, personales-sociales o académicos, el conocido como *Triángulo de la Orientación* (Saul et al., 2009), en la actualidad hemos llegado a visiones más integradoras (Molina y De Luca, 2009). La tendencia entre los autores es la de señalar la pertinencia de acotar siempre las definiciones dependiendo de los ámbitos de intervención, los aspectos a tratar, los contextos o formas de intervención (Vieira y Vidal, 2006). Además de las numerosas definiciones, la noción, se ha equiparado o confundido a menudo con aspectos que, en realidad, son parte integrante de ella, como, por ejemplo, "tutoría, mentoría, *counseling*, consejería, relación de ayuda" (Ojalvo, 2005, pp.2). El concepto de Orientación educativa ha pasado en los últimos cincuenta años de referirse a intervenciones puntuales destinadas a estudiantes con falencias y ejecutadas únicamente por especialistas, a unas integrales, destinadas a todo el estudiantado y como parte básica del currículo, que exigen la atención al contexto particular del estudiante y la constante redefinición de estrategias por parte de todos los agentes educativos involucrados (Molina y De Luca, 2009). La Orientación educativa universitaria tiene de esta manera que ver con funciones académicas, profesionales, personales, sociales y administrativas, que constituyen, hoy en día, un elemento fundamental para la calidad institucional en la mayoría de propuestas educativas regladas (González y Martín, 2004), tanto en centros públicos como privados, en modalidades presenciales, a distancia o híbridas (también llamadas mixtas o semipresenciales). Sin entrar en detalle en las múltiples acciones concretas que se pueden desplegar, podemos agrupar todo el abanico de funciones asociadas a la Orientación educativa universitaria en tres grandes bloques: 1) facilitar al estudiante nuevo su ingreso a la institución, 2) asegurar una estancia satisfactoria a los estudiantes, y 3) procurar la inserción en el mercado laboral mediante el desarrollo de habilidades académicas, personales y profesionales (Rodríguez, 2003; Vieira y Vidal, 2006). En esta investigación nos centramos en el primer bloque, concretamente en identificar y evaluar las necesidades educativas de los estudiantes nuevos para proporcionarles respuestas ajustadas a ellas lo antes posible.

Una de las necesidades educativas más apremiantes para los estudiantes al comienzo de una nueva etapa educativa es el disponer de información suficiente sobre la metodología de la institución o los recursos que tienen ahora a su alcance por ser parte de ella. Proporcionar información de carácter general sobre la universidad es una de las primeras acciones a tener en cuenta, y de las que se ocupan los distintos departamentos encargados de dar orientación educativa. Es recomendable que ésta comience antes incluso de que el estudiante haya formalizado su matrícula, por ejemplo, asesorándole sobre la elección realista de asignaturas en función del tiempo del que dispone y de sus necesidades e intereses personales y profesionales; ofreciéndole herramientas

para la mejor planificación del tiempo, presentándole técnicas de estudio con las que desenvolverse con éxito, etc. Abriéndose, en otras palabras, un proceso de autodescubrimiento que le ayude a llevar a cabo una mejor elección de la carrera universitaria (Rodríguez-Muñiz et al., 2019).

Es en la década de los setenta cuando encontramos los primeros antecedentes en España de la Orientación educativa a nivel superior, con la creación en las universidades madrileñas de los Centro de Orientación, Información y Empleo (Parras et al., 2008). Es justamente a través de las acciones y experiencias que se ha ido poniendo en marcha mediante los COIEs, que se han evidenciado con mayor claridad las necesidades de orientación de la comunidad universitaria.

Orientación educativa inicial en la UNED

Contribuir a una mejor experiencia y acompañamiento en los momentos críticos de la etapa universitaria, como puede serlo el inicial, comienza con establecer un mejor diálogo entre la institución y los estudiantes nuevos, resolviéndoles de una forma eficaz sus dudas. Las primeras instancias con las que suele contactar el estudiante de nuevo ingreso en la UNED son el Centro de Atención al Estudiante (CAE) y el COIE. Ambos organismos son clave; uno aportando información general y el otro ofreciendo servicios de orientación educativa profesional y personal. El COIE es un departamento dependiente del Vicerrectorado de estudiantes y emprendimiento que ofrece la siguiente carta de servicios (UNED, 2020a): 1) Orientación profesional, 2) Inserción y desarrollo profesional, 3) Prácticas extracurriculares y empleo, 4) Emprendimiento universitario, 5) Observatorio de empleabilidad y empleo, y 6) Orientación académica, servicio en el que nos vamos a centrar en esta ocasión. Asimismo, como parte de las acciones de *Apoyo al estudiante nuevo* (UNED, 2022c), la UNED presta formación y herramientas para una mejor y más rápida incorporación a través del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED).

En conjunto y como parte de un proyecto piloto en la Facultad de Psicología y la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la UNED, el IUED y el COIE crean las CAVs en el curso académico 2006-2007. Al siguiente año fueron implementadas en las demás Facultades y Escuelas como elemento fundamental de los *Planes de acogida* (Sánchez-Elvira et al., 2009), que tienen como finalidad facilitar la integración del estudiante nuevo a la universidad (UNED, 2021). Uno de los objetivos primordiales de estas comunidades virtuales de acogida es el proporcionar información de carácter general sobre la universidad y su metodología (Sánchez-Elvira et al., 2008; Sánchez-Elvira, 2014). En cada CAV encontramos foros pensados como lugares de encuentro para los estudiantes de primera matrícula, donde también pueden tener acceso a información, soporte técnico y orientación educativa inicial. Existen cinco foros, cada uno con su propia finalidad. El *Foro de apoyo técnico* está destinado a la resolución de consultas concretas de índole técnica, informática, de acceso y navegación. Para facilitar la integración satisfactoria del estudiante a la UNED y a su metodología, resolver dudas de orientación y ayudar en las técnicas de estudios, así como fomentar la creación de una comunidad de estudiantes UNED, tenemos el *Foro de*

orientación, que es un espacio de comunicación mediado por un orientador. Por otro lado, los estudiantes recién llegados disponen del *Foro de mentoría*, en el que cuentan con un compañero que inició sus estudios en la UNED tiempo atrás, que ya ha finalizado o está a punto de finalizar, y al que pueden preguntarle su opinión sobre cómo desenvolverse con éxito en la UNED. Se tratarían de estudiantes veteranos que, en calidad de mentores, ofrecen ayuda y soporte para la mejor integración académica de otros estudiantes mentorizados (Corral y Martín, 2019).

A los foros mencionados anteriormente se añadirían el *Foro de presentación* y el *Foro de Compañeros de Facultad/Escuela*, que para el presente estudio han quedado descartados por no ser espacios destinados a la resolución de dudas, en el primer caso, y por no estar sujetos a la mediación de ningún profesional de la UNED o estudiante mentor, en el segundo. Los foros de las CAVs comienzan en septiembre y permanecen abiertos y accesibles durante todo el curso académico hasta la llegada de junio. La participación en ellos es voluntaria y los estudiantes no son sometidos a evaluación.

De los temas que emanan de las interacciones en los foros del orientador, los foros de apoyo técnico y los foros del mentor se genera el recurso *P+F*, que se destaca como sumamente importante, ya que en él se recogen las dudas más relevantes que los estudiantes de primer año han ido formulando a través de los distintos foros de acogida anteriormente citados. El repositorio de *P+F* está siempre disponible para los estudiantes y va periódicamente enriqueciéndose con las aportaciones nuevas producto del *feedback* del curso académico anterior. De esta forma, en el apartado de *P+F* el alumno de nuevo ingreso encuentra un compendio de respuestas a las dudas más comunes planteadas por los estudiantes primerizos de la UNED en diferentes años y foros. Ya sea por comodidad o por dificultades iniciales a la hora de navegar con soltura las plataformas donde se alojan los foros de acogida y los otros recursos de las CAVs, los estudiantes suelen repetir preguntas ya contestadas. Cuando un estudiante consulta algo que ya ha sido contestado, es habitual que el orientador, el técnico o el compañero mentor responda de forma breve a la consulta, derivándole a que revise as *P+F* donde ya se ha tratado el tema. La relación entre foros de acogida y el apartado de *P+F* es directa, pues el segundo se alimenta de las consultas planteadas en el primero.

Un chatbot como herramienta para la Orientación educativa inicial

En las últimas décadas se viene dando un crecimiento de las modalidades de Estudios a Distancia (EaD) (Allen y Seaman, 2017), en particular los que se desarrollan en entornos virtuales (Ruiz-Corbella et al., 2016), y a un nivel universitario (García-Aretio, 2009). Rué (2014) revisa las conclusiones de numerosos estudios que indican que los abandonos se dan a lo largo de todos cursos, pero que es en el primero de ellos el que se manifiesta como especialmente crítico. Cuando hablamos de la EaD las cifras de abandono en el primer curso se elevan aún más (Álvarez y López, 2017; García, 2019). Callejo (2001), por su parte, advierte que las tasas de abandono en la UNED no son tan altas como podríamos pensar a priori, especialmente cuando comparamos los datos con los de la universidad en modalidad presencial, que alcanza el 30%

en estudiantes de primer curso según datos del Consejo Escolar del Estado (2014). Al margen de esta discusión, con el simple incremento de las matriculaciones es de suponer que también lo hagan las cifras de los estudiantes que abandonan. Contrarrestar el posible aumento de los índices de abandono asociados al crecimiento de las matriculaciones pasa, entre otras medidas, por ofrecer atención temprana (Luque, et al., 2013).

Asimismo, es evidente el impacto que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) están teniendo en este crecimiento vertiginoso de la modalidad de estudios a distancia de las últimas décadas (Tellería, 2004) y debemos considerar que los pronósticos tecnológicos apuntan hacia la incorporación de cada vez más artefactos (Fainholc, 2012), así como de un papel revolucionario y protagonista de la Inteligencia Artificial (IA) en el ámbito de Educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020), en general, y para hacer más eficientes los procesos y gestiones en el ámbito universitario (Universia, 2018), en concreto. Las fórmulas de E+d e híbridas y el uso de la tecnología aplicada a la educación parecen destacarse así como características de la Educación del siglo XXI. Pensamos que la incorporación de la tecnología con fines educativos no debe ser ajena a los espacios de orientación, especialmente los destinados a los nuevos estudiantes, que son quienes, ante la falta de conocimiento, experimentan una mayor necesidad de atención en la resolución de sus dudas iniciales. En este sentido, los chatbots concebidos como una versión más dinámica del apartado de P+F se destacan como candidatos a posibles medidas de innovación tecnológica con fines orientativos.

El chatbot es un programa informático basado en la IA que simula una conversación con una persona al proveerla de respuestas automatizadas. Existen diferentes tipos de chatbots dependiendo de sus niveles de inteligencia. En el caso que nos ocupa, el objetivo es el desarrollo de un chatbot de tipo textual o multimedia, que se valga de una tecnología *word-spotting* que lo haga capaz de reconocer palabras clave (por ejemplo "libro" o "matrícula") en las interacciones con los usuarios, siempre que éstas hayan sido configuradas anteriormente (Centribal, 2022). Estos chatbots implican una mayor complejidad de instalación y gestión que los chatbots *Dumb*, preparados para responder sólo ante instrucciones muy concretas y rígidas tipo "sí" o "no", pero menor que los chatbot con IA, aptos para interpretar un lenguaje humano complejo, que incluso considere la intencionalidad del usuario y el contexto.

A diferencia del foro, que "es un espacio comunicativo asincrónico basado en el intercambio de mensajes que se organizan en secuencias encadenadas" (Feliz, 2012, pp. 285), en el chatbot la interacción es sincrónica, lo que lo convierte en una opción sólida cuando lo que deseamos es proveer a los estudiantes de asistencia instantánea, tanto de carácter administrativo, técnico o académico, como las relacionadas con los contenidos de asignaturas (Singh, 2018). Diferentes investigaciones (Corral y Martín, 2019; Guerrero, 2021), nos señalan que los foros de dudas y discusión, que son los medios de interacción básicos en la UNED, no es el canal de comunicación preferido por la mayoría de estudiantes de la UNED cuando desean plantear una consulta, de ahí que vengamos experimentando un progresivo abandono a la par que vivimos un incremento del uso plataformas de mensajería instantánea y redes sociales como *Whats.App*, *Telegram* o

Facebook (Tamayo et al., 2020), particularmente entre los jóvenes (Franceschin, 2016). El foro, que originalmente se contempló como un canal con finalidad anunciativa, informativa y expositiva, pero que pronto se desmarcó como un canal de interacción (Feliz, 2012), no está resultando para los nuevos estudiantes en la UNED la mejor opción a la hora de obtener respuestas a cuestiones puntuales y sencillas. En los foros la respuesta puede tardar en llegar, puede que ésta no sea correcta o incluso que la revisión de la misma por parte del usuario requiera de demasiado esfuerzo y tiempo, resultando una opción engorrosa. Si bien con las modalidades a distancia y mixtas se supera en buena parte la presencialidad como forma de interacción, el tiempo adquiere si cabe una mayor importancia, y su adecuada gestión es fundamental para tener éxito. El desarrollo de un chatbot para la resolución de dudas iniciales, esto es, concebido como un medio informativo más que interactivo, puede permitir a los estudiantes disponer de respuestas de una forma rápida y con menor esfuerzo, pero sobre todo posibilitar una mayor disponibilidad de los otros recursos de orientación educativa (tutorías con orientadores del COIE o mentorías entre pares, por ejemplo), para los estudiantes con casos de mayor complejidad.

En el campo educativo existen numerosas experiencias que prueban la utilidad de estos asistentes virtuales para ayudar de manera inmediata a la resolución de consultas de carácter administrativo y académico. En esta línea tenemos *IO*, un chatbot desarrollado por la UNED para la resolución de dudas del Trabajo Fin de Grado de Psicología (UNED, 2020b) y *BOTO2010*, otro para el apoyo a la gestión del personal docente que agiliza la atención de las consultas de los estudiantes sobre actividades concretas, así como sobre la logística de la asignatura en general (Monge y Ávalos, 2020). En el caso de la orientación educativa inicial, concretamente, podemos señalar la utilidad que ha tenido para los estudiantes un chatbot que ofrece respuestas a las preguntas frecuentes sobre las becas en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) (Toledo-Cambizaca, 2018).

Tomando en cuenta estas experiencias creemos que, dentro del proceso de renovación tecnológica para la E+d y semipresencial, el chatbot aparece como una alternativa oportuna, al poder suponer un primer filtro informativo de acceso rápido y eficaz, que complementaría el trabajo orientativo del personal a cargo. Autores como Pérez y Martínez (2015) señalan que, en la práctica, el sistema de orientación universitaria presenta dificultades en la coordinación e integración de todos los servicios, debido fundamentalmente a la falta de recursos humanos, un problema que acusa el Sistema de Orientación (SO) español desde niveles como la secundaria (Mudarra et al., 2020). Con un chatbot para la resolución de dudas frecuentes se liberaría parte de la carga que asume el personal a cargo de la orientación, que podrían dedicarse al desarrollo de planes de estudio personalizados para los estudiantes (Ferreira, 2021), partiendo de una orientación global para todos los alumnos a una por cada uno de ellos, con especial interés en las modalidades de E+d universitaria como la orientación en línea (Paterson et al., 2017).

Por último, debemos considerar que, si disponemos de los lineamientos adecuados, el chatbot es una herramienta relativamente sencilla de desarrollar e incorporar a las plataformas virtuales oficiales de la propia universidad, lo que podría amortiguar el marcado éxodo de los estudiantes de la UNED hacia otros espacios no institucionales.

El desarrollo de un chatbot plantea una cuestión básica; ¿qué queremos que responda? Esta investigación tiene como objetivo encontrar el contenido adecuado para que un chatbot responda a las demandas de carácter orientativo que frecuentemente plantean los estudiantes de nuevo ingreso.

Método

Participantes

La población inicial de la investigación tenía un tamaño de 37.815 personas; todos los estudiantes matriculados por primera vez en alguno de los 28 Grados que la UNED ofrecía en el curso 2019/2020 de acuerdo a los datos de la Oficina de Tratamiento de la Información de la institución (UNED, 2022d). Nueve facultades y una Escuela Técnica Superior dispusieron de CAVs para sus estudios de Grado en este año académico. Para la investigación se seleccionó la Facultad de Psicología (que incluye únicamente al Grado en Psicología), la Facultad de Educación (que incluye el Grado de Educación Social y el Grado en Pedagogía) y la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática (que incluye el Grado en Ingeniería Informática y el Grado en Ingeniería en Tecnologías de la Información). El propósito fue abarcar un rango amplio de manifestaciones de necesidades de orientación educativa a través de los foros virtuales en un contexto académico *blended-learning* como es el de la UNED, cuya modalidad se presta a confusión debido, precisamente, al propio nombre de la institución. La elección de estas Facultades y Escuelas para su análisis responde a que:

- La Facultad de Psicología es la que más ha promovido los foros de las CAVs desde que comenzara el proyecto piloto en el curso 2006-2007. El Grado de Psicología fue la titulación con mayor número de matriculados totales y de primer ingreso (27.281 y 7.812 respectivamente), y además es la única carrera en Ciencias de la Salud que oferta la UNED.
- Los Grados en Ingeniería Informática y en Ingeniería en Tecnologías de la Información se eligieron por ser los dos únicos Grados de la E.T.S. en Ingenierías de la UNED que contaron con CAVs en el curso 2019-2020. Asimismo, el Grado en Ingeniería en Tecnologías de la Información es una de las tres titulaciones con menos matriculados totales y de primer año en dicho curso (930 y 284 respectivamente). Además, creemos que puede representar el colectivo de estudiantes de nuevo ingreso a las Ingenierías en la UNED.
- La Facultad de Educación resulta de interés por ser las Ciencias de la Educación uno de los campos de estudio, junto con la Psicología, más interesados en cuestiones de Orientación educativa. Esta Facultad tuvo 2.337 matrículas de primer ingreso en los dos Grados que oferta en el curso 2019/2020. La investigación se desarrolló con una muestra predeterminada; los estudiantes pertenecientes a la Facultad de Psicología, a la E.T.S. en Ingenierías y a la Facultad de Educación que participaron posteando al menos un mensaje en los foros de acogida de las CAVs. De esta forma, la muestra final quedó conformada por 561 estudiantes. Revisando el número de estudiantes, encontramos que 270 estudiantes, de un total de 7.812 matriculados por primera vez en este Grado de la UNED, participaron activamente, lo que representa el 3,46%. En las E.T.S. de Ingenierías postearon 181

estudiantes, el 12,41% del total. Por su parte en la Facultad de Educación hicieron lo propio 110 estudiantes, el 4,71% del total. Por lo tanto, no podemos considerar la muestra tomada para el estudio como representativa de toda la población de inscritos por vez primera a algún Grado de la UNED en el curso 2019-2020.

Como evidencia de las necesidades de orientación educativa inicial, para este análisis se tuvieron en cuenta únicamente las consultas formuladas directas o indirectamente por los estudiantes obviando las temáticas de los mensajes emitidos por los orientadores, técnicos de apoyo técnico y compañeros mentores. Se analizaron los mensajes posteados por un total de 561 estudiantes.

Procedimiento

La investigación se centra en las intervenciones posteadas en los foros de acogida de universitaria alojados en las CAVs que la UNED pone a disposición de los estudiantes de nuevo ingreso, concretamente en los foros de acogida de los estudios de Grado. Para ello, se recuperaron los mensajes alojados en la plataforma educativa *aLF*, principal campus virtual de la UNED y de la cual es propietaria (UNED, 2022e), enviados en el periodo que abarca desde septiembre de 2019 hasta agosto de 2020. Fueron analizados con la ayuda de *Atlas.ti*, un software para el análisis de datos cualitativos. Al volcar los datos en dicho programa informático se efectuó un proceso de anonimización y nos referiremos a los informantes (I) con un código alfanumérico.

Análisis de datos

El análisis comenzó con una fase de pre-codificación que consistió en la lectura completa de los mensajes recopilados en los foros de acogida. Cada mensaje enviado a los foros por los estudiantes fue adoptado como una unidad de análisis. Tras esta primera lectura las intervenciones quedaron agrupadas en cinco bloques temáticos generales:

- 1) *Comentarios de carácter técnico*. Mensajes concretos de índole informática, técnica, de acceso o navegación.
- 2) *Comentarios de carácter administrativo*. Mensajes referentes a procedimientos, fechas para la presentación de documentación, contactos o direcciones de departamentos.
- 3) *Comentarios de carácter académico*. Mensajes sobre la elección de asignaturas, planificación del tiempo, materiales y técnicas de estudio.
- 4) *Comentarios sobre comunidades de estudio*. Mensajes acerca de la creación o participación en comunidades de estudio de estudiantes UNED.
- 5) *Comentarios de carácter afectivo*. Mensajes para la transmisión de saludos, disculpas, agradecimientos o ánimos, pero con los que no se solicita o facilita información sobre ningún tema en concreto.

El trabajo continuó con una segunda lectura y la codificación de cada una de las intervenciones en los distintos foros en categorías temáticas concretas. Los *Comentarios de carácter afectivo* quedaron descartados para el análisis que nos ocupa. Del contenido induc-tivo emergieron categorías asociadas a cada uno de los 4 bloques temáticos previamente definidos, tal como podemos apreciar en la Tabla 1:

Finalmente se concluyó el análisis con la interpretación de los datos que a continuación se presentan.

Tabla 1.
Bloques temáticos y categorías para la codificación de tópicos frecuentes en los foros de acogida.

BLOQUES TEMÁTICOS	CÓDIGOS
<i>Comentarios de carácter técnico</i>	Enlaces directos a las Tutorías, Política Grabación, Acceso a los Cursos 0 de UNED Abierta, Acceso al KIT de iniciación y profundización, Acceso a los cursos virtuales, Cuenta Office365, Acceso a la página oficial de la Biblioteca de la UNED, Visualización de video-tutoriales del KIT de iniciación y profundización, Prueba de carga online, Enlace directo a la plataforma AkademosWeb, Enlaces directos a las páginas web de los Centros asociados, Acceso a la Sala AVTP de AkademosWeb.
<i>Comentarios de carácter administrativo</i>	Estado de la matrícula, Reconocimiento de créditos, Documentación para formalizar la matrícula, Carné de estudiante, Créditos por actividades de extensión universitaria, Fechas de matriculación, Solicitud de Becas, Información sobre Centro asociado en la plataforma AkademosWeb, Documentos para la matriculación
<i>Comentarios de carácter académico</i>	Libros y materiales, Horarios de las tutorías, Programas de asignaturas, Fechas de exámenes, Obligatoriedad de las tutorías, Sesión de bienvenida de los centros asociados, Fechas de apertura de los cursos virtuales, Cancelación de las tutorías, Comunicación con docentes, Fechas de apertura de los cursos virtuales, Programas de asignaturas, Consejos para la planificación de horas de estudios, Solicitud de mentor, Elección de materias, Prácticas de laboratorio
<i>Comentarios sobre comunidades de estudio</i>	Grupos de estudiantes en <i>WhatsApp</i> o <i>Telegram</i>

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Tras el análisis de contenido de 851 mensajes enviados a través de 12 foros de acogida en los Grados de la UNED, se encontraron 37 categorías temáticas que fueron, dependiendo del tipo de foro, las siguientes:

Tópicos frecuentes en los foros de orientación

Los cuatro foros de orientación analizados son; el foro del Grado de Psicología, el foro unificado de Educación (Grado de Pedagogía y Grado Educación Social), el foro del Grado en Ingeniería Informática y el foro del Grado de Ingeniería en Tecnologías de la Información. En estos cuatro foros se enviaron un total de 486 mensajes, de los cuales 248 fueron posteados por los estudiantes y 238 por los orientadores. En la tabla 2 se listan, ordenadas de mayor a menor según la cantidad de veces que aparecen, las líneas temáticas consultadas al menos tres veces en los 248 mensajes enviados por los estudiantes:

Atendiendo a los cuatro bloques temáticos propuestos (sin tener en cuenta los comentarios de carácter afectivo), las cuestiones planteadas con mayor frecuencia en los foros de orientación se distribuyen de la siguiente manera; el 20,11% (37 mensajes) son comentarios de carácter técnico, el 28,26% (52 mensajes) tienen que ver con consultas administrativas, el 50% (92 mensajes) versan sobre asuntos académicos, y el 1,63% (3 mensajes) tratan acerca de comunidades de estudio. Algunos ejemplos de estas consultas serían: “¿Sabéis si hay algún tipo de presentación en alguno de los centros asociados?” (L. 135a7), en relación a la *Sesión bienvenida de los Centros asociados*; “Alguien me podría decir cual o cuales [sic] son las fechas de los días que se harán las presentaciones del curso?” (L. bb9bb), sobre *Fechas de apertura de los cursos virtuales*; “No consigo acceder a la ruta del Kit de Iniciación, tampoco veo por ningún lado el enlace, por favor, ¿me puedes aclarar cómo se accede?” (L. 74eaf), acerca del *Acceso al KIT de iniciación y profundización*; “Veo que se ha cancelado psicología de la motivación 16 de octubre a que [sic] es referido?” (L. c290f), sobre la *Cancelación de las tutorías*; “¿[...] cuando [sic] abren en plazo para coger nuevas asignaturas? ¿Es ya en septiembre o en verano?” (L. d12ce), asociado a las *Fechas de matriculación*; o “Te recomiendo que te vayas familiarizando

un poco con los grupos de whatsapp y de facebook [sic] donde los compis te van informando de cosillas y tal” (L. 3d252), para comentar acerca de los *Grupos de WhatsApp y Telegram*.

Tabla 2.
Tópicos frecuentes de consulta en los foros de orientación.

	Cant.
Libros y materiales	37
Estado de la matrícula	31
Horarios de las tutorías	12
Programas de asignaturas	9
Reconocimiento de créditos	9
Documentación para formalizar la matrícula	8
Política Grabación	8
Sesión de bienvenida de los centros asociados	8
Enlaces directos a las Tutorías	7
Acceso a los Cursos 0 de UNED Abierta	6
Fechas de exámenes	6
Obligatoriedad de las tutorías	6
Fechas de apertura de los cursos virtuales	6
Acceso al KIT de iniciación y profundización	5
Cancelación de las tutorías	4
Carné de estudiante	4
Comunicación con docentes	4
Créditos por actividades de extensión universitaria	4
Fechas de matriculación	4
Solicitud de Becas	3
Grupos de WhatsApp y Telegram	3

Fuente: Elaboración propia.

Tópicos frecuentes en los foros de apoyo técnico

Los tres foros de apoyo técnico revisados son; el foro del Grado de Psicología, el foro unificado de los Grados en Educación (Pedagogía y Educación Social) y el foro unificado de los Grados en Ingenierías (Ingeniería Informática e Ingeniería en Tecnologías de la Información). En los tres foros de apoyo técnico se enviaron un total de 228 mensajes; 127 enviados por los estudiantes y 101 por la persona encargada de dar apoyo técnico. En la Tabla 3

podemos ver recopiladas de mayor a menor según la cantidad de veces que aparecen las categorías temáticas consultadas por los estudiantes al menos en tres ocasiones:

Tabla 3.
Tópicos frecuentes en los foros de apoyo técnico.

	Cant.
Acceso a los cursos virtuales	24
Acceso al KIT de iniciación y profundización	18
Cuenta Office365	10
Acceso a la página oficial de la Biblioteca de la UNED	7
Estado de la Matrícula	7
Visualización de video-tutoriales del KIT de iniciación y profundización	5
Prueba de carga online	5
Fechas de apertura de los cursos virtuales	5
Enlace directo a la plataforma AkademosWeb	4
Libros y materiales	3
Carné del estudiante	3
Información sobre Centro asociado en la plataforma AkademosWeb	3
Enlaces directos a las páginas web de los Centros asociados	3
Programas de asignaturas	3
Acceso a los Cursos 0 de UNED Abierta	3
Acceso a la Sala AVIP de AkademosWeb	3

Fuente: Elaboración propia.

Los temas con una mayor presencia en los foros de apoyo técnico guardan relación en un 77,36% (82 mensajes) con comentarios de carácter técnico, en un 12,26% (13 mensajes) con cuestiones administrativas y en un 10,38% (11 mensajes) con asuntos académicos. En los foros de apoyo técnico analizados no hay ningún comentario que trate sobre las comunidades de estudio. Los estudiantes expresaron este tipo de consultas con comentarios como los siguientes: “Como otros compañeros, yo no puedo acceder ni a la biblioteca ni al kit de iniciación” (I. 85d2b), acerca de *Acceso al KIT de iniciación y profundización*; “He visto que con la matrícula disponemos de una cuenta de Office 365. Me gustaría saber si esta cuenta incluye las versiones de PC de Excel y Word” (I. 121f8), sobre la *Cuenta Office365*; “He intentado entrar en “la biblioteca” y me sale este mensaje “You don't have permission to read BIBLIOTECA – GRADO” (I. 7da75), en relación a los *Acceso a la página oficial de la Biblioteca de la UNED*; “(...) en el punto dos del kit de iniciación no se visualizan los videos. Escribo este mensaje ya que como el resto de videos si que los puedo reproducir me hace creer que el problema puede que no sea mio” (I. fd8a1), para manifestar problemas en la *Visualización de video-tutoriales del KIT de iniciación y profundización*; “Me tranquiliza saber que era parte de la evaluación. Mantengo los dedos cruzados para que, en los días de los exámenes, todo vaya sobre ruedas” (I. 074cc), referente a la *Prueba de carga online*; “Mi centro asociado es Bema y no tienen ni tutorías ni nada presencial, como [sic] puedo hacer para ver la presentación de los cursos, es que están retransmitidos en algún sitio?” (I. b430d), respecto a las *Fechas de apertura de los cursos virtuales*; “Mi centro asociado es Jacinto Verdagner pero me meto en Akademos y el centro que pone es el de Ramón Areces ¿Es un fallo o está correcto? en caso de ser un fallo ¿con quién tendría que contactar para solucionarlo?” (I. 2cc6f), referido a que *Información sobre Centro asociado en*

la *plataforma AkademosWeb*; “quería saber si la gente que tiene centro asociado en San Sebastián de los Reyes se ha podido meter en su página, a mi [sic] me da error.” (I. 33d9), relativo a *Enlaces directos a las páginas web de los Centros asociados*.

Tópicos frecuentes en los foros de mentoría

Los cinco foros de mentoría analizados son: el foro del Grado de Psicología, el foro del Grado de Pedagogía, el foro del Grado de Educación Social, el foro del Grado de Ingeniería Informática y el foro del Grado de Ingeniería en Tecnologías de la Información. En estos cinco foros se enviaron un total de 747 mensajes; 476 enviados por los estudiantes y 271 por los mentores. En la Tabla 4 están recogidos los tópicos planteados por los estudiantes al menos en tres ocasiones, ordenados de mayor a menor según la cantidad de veces que aparecen:

Tabla 4.
Tópicos frecuentes de consulta en los foros de mentoría.

	Cant.
Grupos de WhatsApp y Telegram	176
Libros y materiales	50
Consejos para la planificación de horas de estudios	23
Solicitud de mentor	19
Fechas de exámenes	15
Elección de materias	14
Horarios de las tutorías	9
Política Grabación	8
Reconocimiento de créditos	7
Prácticas de laboratorio	6
Documentos para la matriculación	5
Programa de asignaturas	5
Carné del estudiante	4
Acceso al KIT de iniciación y profundización	3

Fuente: Elaboración propia.

En los foros de mentoría, los comentarios están relacionados en el 3,2% (11 mensajes) con cuestiones técnicas, en el 4,65% (16 mensajes) con asuntos administrativos, en el 40,99% (141 mensajes) tratan sobre temas académicos, y el 51,16% (176 mensajes) tienen que ver con las comunidades de estudio. Algunos ejemplos de mensajes sobre *Grupos de WhatsApp y Telegram*, que fueron muy frecuentes en los foros de mentoría analizados, serían: “Me gustaría poder acceder al grupo que mencionas” (I. 215f6) o “¿sabes si hay algún grupo de WhatsApp donde podamos crear grupo para ayudarnos?” (I. 89a03). En relación a la *Solicitud de mentor*, encontramos comentarios como “Hola. ¿Cómo se hace para encontrar un Mentor/a? ¿Hay algún procedimiento o simplemente con pedirlo ya vale?” (I. 51554). En referencia a las *Prácticas de laboratorio* se han formulado consultas como “¿Son obligatorias? Me he leído [sic] por encima la guía pública de Psicobiología y deja bastante claro que los “contenidos prácticos” de la asignatura son optativos, totalmente voluntarios, y que son las que constituyen los PECs” (I. e705e). Relativas al *Acceso al KIT de iniciación y profundización* se postearon observaciones como: “Buenas, me han encantado los consejos, pero cómo podría acceder al Kit de Iniciación y de profundización?” (I. 3adde).

Discusión, conclusiones y prospectivas

La mitad de las consultas realizadas en los foros de orientación guardan relación con cuestiones académicas. Dichos resultados concuerdan con los detectados por otros autores que indican que las mayores necesidades de los nuevos estudiantes se refieren a asuntos de esta índole (Escolano et al., 2019). Por ejemplo, atendiendo a los resultados obtenidos, podemos ver que uno de los temas que más preocupa a los estudiantes a su ingreso a la UNED y de los que demandan mayor orientación inicial es todo lo relativo a los *Libros y materiales* obligatorios para cada materia, cómo conseguirlos y la validez de los libros de ediciones pasada, así como los *Horarios de las tutorías*, las *Fechas de exámenes* o las *Fechas de apertura de los cursos virtuales*. Dicha información está normalmente incluida en los sílabos de las asignaturas, pero al ser otra de las consultas más recurrentes, precisamente, el cómo acceder a los *Programas de asignaturas*, se evidencia como, al comienzo de la etapa universitaria, algunos de los nuevos estudiantes revelan dificultades en el acceso a ella.

Otro de los comentarios frecuentes tiene que ver con la *Sesión de bienvenida de los centros asociados*. En la investigación llevada a cabo por Gil-Albarova (2019) se señalan los eventos de acogida como uno de los aspectos que más influye en la satisfacción de los alumnos de nuevo ingreso. Para una parte de los estudiantes, la asistencia a jornadas de puertas abiertas (Dominguez et al., 2013), ferias o sesiones de acogida y orientación presenciales, sería deseable como parte de los mecanismos de transición de la Educación secundaria a la Universidad. Este tipo de acciones de integración de los nuevos estudiantes pueden contener el abandono prematuro (Ramírez y Corvo, 2007) y fomentar el éxito académico de los nuevos estudiantes (Sallán et al., 2009), y van en concordancia con los planes de acogida mixtos (virtuales y presenciales) que procura la UNED.

Si bien el fomento de la creación de una comunidad de estudiantes UNED es una de las finalidades específicas de los foros de orientación, solo una minoría de los comentarios tienen que ver con las comunidades de estudio. Sin embargo, en este espacio de comunicación mediado por un orientador se postean consultas administrativas. Las dudas sobre el *Estado de la matrícula*, el *Reconocimiento de créditos*, la *Documentación para formalizar la matrícula* o la utilidad del *Carné de estudiante* y cómo conseguirlo, nos indican la necesidad de asesoramiento respecto a trámites burocráticos de muchos nuevos estudiantes.

Al disponer de un foro específico para ello, resulta llamativo el volumen de consultas de carácter técnico que se han expresado en el foro de orientación. Cuestiones que tienen que ver con los *Enlaces directos a las Tutorías* en línea, el *Acceso a los Cursos 0 de UNED Abierta*, las *Fechas de matriculación*, los procedimientos para *Solicitud de Becas*, el *Acceso al KIT de iniciación y profundización* o sobre la *Política Grabación* y el repositorio digital, señalan un tipo de necesidades asociadas a la falta de familiaridad con el uso de las TICs. Este tipo de dificultades detectadas coinciden con las obtenidas en otros estudios (Corral y Martín, 2019; Sánchez-Elvira et al., 2006), que advierten que, para algunos alumnos noveles, unas de las dificultades encontradas durante el primer año de estudio están relacionadas con el manejo de las plataformas virtuales, y habría una demanda de apoyo para conseguirlo de forma eficaz.

Los estudiantes están utilizando, en la mayoría de ocasiones, los foros de apoyo técnico para la resolución de consultas técnicas, informáticas, de acceso y navegación. No obstante, muchos también aprovechan para comentar cuestiones administrativas e incluso asuntos académicos, lo que nos indica la urgencia que experimentan dichos estudiantes por obtener orientaciones en estos ámbitos, que les hace acudir incluso a espacios no destinados para estos fines. Este hallazgo nos permite señalar que al binomio "Tutor-Mentor", clave para la atención, guía, orientación y apoyo del estudiante de nuevo ingreso (Lizalde et al., 2018) debemos sumarle el personal de apoyo técnico como otro pilar fundamental.

Las cuestiones de carácter puramente académico tienen una gran presencia en los foros de mentoría y son similares a las detectadas en el estudio de Corral y Martín (2019), del que se extrae que las dificultades que los estudiantes manifiestan en segundo lugar de importancia son las relacionadas con aspectos concretos de las asignaturas. Por ejemplo, las consultas concernientes a los *Libros y materiales* destacan la función de los compañeros mentores en la guía y apoyo a los nuevos estudiantes en las transiciones difíciles al dar indicaciones sobre recursos (Sundli, 2007). Además, se solicitan *Consejos para la planificación de estudios*, sobre la *Elección de materias* o en relación a las *Fechas de exámenes*, consultas académicas que tienen que ver directamente tanto con las técnicas de estudios como con la planificación del tiempo. Es normal que muchos de los estudiantes primerizos en la UNED se sientan desbordados al revisar todo el material de los cursos virtuales y no saber cómo afrontar las asignaturas. La importancia de cubrir estas necesidades educativas es muy destacable ya que entre las situaciones que mayor estrés producen a los estudiantes de nuevo ingreso encontramos la "Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas", la "Sobrecarga académica" o el deseo de "acabar los estudios en los plazos estipulados" (Chust y Tortajada, 2019). Por otra parte, más de la mitad de los comentarios en el foro de mentoría versan en relación a comunidades de estudio en grupos de *Whats.App* y *Telegram*, indicándonos la preferencia de los estudiantes para comunicarse con sus pares por canales externos a los institucionales. Conocer la existencia de grupos de estudiantes UNED en aplicaciones de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes como *Whats.App* y *Telegram* y formar parte de ellas, se destaca, así como la necesidad de orientación educativa inicial más llamativa manifestada por los estudiantes mentorizados a través de estos foros analizados. Esta preferencia existente que se ha revelado tras el análisis de las necesidades expresadas por una muestra de estudiantes de nuevo ingreso a los Grados de la UNED coincide con los datos obtenidos en otros estudios (Corral y Martín, 2019; Guerrero, 2021).

La *Solicitud de mentor*, que es otra de las peticiones frecuentes, pone de relieve el carácter eminentemente preventivo que la orientación y la mentoría debe tener en los modelos actuales de universidad centrado en los estudiantes (Vieira y Vidal, 2006), y del que una parte de ellos son conscientes y lo manifiestan solicitando la ayuda de un compañero con más bagaje desde el comienzo de sus etapas universitarias.

Referente a la utilización de la plataforma *dLF* de la UNED, los mentorizados apenas han realizado consultas de cuestiones técnicas en los foros de mentoría. A la luz de los datos y a diferencia

de otro estudio (Corral y Martín, 2019), el acompañamiento de los mentores no se ha destacado como esencial para que los nuevos estudiantes consigan manejar bien y en poco tiempo las plataformas de la UNED.

A modo de conclusión, sostenemos que los pronósticos sobre la incorporación de cada vez más artefactos y el papel protagonista de la IA en el ámbito de Educación, nos invitan a considerar la renovación de ciertos espacios destinados a la orientación educativa inicial en la UNED, adaptándolos a las preferencias actuales de los estudiantes. En la conveniencia de introducir soluciones de orientación educativa inicial, preferiblemente mediante el uso del teléfono inteligente, que es un dispositivo tecnológico con los que la inmensa mayoría de estudiantes están muy familiarizados (Guerrero y Báez de Yáñez, 2021), surge la opción del chatbot. La Orientación educativa inicial a nivel universitario en un contexto pedagógico basado en el *blended-learning* a través de Internet, como lo es el de la UNED, estaría en condiciones de complementar los mecanismos de comunicación asincrónicos, como los foros, con soluciones más dinámicas y sincrónicas como los chatbots con tecnología *word-spotting*, capaces de reconocer palabras clave. Al adaptarse a las formas de interacción basadas en la inmediatez, que tienen mayor acogida entre la población actual de estudiantes, y al poderse insertar en las plataformas oficiales de la propia entidad, el chatbot representa una alternativa firme con la que dar respuesta a las consultas frecuentes desde los mismos canales institucionales.

La investigación presentada es un estudio exploratorio y descriptivo que muestra las consultas más comunes planteadas por los estudiantes a su ingreso en la UNED en los foros de acogida virtuales. Tras el análisis de contenido de 851 mensajes enviados a través de 12 foros de acogida alojados en las *Comunidades de Acogida Virtuales* (CAVs) de 5 Grados de la UNED, se encontraron 37 categorías temáticas que representan un compendio actualizado de las necesidades de orientación educativa que tienen los estudiantes de nuevo ingreso en la UNED y que se antoja como una base de datos conveniente y útil para el desarrollo de un chatbot de orientación educativa inicial. Un chatbot puede servir como una versión dinámica del apartado de *P+F*, adaptado a las características de los estudiantes, que junto a otros recursos e iniciativas que se están desplegando, puede redundar en una mejora de la calidad de los servicios de Orientación educativa de la UNED, especialmente al comienzo de la etapa universitaria.

Como tareas futuras debemos considerar que, además de encontrar el contenido adecuado, el desarrollo de un chatbot plantea otra cuestión básica: ¿cómo queremos que responda y simule la conversación con el usuario?, es decir, la personalidad que debería tener un chatbot de orientación educativa inicial. Dado el gran volumen de mensajes de carácter afectivo (el 25,81% en los foros de orientación, el 16,54% en el foro de apoyo técnico y el 27,73% en el foro de mentoría), sería conveniente llevar a cabo un análisis pormenorizado del mismo. Teniendo en cuenta la importancia que tiene la dimensión social en la comunicación en los entornos virtuales (Chiecher, 2013), resultaría de interés analizar la presencia de componentes sociales en las comunicaciones virtuales que se dan en los medios informáticos asincrónicos textuales, tal como los foros de acogida, utilizando la relación de categorías e indicadores propuesto por Rourke et al. (2001). Conjuntamente

con las expresiones afectivas, los autores reconocen otras dos categorías de expresiones para el análisis de las dimensiones sociales; las expresiones cohesivas y las interactivas. Pensamos que el hallazgo de datos útiles para el desarrollo de la personalidad adecuada junto con los tópicos presentados en esta investigación sería un excelente punto de partida para el desarrollo de un chatbot de orientación educativa inicial.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado dentro del periodo de la Beca del Convenio de Colaboración UNED-Banco Santander 2022 para desarrollarse en el Centro de Orientación y Empleo (COIE) de la UNED durante el curso académico 2022/2023, en el marco del proyecto de investigación *Detección de necesidades de orientación académica de los estudiantes de nuevo ingreso y propuesta de un programa de apoyo académico*.

Borja Guerrero-Bocanegra es doctorando en la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en el Programa de Educación con la tesis titulada *Detección de necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso en los estudios de Grado de la UNED y propuesta de un programa de apoyo académico basado en chatbots*. bguerrero@psi.uned.es

Referencias

- Allen, E., y Seaman, J. (2017). *Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017*. Babson Survey Research Group e-Literate, and WCET. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580868.pdf>
- Álvarez, P. R., y López, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la universidad de La Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48-71. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/5700>
- Callejo, J. (2001). Estudio de Cohorte de Estudiantes de la UNED: una aproximación al Análisis del Abandono. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 4(2), 33-69. <https://doi.org/10.5944/ried.4.2.1179>
- Centribal. (11 de febrero de 2022). *Tipos de chatbot: ventajas y características*. <https://centribal.com/es/tipos-de-chatbot-ventajas-y-caracteristicas/>
- Chiecher, A. (2013). Interacciones entre alumnos en entornos mediados por TIC. Un análisis de la dimensión social de los intercambios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(1), 85-107. <https://doi.org/10.5944/ried.16.1.2061>
- Chust, P., y Tortajada, F. (Julio, 2019). *Estrés académico en estudiantes universitarios de nuevo ingreso y su relación con la vía de acceso a la universidad*. Ponencia presentada en el V congreso de innovación y educativa y docencia en red. <https://dx.doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10353>
- Consejo Escolar del Estado. (2014). *Informe 2014 sobre el Estado del sistema educativo. Curso 2012_2013*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiverneta/detalle.action?cod=20132>

- Corral, M. J., y Martín, A. M. (2019). Bientoría: experiencia para los estudiantes nuevos en una universidad a distancia. *REOP: Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 93-113. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25196>
- Dominguez, G., Álvarez, F. J. y López, A. M. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la educación secundaria a la universidad. La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221-241. <https://docs.google.com/viewer?url=http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/439/public/439-2373-1-PB.pdf>
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). (2010). *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process* (P9 Eurydice). Bruselas: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, Comisión europea. Recuperado el 10 de febrero de 2022 en https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:17af5bb1-c2a7-4b8b-b63f-d195a386286.0008.03DOC_2&format=PDF
- Escalano, E., Lizalde, M., Serrano, R. M. y Casanova, O. (2019). Análisis de las necesidades del alumnado de nuevo ingreso en los Grados en Magisterio: Implicaciones para el diseño del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 545-567. <https://doi.org/10.5209/CEDE.57779>
- Famholt, B. (2012). Una visión de educación a distancia virtual. Preocupaciones y desconciertos, esperanzas y desafíos. En Moreno, M. (Coord.). *Veinte Visiones de la Educación a Distancia*. Guadalajara: Udegyvirtual (pp. 165- 190) <https://docplayer.es/3269952-Mannel-moreno-castaneda-coordinador-veinte-visiones-de-la-educacion-a-distancia.html>
- Feliz, T. (2012). Análisis de contenido de la comunicación asincrónica en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 358, 282-309. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:25ad7787-4345-42e-b0a8-c7971ba7a719/re35814.pdf>
- Ferreira, C. (2021). El sistema de orientación universitaria en Finlandia: identificación de buenas prácticas aplicables al contexto español. *REOP - Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 7-27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30737>
- Franceschin, T. (2016). *Los ChatBots: Una Tecnología que puede revolucionar el Sistema Educativo*. Edu4.me. <https://edu4.me/los-chatbots-una-tecnologia-que-puede-revolucionar-el-sistema-educativo/>
- García-Areño, L. (2009). ¿Por qué va ganando la educación a distancia? Editorial UNED.
- García-Areño, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245-270. <https://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- Gil-Albarova, A. (2019). Eventos de acogida y orientación para alumnos de nuevo ingreso: Evolución y evaluación. En Allueva, P. (Coord.) *Orientación y calidad educativa universitarias*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza (pp. 94-107) t1y/R2R0
- González, I. y Martín, J. (2004). La orientación profesional en la Universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 299-315. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.15.num.2.2004.11635>
- Guerrero, B. (1-3 de Septiembre de 2021). *Detección de necesidades de Orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso en el Grado de Psicología de la UNED. Un estudio piloto*. Ponencia presentada en el II congreso internacional de orientación universitaria. Universidad de Valladolid. <https://ciou2020.uva.es/comunicaciones-libres/>
- Guerrero, B., y Báez de Yáñez, M. (2021). Bitácoras audiovisuales como estrategia pedagógica de orientación académica para las tutorías de acogida en artes. *Artística*, 20(29), 141-156. <https://doi.org/10.6035/Artieduca.2021.29.11>
- Lizalde, M., Casanova, Ó., Serrano, R. M., y Escolano, E. (2018). Plan de orientación universitaria para los estudiantes de nuevo ingreso. Programación de acciones y elaboración de materiales. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 29(2), 41-54. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23152>
- Luque, E., García, F. y de Santiago C. (2013). *El abandono y egreso en la UNED*. IUEDoe2. IUED. UNED. https://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:501063:Luque_et_al_Abandono_Egreso_VI_Redex_2014.pdf
- Molina, D., y De Luca, C. (2009). Orientación integral en los centros educativos y en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1449-1460. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121984022>
- Monge, L., y Ávalos, C. (2020). BOT0210, una herramienta de apoyo a la docencia. Experiencia de la Cátedra Tecnologías de la Información de la UNED. *Innovaciones Educativas*, 22, 188-199. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3196>
- Rodríguez, M. L. (2003). La orientación profesional en los ámbitos académicos. En S. Ramos, (Ed.), *Orientación Profesional. Un Proceso a lo largo de la vida*, 395-437. Dylanson. Madrid.
- Mudarra, M. J., González-Bento, A., y Velaz de Medrano, C. (2020). Debilidades del sistema de orientación español según los tutores y directores de educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(1), 67-84. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/download/73215/48717?nline=1>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (18 diciembre de 2020). *Humanistic futures of learning. Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372577>
- Ojalvo, M.V. (2005). Orientación y tutoría como estrategia para elevar la calidad de la educación. *Rev. Cubana Educ. Sup.* 2(1):3-18.
- Orozco-González, M., Panizza, L., Vegega, C., Pytel, P., y Pollo-Cattaneo, M. F. (2020). Metodología de implementación de un chatbot como tutor virtual en el ámbito educativo para universidades en E. Serna (Ed.). *Investigación Formativa en Ingeniería*. Editorial IAI. https://sedci.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/103870/Documento_completo.pdf.PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Parras, A., Madrigal, A. M., Redondo, S., Vále, P. y Navarro, E. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid, España: Secretaría General Técnica. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/61923/00820082000250.pdf?sequence=1>
- Paterson, S. M., Laajala, T. y Lehtela, P. L. (2017). Counsellor students' conceptions of online counselling in Scotland and Finland. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(3), 292-303. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1383357>
- Pérez, F. J., y Martínez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 177-192. <https://doi.org/10.6018/revifop.18.2.219461>
- Ramírez, G. y Corvo, M. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. *Revista Mexicana de Orientación educativa*, 5(12), 34-39.

- Rodríguez-Muñiz, L. J., Areces, D., Suárez, J., Cueli, M., y Muñiz, J. (2019). ¿Qué motivos tienen los estudiantes de Bachillerato para elegir una carrera universitaria? *Revista de Psicología y Educación*, 14, 1-15.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D., y Archer, W. (2001). Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2). <https://core.ac.uk/download/pdf/58774853.pdf>
- Rué, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 281-306. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5649>
- Ruiz-Corbella, M., Diestro, A., y García-Blanco, M. (2016). Participación en foros virtuales en cursos masivos (UNED). *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 121-134. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=3160740412016000300009&lng=es&tlng=es
- Sallán, J. G., Moreno, J. L. M., Condom, M. F. y Ramos, C. G. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía*, 27-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2796967>
- Sánchez-Elvira, A., Fernández, E. y Amor, P. (2006). Self-regulated learning in distance education students: preliminary data. En A. Delle Fave (Ed.) *Dimensions of well-being: Research and Intervention*. 294-314. Milán: Franco Angeli.
- Sánchez-Elvira, A., González, M. y Santamaría, M. (2008). *Diseño y uso de comunidades virtuales de acogida para estudiantes nuevos: El Plan de Acogida Virtual (PAV) de la UNED*. En I. Lozano, F. Pastor y (Eds.), I Jornades d'Investigació en Docència Universitària. La participació de la comunitat universitària en el disseny de títols. Universidad de Alicante. <https://hdl.handle.net/10045/19962>
- Sánchez-Elvira, A., González, M. y Santamaría, M. (2009). *The benefits of the use of Induction Virtual Communities in supporting new students in distance education universities*. Proceedings ICDE. Maastrich, Holanda. https://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500804/Maastrich_Sanchez-Elvira.pdf
- Sánchez-Elvira, A. (2014). ¿Cómo iniciarse con éxito en el aprendizaje en línea? La experiencia de la UNED en el entrenamiento de estudiantes autorregulados. En *Los Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia: Nuevos Escenarios, Experiencias y Tendencias* (144-173). Fidel Ramírez Prado y Claudio Rama. https://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:501049/Sanchez-Elvira_Iniciarseexitos.pdf
- Saúl, L. A., López-González, M. A. y G. Bernabejo, B. (2009). La Orientación educativa en las universidades españolas: de la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción Psicológica*, 6(1), 7-15. <https://doi.org/10.5944/ap.6.1.226>
- Singh, R. (2 de mayo de 2018). *AI and Chatbots in Education: What Does The Future Hold?* [Blog post] Recuperado de <https://chatbotmagazine.com/ai-and-chatbots-in-education-what-does-the-futurehold-9772f5c13960>
- Sundli, L. (2007). Mentoring – A New Mantra for Education? *Teaching and Teacher Education*, 23, 201-214.
- Suriá, R., y Beléndez, M. (2010). Grupos de apoyo virtuales dedicados a problemas de salud: estudio de su tipología y análisis de su representatividad. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 27(1), 210-220. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/113651>
- Tamayo, P. A., Herrero, A., Martín, J., Navarro, C., y Tránchez, J. M. (2020). Design of a chatbot as a distance learning assistant. *Open Praxis*, 12(1), 145. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.12.1.1063>
- Tellería, M. B. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 209-222. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200912.pdf>
- Toledo-Cambizaca, A. (2018). *Desarrollo de un chatbot que ayude a responder a preguntas frecuentes referentes a becas en la Universidad Técnica Particular de Loja*. Trabajo de titulación de ingeniero en Sistemas Informáticos y de Computación. UTPL.
- Univerisa. (8 enero de 2018). *6 usos de los chatbots en la Universidad*. Univerisa. <https://www.univerisa.net/pe/actualidad/orientacion-academica/6-usos-chatbots-universidad-1162419.html>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (9 de mayo de 2022-a). *Centro de Orientación y Empleo [COIE]*. <https://www.uned.es/universidad/Inicio/institucional/coie.html>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (5 de enero de 2022-b). *IO, el chatbot de la UNED para resolver dudas del Trabajo Fin de Grado de Psicología*. https://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,70655502&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (10 de enero de 2022-c). *Apoyo al estudiante nuevo*. https://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,54660685&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (5 de mayo de 2022-d). *Portal estadístico - UNED*. <https://app.uned.es/evacaldos/>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (6 de mayo de 2022-e). *Guías de uso de Plataformas*. https://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1005067,93_20499870&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Vieira, M.J. y Vidal, J. (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 75-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230774006>

5.3. Artículo científico 3

- **Tema abordado:** La dimensión social en las interacciones de los FAVs y sus implicaciones en el diseño de un chatbot de orientación educativa inicial.
- **Título:** Análisis de la dimensión social en las interacciones de los foros de acogida de la UNED y sus implicaciones para el diseño de un chatbot de orientación educativa.
- **Abordaje metodológico:** Análisis de contenido.
- **Medio de publicación:** Revista Electrónica Educare.
- **Año de publicación:** 2023.
- **DOI:** 10.15359/ree.27-1.15844

Guerrero-Bocanegra, B. (2023). Análisis de la dimensión social en las interacciones de los foros de acogida de la UNED y sus implicaciones para el diseño de un chatbot de orientación educativa. Revista Electrónica EDUCARE. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.15844>

Análisis de la dimensión social en las interacciones de los foros de acogida de la UNED y sus implicaciones para el diseño de un chatbot de orientación educativa

Analysis of the Social Dimension in the Interactions in the UNED Hosting Forums and Its Implications for the Design of a Chatbot for Educational Guidance

Análise da dimensão social nas interações nos fóruns de acolhimento da UNED e suas implicações para a concepção de um chatbot para orientação educacional



Borja Guerrero-Bocanegra
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España
bguerrerbocanegra@psi.uned.es
<https://orcid.org/0000-0002-5178-6715>

Recibido • Received • Recebido: 01 / 08 / 2021
Corregido • Revised • Revisado: 25 / 11 / 2022
Aceptado • Accepted • Aprovado: 14 / 12 / 2022

Resumen:

Objetivo. Analizar la presencia de la dimensión social en las interacciones de los foros de acogida para estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED y determinar sus implicaciones en el diseño de un *chatbot* de orientación educativa inicial. **Metodología.** Se analizó y codificó la presencia de la dimensión social en las interacciones que se dieron en los foros de acogida durante el curso 2019/2020, específicamente en los foros de apoyo técnico, de orientación y de mentoría en cinco de los grados que ofrece la institución. La muestra quedó constituida por 1 461 mensajes enviados a través de 12 foros virtuales por un total de 570 personas, a las que se les aplicó, de forma deductiva, la categorización propuesta por Rourke et al. (1999). **Análisis de resultados.** Se procesaron con la ayuda de un *software* para el análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador. **Conclusiones.** Sería aconsejable que el chatbot para la orientación educativa inicial se mostrara afectivo mediante la expresión de emociones; que fuera interactivo e hiciera referencia explícita a los mensajes enviados por las personas usuarias; y que fuera cohesivo con la inclusión de saludos, ánimos y vocativos.

Palabras claves: *Chatbot*; comunidad de acogida virtual; dimensión social; educación a distancia.

Abstract:

Objective. To analyze the presence of the social dimension in the interactions of the hosting forums for new students at the UNED and to determine its implications in the design of a chatbot for initial educational guidance. **Methodology.** The presence of the social dimension in the interactions that took place in the virtual induction forums during the 2019/2020 academic year was analyzed and codified, specifically in the technical support forum, the orientation forum, and the mentoring forum in five of the degrees offered by the institution. The sample consisted of 1,461 messages sent through 12 virtual forums by a total of 570 people, to which the categorization proposed by Rourke et al. (1999) was applied deductively. **Analysis of results.** The data were processed with the help of computer-assisted qualitative data analysis software. **Conclusions.** It would be advisable for the



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.15844>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

initial educational guidance chatbot to show affect by expressing emotions, to be interactive by explicitly referring to the messages sent by the users, and to be cohesive by including greetings, encouragement, and vocatives.

Keywords: chatbot, induction virtual communities, social dimension, distance education

Resumo:

Objetivo. Analisar a presença da dimensão social nas interações dos fóruns de acolhimento de novos estudantes na UNED e determinar as suas implicações na concepção de um chatbot para orientação educacional inicial. **Metodologia.** Foi analisada e codificada a presença da dimensão social nas interações que decorreram nos fóruns de acolhimento durante o ano letivo 2019/2020, nomeadamente nos fóruns de apoio técnico, orientação e tutoria em cinco das licenciaturas oferecidas. A amostra consistiu em 1 461 mensagens enviadas através de 12 fóruns virtuais por um total de 570 pessoas, às quais a categorização proposta por Rourke et al. (1999) foi aplicada a título dedutivo. **Análise dos resultados.** Foram processados com auxílio de software de análise de dados qualitativos assistidos por computador. **Conclusões.** Seria aconselhável que o chatbot para orientação educacional inicial fosse afetivo por meio da expressão de emoções, interativo, fazendo referência explícita às mensagens enviadas pelos usuários, e coeso, incluindo saudações, encorajamento e mensagens vocativas.

Palavras-chave: Chatbot; comunidade de acolhimento virtual; dimensão social; educação à distância.

Introducción

La orientación educativa inicial es clave

Hay dos razones que alertan de la necesidad de una mayor inversión en los sistemas de orientación inicial en la Educación a Distancia (EaD) universitaria. Por un lado, en los últimos años están creciendo las matriculaciones, sobre todo las de propuestas educativas desarrolladas en entornos virtuales (Allen y Seaman, 2017), y más concretamente en el ámbito universitario (García Aretio, 2009). Por otro, la prevención de los abandonos. Bien sea por su propia naturaleza, por el perfil de los discentes o por ambas, en la EaD el estudiantado es más susceptible de abandonar que en la enseñanza presencial (Carrión Arias, 2005), en especial durante el primer curso (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Corominas Rovira, 2001; Sánchez-Elvira Paniagua, 2014), lo que hace crítica la etapa inicial. Las causas asociadas al abandono son complejas y variadas y pueden ser atribuibles al estudiantado, al personal docente o a la propia institución (García-Aretio, 2019; Sánchez-Elvira Paniagua, 2014, 2016; Simpson, 2012).

El aumento de las matriculaciones y el consiguiente aumento de los abandonos hace que los servicios de acogida que brinda la universidad adquieran mucha importancia y deban ser una estrategia de intervención institucional con alta prioridad, en particular los que entran en juego al comienzo de la etapa universitaria. Actuar de forma temprana, antes de la matrícula y durante el primer curso, es clave para evitar parte de estos abandonos (Luque Pulgar et al., 2013). La revisión constante por parte de la universidad de sus servicios, plataformas, herramientas y



dispositivos institucionales para el acompañamiento inicial es crucial. Hay que prestar particular atención a las tecnologías digitales, que siguen ganando protagonismo fuertemente en el ámbito educativo desde hace dos décadas (Navarro-Martínez y Peña-Acuña, 2022).

Orientación educativa inicial en la UNED

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) es una institución fundada en España en el año 1972 (Universidad Nacional de Educación a Distancia [UNED], 2021a). Atendiendo al número de matriculados, es en la actualidad, la mayor universidad española, con más de 260.000 estudiantes. Tiene además presencia en once países de Europa, América y África. Utiliza la semipresencialidad siguiendo el modelo de *blended-learning*, por lo que se combinan actividades asincrónicas en línea con otras presenciales y sincrónicas y la idea de enriquecer el aprendizaje a través de la tecnología. Incluso en instituciones como la UNED, donde al estudiantado se le presupone un considerable nivel de iniciativa y autonomía para gestionar sus propios procesos de aprendizaje, es clave ofrecer orientación educativa al comienzo de esta etapa formativa. Una óptima integración a la UNED se traduce en “el conocimiento y aprovechamiento de los servicios que en ella se ofrecen, en el fomento de las relaciones entre los miembros que la conforman” (Guerrero Bocanegra, 2021, p. 50), y en una adaptación eficaz a la metodología de trabajo establecida. Entre las acciones de *Apoyo al estudiante nuevo*, la UNED proporciona asesoramiento a través del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) y el Centro de Orientación Información y Empleo (COIE). El IUED y el COIE desarrollan conjuntamente el *Plan de Acogida Virtual* (PAV), (UNED, 2021b). Dicho plan de acogida está ideado para informar, orientar y formar al alumnado de nuevo ingreso a los grados, ayudándoles de esta manera a una pronta y apropiada adaptación. En el curso académico 2006-2007 se crearon las *Comunidades de Acogida Virtuales* (CAVs) como proyecto piloto en la Facultad de Psicología y la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la UNED, y fueron implementadas desde el siguiente año en las demás Facultades y Escuelas como parte de sus *Planes de acogida* (Sánchez-Elvira Paniagua et al., 2008, 2009). Las CAVs permanecen abiertas durante todo el curso académico y la participación en ellas es voluntaria. Según las personas autoras, estas comunidades tienen como objetivos esenciales:

- Proporcionar información de carácter general sobre la universidad y su metodología.
- Proporcionar información y orientaciones de carácter específico relativas a la Facultad/ Escuela y la titulación.
- Guiar el desarrollo de las competencias básicas para el estudio superior a distancia con propuesta de actividades prácticas, enfocadas básicamente desde el entrenamiento de los procesos de autorregulación.
- Resolver dudas específicas de la población estudiantil de una misma titulación detectando, de esta forma, aquellas cuestiones que no están claras en nuestras guías o en la *web*.
- Promover la creación de grupos de estudio (Sánchez-Elvira Paniagua et al., 2008, pp. 637-638).



Entre otros recursos, en cada CAV encontramos cinco foros pensados como espacios de encuentro para las personas de nuevo ingreso de la UNED. El *Foro de apoyo técnico*, donde se ofrece orientación en todo lo relacionado con el acceso y el manejo de las distintas plataformas virtuales que utiliza la UNED. El *Foro de orientación*, que es un espacio de comunicación para facilitar la integración satisfactoria del estudiantado a la UNED y a su metodología, creando una comunidad de estudiantes bajo la mediación de un orientador. En el *Foro de mentoría*, los recién llegados cuentan con un compañero o compañera que está a punto de finalizar sus estudios y al que pueden pedir consejo sobre cómo desenvolverse con éxito en la institución. Además de estos tres foros, el estudiantado dispone de un foro para las presentaciones y otro entre compañeras y compañeros que no está mediado por el personal de la universidad. En la investigación que se presenta no se han tenido en cuenta, ya que la finalidad principal de dichos foros no es la de dar orientaciones académicas.

Investigaciones recientes señalan la progresiva tendencia, desde hace años, al abandono de los foros de dudas y tableros de discusión y el creciente uso de aplicaciones de mensajería instantánea como *WhatsApp*, *Telegram* o *Facebook* (Tamayo et al., 2020). A pesar de que la implementación de las CAVs y de su herramienta comunicativa esencial (los distintos foros de acogida) tienen ya más de una década, no es el recurso preferido por la mayoría del estudiantado de nuevo ingreso.

El análisis de los foros de acogida se ha considerado un paso previo necesario al desarrollo de un chatbot resolución de dudas generales en la UNED por varios motivos:

- Es uno de los principales canales de comunicación en la UNED.
- Las interacciones que se envían al foro quedan grabadas, de manera que se pueden recuperar para su posterior análisis.
- Tanto en los foros como en los chatbots la forma de comunicación es escrita y carente de claves paralingüísticas.
- El análisis de las interacciones entre pares que se dan en los grupos no institucionales en *Telegram*, *Facebook* o *WhatsApp* resultaría de mucha utilidad para obtener conclusiones más completas. No obstante, a tenor de la Ley Orgánica 3/2018 de *Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales* (LOPD-GDD) (Jefatura del Estado, 2018), este análisis es inviable.

El chatbot como opción para resolver dudas iniciales frecuentes

El foro, medio de interacción común en la UNED, está basado en el intercambio asincrónico de mensajes organizados en secuencias encadenadas. Supone, según Feliz Murias (2012), un espacio para la comunicación más que para la información. Habitualmente, cuando una persona envía un mensaje a un foro para comunicarse con un grupo o una persona en particular, este es leído por sus



interlocutores varias horas o días después. Además, la respuesta no está asegurada o puede que no sea correcta. Al mismo tiempo, el mayor volumen de dudas suele darse durante los primeros compases del curso, precisamente cuando el desconocimiento de las plataformas virtuales por parte de los nuevos miembros es mayor. Todos estos elementos influyen en la preferencia del estudiantado para hacer sus consultas generales y específicas en los diferentes espacios disponibles. En este sentido, el chatbot aparece como una solución sólida, que, aunque no sustituye al foro de acogida como espacio de comunicación ni tampoco a las distintas figuras del personal de orientación, si puede suponer un primer filtro informativo rápido y de atención sincrónica.

Los chatbots son aplicaciones de asistencia digital que simulan conversaciones proveyendo respuestas automatizadas. Con su empleo no es necesaria la mediación de ninguna persona que asista a los usuarios, por lo que pueden resultar muy ventajosos en la resolución 24/7 de dudas sencillas y frecuentes planteadas por muchas personas. Esta optimización de los recursos humanos destinados a los servicios de asistencia cobra mucha importancia en la UNED, donde la población de nuevo ingreso es elevada. Por ejemplo, en el curso académico en el que se desarrolla esta investigación hubo 37.815 nuevas matriculaciones (UNED, 2021c).

Sus orígenes se remontan a mediados de los años 60, cuando el informático Joseph Weizenbaum, del instituto de Tecnología de Massachusetts, desarrolla *Eliza* en un intento por ridiculizar las entrevistas de los psicoterapeutas de la terapia centrada en el cliente (BBC News Mundo, 2018). *Eliza*, que más tarde se empezó a conocer como *chatter bot*, dio paso en 1972 a *Parry*, y ésta a *Jabberwacky* y *Dr. Sbaits* (Emmanuel, 2019). A final del milenio llega *A.L.I.C.E.*, el precursor de los dispositivos de asistencia actuales, tales como *Siri* de *Apple*, *Alexa* de *Amazon* o el *DialogFlow* de *Google*. Existen diferentes tipos de chatbots dependiendo de la complejidad de la tecnología usada en su diseño (Engati, 2022), tal como podemos ver en la *Tabla 1*:

Tabla 1: Tipos de chatbots según su nivel de complejidad

Nivel	Nombre	Tecnología
Bajo	Chatbot basado en menús o botones	Sigue jerarquías de árboles de decisión que se presentan en forma de despletables con distintos menús o botones.
	Chatbot basado en la lingüística	Emplea flujos de automatización conversacional utilizando la lógica "si/entonces".
Medio	Chatbot de reconocimiento de palabras clave	Reconoce palabras o frases clave pre-escritas y proporcionan respuestas programadas ante ellas.
Alto	Chatbot cognitivo	Emplea algoritmos desarrollados por la IA para generar conversaciones.

Nota: Elaboración propia.



Los chatbots de complejidad baja y media operan bajo flujos de automatización conversacional predefinidos que proporcionan respuestas seleccionadas con anterioridad de un banco de datos (Balasudarsun et al., 2018). Los de complejidad alta emplean diferentes aplicaciones de Inteligencia Artificial (IA), pudiendo interpretar la intencionalidad del lenguaje humano de acuerdo con el contexto. Asimismo, pueden auto-mejorarse con base en el almacenamiento de los datos que van recopilando.

Junto con las redes sociales y las aplicaciones de mensajería instantánea como *WhatsApp* y *Telegram*, los chatbots son herramientas tecnológicas que desde principio del siglo XXI están viviendo un momento de gran auge, siendo parte de la innovación digital que empapa diferentes disciplinas, por ejemplo, la sanitaria (Piedra-Illescas y Cordero-Guzmán, 2019) o la empresarial (de Hann, 2018). En el campo educativo, particularmente en Asia y Europa, aunque con una popularidad creciente en América (Ogosi Auqui, 2021), encontramos experiencias que demuestran los beneficios de estas herramientas (Berger et al., 2019; Cordero et al., 2020; García Reina, 2018; Monge Mata y Ávalos Dávila, 2020; Orozco González et al., 2020; Ouatik et al., 2020; Pereira et al., 2016; Thakkar et al., 2021; UNED, 2020; Zahour et al., 2020). Concretamente en el ámbito de la orientación universitaria, encontramos experiencias que demuestran cómo con un chatbot, se puede mejorar la funcionalidad de los apartados de preguntas más frecuentes (Huddar et al., 2020; Ranoliya et al., 2017; Toledo Cambizaca, 2018).

La noción de dimensión social

Los artefactos tecnológicos autónomos, que cada vez están más presentes en todo tipo de actividades, deben ser capaces de interactuar con quienes los usamos de la forma más natural posible, es decir, estar inspirados en la forma en que realmente interactuamos las personas en un determinado ambiente Paiva et al. (2017). De esta forma, junto con un contenido básico que dé respuesta adecuadamente a las consultas de la población estudiantil, el diseño de un chatbot involucra otra decisión esencial; la forma en la que deseamos que ofrezca dicho contenido, esto es, la manera de responder y simular el diálogo con el usuario mediante un determinado estilo de conversación, tono y actitud (Smutny y Schreiberova, 2020).

En su revisión de la literatura, Nordheim (2018) señala tres grupos de factores como los más prometedores para la evaluación de la calidad de los chatbots: factores relacionados con el entorno, con el usuario y con el chatbot propiamente dicho. Respecto a los últimos, se ha comprobado que los usuarios perciben y se relacionan con los chatbots como si tuvieran personalidad (Reeves y Nass, 1996). La atribución de características humanas a los artefactos, denominada antropomorfismo o personificación (de Visser et al., 2016; Duffy, 2003) afecta a la confianza y satisfacción que los usuarios sienten en las interacciones con ellos (de Hann, 2018; Gunawardena y Zittle, 1997; Holtgraves et al., 2007; Orozco González et al., 2020).



El reconocimiento de características humanas tanto en los participantes de un foro como en un chatbot debe basarse en los elementos escritos o posteados, ya que con estas herramientas se carece de claves paralingüísticas. Este hecho altera completamente la información disponible acerca de las personas interlocutoras y en consecuencia la interacción social o afectiva que tenemos con ellas (Chiecher Costa, 2013). Saber cuáles son las formas más habituales de comunicación en los foros, concretamente la presencia y frecuencia de indicadores de la dimensión social, se presenta como una oportunidad que ayuda a determinar las implicaciones para humanizar una herramienta como el chatbot (Orozco González et al., 2020). La presencia social se define como la capacidad de los participantes para presentarse emocional y socialmente en un entorno mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) (Garrison et al., 1999). Esta habilidad para proyectarse como personas *reales* ha sido señalada como crucial en la mejora de las experiencias en las comunidades virtuales (Cobb, 2009; Vanek et al., 2018). Tal como podemos ver detallada en la Tabla 2, Rourke et al. (1999) reconocen tres categorías de expresiones para el análisis de las dimensiones sociales en medios informáticos asincrónicos textuales. Las *expresiones afectivas*, con tres indicadores; *expresión de emociones*, *uso del humor* y las *auto-revelaciones*; las *expresiones interactivas*, con seis indicadores: *dar continuidad al hilo de discusión*, *citar mensajes de otros*, *referenciar mensajes de otros* y *realizar preguntas*, *expresión de apreciación* y *expresión de acuerdo*, y las *expresiones cohesivas*, con tres indicadores; *uso de vocativos*, *uso de pronombres inclusivos* y *los saludos*.

Tabla. 2: Categorías e indicadores de presencia social en entornos virtuales según Rourke et al. (1999)

Categoría	Indicadores	Definición	Ejemplo
	Expresión de emociones	Incluye expresiones convencionales o no convencionales de emoción (uso de emoticones, mayúsculas sobresalientes, etc).	"¡No soporto cuando...!" "CUALQUIERA QUE ESTÉ AHÍ FUERA!"
Expresiones afectivas	Uso del humor	Incluye expresiones de bromas, declaraciones irónicas, sarcasmo.	"La cosecha de plátanos en Edmonton se ve bien este año".
	Auto-revelación	Incluye expresiones cuyo contenido está relacionado con la descripción de aspectos o eventos de la vida personal del sujeto.	"Donde yo trabajo, así es como hacemos..."

continúa



Categoría	Indicadores	Definición	Ejemplo
Expresiones interactivas	Continuidad del hilo de discusión	Incluye aquellos mensajes que usan la opción "responder" provista por el Software, en lugar de iniciar una nueva discusión.	Usar la opción responder. Por ejemplo, "Libros: Re"
	Cita de mensajes de otros	Incluye mensajes en los que se usa el Software para citar mensajes completos de otros o cortar y pegar partes.	Texto entrecomillado
	Referencia explícita a mensajes de otros	Incluye expresiones que contienen referencias directas a mensajes de otras personas.	"En tu mensaje hablas de la distinción entre ..."
	Realización de preguntas	Incluye preguntas que las personas estudiantes hacen a sus compañeras o compañeros o al tutor.	"¿Alguien sabe cómo acceder al materia?"
	Complemento o expresión de apreciación	Incluye expresiones que complementan y/o expresan apreciación sobre el contenido de mensajes de las otras personas.	"Me ha encantado tu interpretación."
	Expresión de acuerdo	Incluye expresiones de acuerdo con la otra persona o con el contenido de sus mensajes.	"Yo justo estaba pensando lo mismo. Realmente has dado en el clavo"
Expresiones cohesivas	Vocativos	Incluye expresiones mediante las que el sujeto se dirige a las otras personas por el nombre.	"Creo que Juan hace un gran aporte"
	Referencia al grupo, uso de pronombres inclusivos	Incluye expresiones dirigidas al grupo usando el <i>nosotros</i> o <i>nuestro</i> .	"Nuestro libro habla de que..."
	Saludos	Incluye expresiones de saludos con una finalidad puramente social.	"Hola a todos"

Nota: Traducido a partir de Rourke et al. (1999). La tabla original se comparte con Licencia CC BY 3.0.

Metodología

Muestra

La población de este estudio fue de 37.815 estudiantes; todas las personas matriculadas por vez primera en algún Grado de la UNED en el año 2019-2020. La muestra estuvo constituida por el total de personas que participaron activamente en los mencionados foros de acogida



de las CAVs, es decir, el estudiantado y las personas a cargo de la orientación en dichos foros que escribieron al menos un mensaje. Por lo tanto, el estudio comenzó con una muestra predeterminada. En concreto, se analizaron los mensajes enviados por un total de 561 estudiantes y 9 personas a cargo de la orientación. En el curso académico 2019-2020, nueve facultades y una Escuela Técnica Superior, disponían de CAVs para sus estudios de grado. De entre ellas, para el estudio se escogieron la Facultad de Psicología (que incluye únicamente al grado en Psicología), la Facultad de Educación (que incluye el grado de Educación social y el grado en Pedagogía) y la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática (que incluye el grado en Ingeniería Informática y el grado en Ingeniería en Tecnologías de la Información). La Facultad de Psicología fue la que contó con mayor número de matriculaciones de primer ingreso. En posición, la ETSII es una de escuelas con menos nuevas personas ese mismo año. Como las Ciencias de la Educación es una de las disciplinas de estudio más interesadas en la orientación educativa, también se eligió para su análisis la Facultad de Educación.

Procedimiento

Los mensajes que habían sido posteados en los foros de acogida de la plataforma *aLF* entre septiembre de 2019 y agosto de 2020 fueron recuperados posteriormente para su análisis deductivo y codificación según los indicadores propuestos por Rourke et al. (1999) utilizando la versión 9 de *ATLAS.ti*, un software para el análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador. Durante el volcado de los datos se llevó a cabo un proceso de anonimización y la referencia a los informantes (I) se hará con un código alfanumérico.

Análisis de los datos

Cada mensaje recopilado se adoptó como una unidad de análisis. El trabajo se inició con una fase de pre-codificación, en la que dos investigadores leyeron la totalidad de mensajes posteados en los foros. Posteriormente se hizo una puesta en común y se concluyó que, a pesar de que las categorías e indicadores predefinidas por los autores se ajustaban en términos generales al análisis los datos recopilados, eran necesarios algunos cambios. En concreto, esta primera lectura trajo consigo las siguientes cuatro modificaciones:

Se retiró de la propuesta original el indicador *citar mensajes de otros* de la categoría *expresiones interactivas*, debido a que se dio únicamente en una ocasión en el total de mensajes analizados. Además, se llevaron a cabo tres cambios dentro de la categoría *expresiones cohesivas*. Por un lado, dado su alto grado de aparición, se incluyeron las expresiones para *dar ánimos* o *desear suerte* como parte del indicador *saludos*, pues se observó que ellas cumplían una finalidad social como cierre a las intervenciones, sustituyendo a menudo a otros saludos como *adiós* o *hasta luego*. El segundo fue incluir el indicador *agradecimiento*. Puesto que la inmensa



mayoría de las intervenciones del estudiantado tiene que ver con compartir alguna cuestión, duda o consulta, se observó que una de las formas comunes de cerrar las intervenciones es dando las *gracias* por adelantado. La diferencia entre el indicador cohesivo *agradecimiento* y el interactivo *complemento o expresión de apreciación*, es que con el segundo se va más allá de la simple formalidad de *agradecer* y se incluye una manifestación concreta sobre lo que se aprecia y su razón. Por último, el *pedir disculpas*, se consideró como un indicador diferenciado, pues este tipo de expresiones ha servido en ocasiones a los participantes para cerrar sus intervenciones excusándose por si su consulta ya hubiera sido resuelta y resultase molesta. Resultó, de esta manera, un total de 3 categorías y 13 indicadores.

Una vez adecuados los indicadores a nuestros datos, se continuó el trabajo con una segunda lectura para la codificación de los mensajes en base al modelo de análisis definido. Con el fin de asegurar la concordancia desde criterios cualitativos, cada uno de los evaluadores codificó los 50 mismos mensajes y posteriormente se compararon los resultados. Tras comprobar que las diferencias fueron mínimas, cada uno de los evaluadores asumió la codificación de la mitad de los mensajes.

El análisis finalizó con la interpretación de los datos que a continuación se presentan.

Resultados

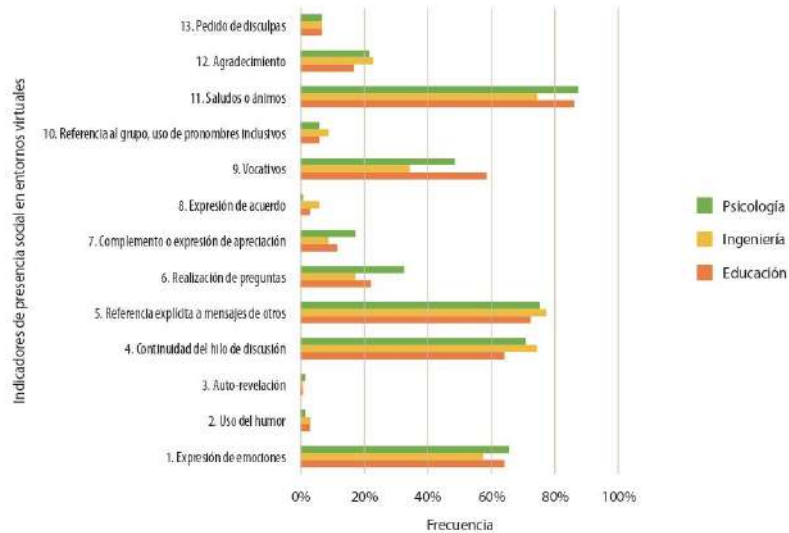
Se podría pensar que, a mayor número de mensajes enviados a un foro, mayor es también la posibilidad de encontrar indicadores de presencia social. Para poder comparar foros que han tenido distintos niveles de participación, los indicadores de presencia social referente a cada grupo son los porcentajes de indicadores respecto al total de los mensajes enviados en dicho foro.

Dimensión social en los foros de apoyo técnico

En la *Figura 1* se detalla la presencia de la dimensión social en el foro de apoyo técnico del grado de Psicología, en el foro unificado de los grados en Educación (Pedagogía y Educación Social) y en el foro unificado de los grados en Ingenierías (Ingeniería Informática e Ingeniería en Tecnologías de la información):



Figura 1: Dimensiones sociales en foros de apoyo técnico por indicadores



Nota: Elaboración propia.

Tal como se muestra, dos de los tres indicadores que conforman la categoría *expresiones afectivas*, concretamente el *uso del humor* y las *auto-revelaciones*, son prácticamente inexistentes en estos foros de apoyo técnico. Sin embargo, la *expresión de emociones* fue un indicador con puntuaciones muy abultadas. Por ejemplo, el 65,61% de los mensajes enviados al foro de Psicología contenía alguna expresión emocional, fundamentalmente emoticonos y signos de exclamación en los saludos iniciales y finales; *Muchas gracias por la bienvenida!* 😊 [sic] (l. b72ce), *desconocía la posibilidad de descargar el Office 365!* D [sic] (l.9acaa), *Saludos,* 😊 (l. 710ad), *Soy MUY nuevo en esto* [sic] (l.8bd4f) o *espero que ayude ;)* [sic] (l.2e158).

La tónica para las *expresiones interactivas* fue muy parecida. Entre un 63,89% del estudiantado en el foro unificado de Educación y un 74,29% en el de Ingenierías, hizo su consulta respondiendo a un mensaje de otra persona usando la herramienta *responder mensaje* de la plataforma *aLF*, haciendo referencia además al contenido de esta. Tal evidencia hace que los indicadores *continuidad del hilo de discusión* y *referencia explícita a mensajes de otros* (72,22%



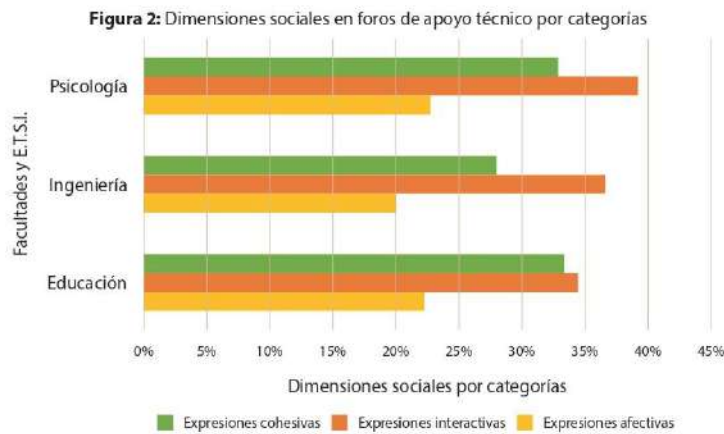
<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.15844>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

y 7,14%) se desmarquen como los más frecuentes. Para este último indicador encontramos expresiones como *A mi me aparece el mismo mensaje de que no tengo permisos de acceso* [sic] (l.9e51a), *lo mismo que a otro compañero que también escribió y al que has contestado que hasta el día 3 no podrá acceder* (l.7da75), *A mi me pasa lo mismo* [sic] (l.cfb7) o *la verdad es que me ha costado bastante encontrar el acceso a los Kits que comentas* (l.9acaa).

El indicador *realización de preguntas* obtiene puntuaciones relativamente bajas (17,14% y 32,48%), ya que como hemos visto en relación con el indicador *referencia explícita a mensajes de otros*, ha sido muy habitual sumarse al comentario de un compañero o compañera en lugar de preguntar directa o indirectamente. Se ha dado poco la expresión *de acuerdo*, entre 5.71% del foro de Ingenierías y el 64% del de Psicología, con comentarios como; *Pues si, tiene toda la pinta de que ha sido un error!* [sic] (l. f2125), *Vale gracias, ya se ha solucionado!* [sic] (l.2ec6f), o *haré eso que comentas y me iré situando ya que por ahora estoy algo perdido* (l.8bd4f).

En cuanto a la categoría de *expresiones cohesivas, saludar o dar ánimos* ha sido una constante en la mayoría de los mensajes enviados; el 87,26% de los mensajes en el foro de Psicología, el 74,29% en el de Ingenierías y el 7,29% en el de Educación lo contienen.

En la **Figura 2** se observan la frecuencia con la que aparecen los indicadores de las dimensiones sociales en foros de apoyo técnico agrupadas por categorías; expresiones afectivas, interactivas y vocativas.



Dimensión social en los foros de orientación

En el foro de Educación, el 37,5% de los mensajes enviados contiene alusiones a aspectos de la vida privada. Sin embargo, esto no sucede en los demás foros. Algunos ejemplos de este indicador son mensajes como; *Hola, llevo unos días fuera de onda por motivos personales y médicos* (l.b81b5), *Yo vivo a 60 kilómetros del centro asociado y no conduco, además tengo dos niños pequeños [sic]* (l.e6eb5), *Ahora, con 45, casado y con hijos, voy a tratar de sacarme ésta espina que lleva tanto tiempo clavada* (l.5f07d), *si necesitais algo no dudeis en pedirmelo, estoy jubilado y tengo todo el tiempo del mundo [sic]* (l.49cf1), o *actualmente estoy viviendo fuera, debido a que soy deportista de alto rendimiento* (l.72660).

La *expresión de emociones* está presente en torno a la mitad de los mensajes en los foros de Educación y Psicología; sin embargo, en los dos de Ingenierías este indicador obtiene puntuaciones muy bajas, el 11% aproximadamente, lo que significa que los participantes apenas se valen de emoticonos, signos de exclamación, mayúsculas sobresalientes u otros para imprimir un tono emocional a sus mensajes. El *uso del humor* es rara vez empleado en los cuatro foros de orientación analizados.

Las *expresiones interactivas* son muy escasas, destacándose con una puntuación elevada únicamente los indicadores *continuidad del hilo de discusión* en el foro de la facultad de Educación (72,5%) y en el de Psicología (74,2%) y la *referencia explícita a mensajes de otros*, que en el foro de la facultad de Educación se dio en siete de cada diez intervenciones. Por el contrario, rara vez se expresa acuerdo. La *realización de preguntas* tiene una presencia discreta, siendo en los grupos de Educación y Psicología donde más se reiteró (17,50% y 26,67% respectivamente). Algunos ejemplos pueden ser; *¿tengo que comprarlas o es mejor esperar a que el/la profesor/a nos indique cuál va a utilizar?* (l.240e5), *¿Compartimos foro con el grado en pedagogía?* (l.7da75), *¿Realizar este curso de acogida concede convalidación de créditos para optativa?* (l.442e0), *Hola me gustaría y ya que se acercan fechas a los exámenes, cuando son éstos y su acceso* (l.c290f), *Querría saber si se pueden usar libros de ediciones anteriores* (l.6b932) o *¿Cómo podría ver mis profesores y tutorías?* (l.8b39).

La *expresión cohesiva* que más resalta es el *saludar o dar ánimos*, particularmente en los foros de Educación y de Psicología, que está presente en 9 de cada 10 mensajes. La referencia al grupo con el *uso de pronombres inclusivos* se presenta con una asiduidad baja, en torno a un mensaje de cada diez incluye expresiones como; *ahora mismo voy a cursar segundo en esta, nuestra comunidad* (l.89a03), *¿estamos listos?* (l.b37f9) o *espero ponerme al día pronto con vuestra ayuda y la de los compañeros* (l.63acb).

El *pedir disculpas* es la expresión cohesiva menos empleada, registrándose en torno al 1% de los mensajes.



Dimensión social en los foros de mentoría

Dentro de la categoría de *expresiones afectivas*, el indicador *expresión de emociones* se reparte regularmente en todos los foros con frecuencias que van desde los 15,22% del foro de Pedagogía hasta los 3,5% del foro de Psicología. La descripción de aspectos o eventos personales (auto-revelación) tiene de igual manera muy poca presencia, siendo el foro de la facultad de Educación Social donde los participantes han acompañado sus consultas con comentarios de su vida privada en un 28,21% de las intervenciones.

El uso del *uso de humor* es prácticamente anecdótico, siendo de nuevo el foro de Educación Social el que concentra más este indicador en tan solo un 2,56% de los mensajes, con comentarios como; *no te preocupes por la edad, es sólo un número, jajajaa [sic]* (l.16f9a) o *a ver, que es el cerebro del cordero, no el cordero entero, jaja!* [sic] (l.641a3).

Las *expresiones interactivas* son las que obtienen las puntuaciones más abultadas. Dar *continuidad del hilo de discusión* y hacer una *referencia explícita a mensajes de otros* son indicadores que obtienen de igual manera puntuaciones altas. En comparación con los foros de apoyo técnico y de orientación, es de destacar el indicador *complemento o expresión de apreciación*, que ha tenido una presencia que oscila entre el 7,03% del foro de Psicología y el 34,62% de los mensajes del foro de Educación Social, con ejemplos como; *Muchas gracias por los consejos [sic]* (l.b1dd9), *uff, encerrados todos en casa y domingo por la tarde peleando con la PEC no tienes idea de lo que sube la moral leerte. Gracias por estar ahí* (l.2df5c), o *gracias por esas palabras tan alentadoras, y por supuesto que no dudare en pedirte ayuda cuando lo vea necesario [sic]* (l.70fcb). El *expresar acuerdo* es, por el contrario, infrecuente en estos foros de mentoría.

Entre las *expresiones cohesivas* con menores puntuaciones encontramos el *pedido de disculpas* y el *uso de pronombres inclusivos*. Por el contrario, el saludar o animar se da en la mayoría de los mensajes en todos los foros, excepto el de Ingenierías en Tecnologías de la Información que solo aparece en un 15,97% de las veces. Algunos ejemplos del mencionado indicador son; *seguro que lo consigues ya veras!! mucho animo [sic]* (l.80ddf) o *mucha suerte en esta nueva etapa* (l.3324c).

Unido a la alta frecuencia con la que se dan los saludos, es de señalar que muchos van acompañados del uso de vocativos, en torno al 40% de los mensajes lo incluyen en tres de los cinco foros. El *pedir disculpas* es uno de los indicadores menos frecuentes.

Dimensión social en los tres tipos de foros

Comparando la presencia de la dimensión social en los doce foros analizados agrupados por su tipología, encontramos que el foro de apoyo técnico es el que concentra mayor cantidad de indicadores sociales de entre los tres tipos de foros, destacándose sobre todo en la categoría de *expresiones interactivas*. En los foros de mentoría hemos encontrado un patrón muy parecido



al de los foros de apoyo técnico, o sea, los indicadores sociales que se dan con una mayor frecuencia son los pertenecientes a la categoría de *expresiones interactivas*, seguido de los pertenecientes a *expresiones cohesivas* y en último lugar los relativos a *expresiones afectivas*.

Podemos ver los resultados obtenidos por indicadores en la **Tabla 3**:

Tabla 3: Presencia de indicadores sociales por tipo de foro

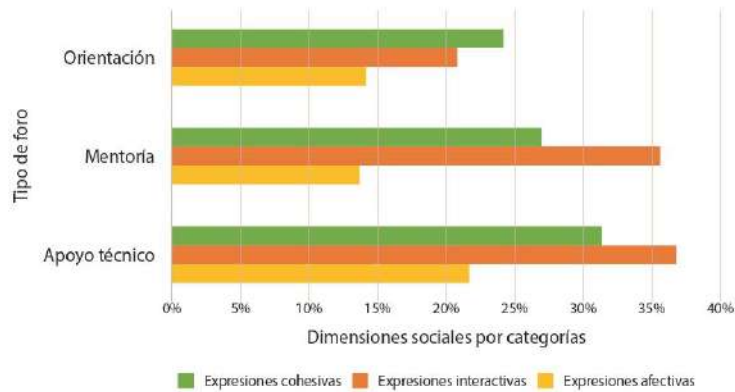
	Indicadores	Tipo de foro		
		Apoyo técnico	Orientación	Mentoría
Afectivas	Expresión de emociones	64,04%	28,65%	40,12%
	Uso del humor	1,75%	2,14%	1,65%
	Auto-revelación	,88%	11,38%	7,82%
Interactivas	Continuidad del hilo de discusión	70,18%	79,52%	66,46%
	Referencia explícita a mensajes de otros	75,00%	79,65%	45,06%
	Realización de preguntas	17,54%	15,53%	13,79%
	Complemento o expresión de apreciación	14,91%	19,81%	15,43%
	Expresión de acuerdo	1,75%	2,68%	1,03%
Cohesivas	Vocativos	47,81%	30,12%	40,33%
	Referencia al grupo, uso de pronombres inclusivos	6,14%	6,83%	8,02%
	Saludos o ánimos	85,09%	79,92%	81,28%
	Agradecimientos	21,05%	26,64%	28,81%
	Disculpas	,0%	2,14%	1,44%

Nota: Elaboración propia.

Esta regularidad se rompe en el foro de orientación, donde la categoría de *expresiones cohesivas* tiene una mayor presencia que la de *expresiones interactivas*. No obstante, al igual que en los otros dos tipos de foros, las *expresiones afectivas* siguen siendo las menos comunes. En la **Figura 3** podemos ver representada la frecuencia con la que aparecen los indicadores de las dimensiones sociales en los tres tipos de foro agrupadas por categorías; expresiones afectivas, interactivas y vocativas.



Figura 3: Dimensiones sociales por categorías en los tres tipos de foro



Nota: Elaboración propia.

Discusión, conclusiones y limitaciones

Son muchos los estudios que señalan la importancia que tiene la dimensión social en el éxito de los grupos en contextos de aprendizaje. La alta presencia social influye en el establecimiento de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad, en el aumento del sentido de pertenencia a ella, en una mayor motivación para afrontar sus estudios, así como en unos mejores resultados (Cabrera Pérez, 2015; (Chiecher Costa, 2013); Galve-González et al., 2022; García Aretio, 2019; Gregori et al., 2018; Moore et al 2003; Pérez et al., 2007; Villasana y Dorrego, 2007). Un diálogo de calidad funciona además como “reductor de los sentimientos de soledad y lejanía” (García Aretio, 2019, p. 262), efecto especialmente importante en relación a las personas que están precisando de orientaciones al comienzo de su etapa universitaria.

El estudiantado puede contribuir a la presencia social con una participación activa en las discusiones, respondiendo a los mensajes de los otros con rapidez, compartiendo experiencias personales (auto-revelaciones), titulando adecuadamente los mensajes (Chiecher Costa, 2013) y con el uso de expresiones fácticas (Tsai et al., 2021).

El análisis de la dimensión social en las interacciones de los foros de acogida de la UNED nos ha permitido aproximarnos al ambiente social generado por el personal a cargo de dar asesoría en dichas comunidades (orientadores, mentores y personal de apoyo técnico) y por el



estudiantado de nuevo ingreso cuando tratan las consultas comunes. Para este fin se adoptó la relación de categorías e indicadores propuesta por Rourke et al. (1999).

Tras el análisis se comprueba que, en general, los indicadores sociales están presentes en el 29,29% de los 1.461 mensajes enviados por un total de 570 personas, una presencia que podemos considerar moderada. En este sentido es necesario desarrollar estudios que permitan contrastar la presencia detectada con la satisfacción de los interlocutores en las conversaciones que mantienen en los foros de acogida que forman parte de la CAVs de la UNED.

Para atender los resultados de cada tipo de foro en particular es necesario matizar que cada uno de ellos tiene su propia finalidad. El foro de apoyo técnico está pensado para la formulación de consultas concretas de índole técnica, informática, de acceso y navegación, y no necesariamente como espacio para hacer comunidad entre los compañeros y las compañeras. Para este fin, y otros como ofrecer guía sobre la metodología y los recursos disponibles o dar recomendaciones sobre el estudio, existen los foros de orientación y de mentoría. Bajo esta perspectiva, es de destacar que en los foros de apoyo técnico es donde se halla una mayor presencia de indicadores sociales. Este hallazgo sugiere la importancia que le dan tanto el personal de apoyo como el estudiantado de la UNED al buen clima social en este espacio colaborativo (Chiecher Costa, 2013) mediante la comunicación afectiva frente a la meramente reactiva y proactiva (Boukricha, 2013), incluso cuando se trata de resolver cuestiones puramente técnicas.

En relación a los foros de mentoría la pauta sobre la presencia de indicadores sociales es muy parecida a los foros de apoyo técnico. En estos foros no se ofrece acompañamiento académico de cuestiones generales tal como se brinda en el foro de orientación, sino que es un espacio donde el estudiantado recién incorporado cuenta con un compañero o compañera mentora que puede guiarle sobre cómo afrontar los estudios gracias a su experiencia en la universidad. Podríamos suponer que, siendo un espacio entre pares, el reconocimiento mutuo y la comprensión entre participantes es mayor que en los otros foros. Sin embargo, la posible identificación del nuevo estudiantado con su compañero o compañera mentora no se tradujo en unas mayores concentraciones de dimensiones sociales respecto a los foros de apoyo técnico.

En comparación con los foros de apoyo técnico y de mentoría, el registro de indicadores en el foro de orientación solo varía en la categoría de *expresiones cohesivas*, que se manifiesta con una frecuencia más elevada que las *expresiones interactivas*.

Que la distribución de los indicadores de presencia social sea similar al margen del propósito del foro, de las temáticas tratadas o las personas a cargo de la mediación sugiere un patrón sobre la forma en la que los interlocutores expresan sus comentarios y consultas en los foros de acogida de las CAVs de la UNED; los indicadores pertenecientes a la categoría de *expresiones interactivas* son los que más se dan, seguido de los pertenecientes a la categoría de *expresiones cohesivas*, y en último lugar los relativos a los de *expresiones afectivas*.



Si con el chatbot se pretende simular un diálogo natural que muestre características sociales inspiradas en la forma en que realmente interactuamos las personas en un determinado ambiente (Paiva et al., 2017), el patrón encontrado puede aportar pistas sobre aspectos a tener en cuenta en el diseño de un chatbot específico para dar orientación educativa inicial al estudiantado de nuevo ingreso en la EaD.

Atendiendo a los resultados obtenidos y en relación con las *expresiones afectivas*, sería recomendable incluir con una frecuencia media *expresiones de emociones* en los mensajes emitidos por el chatbot, especialmente el uso de signos de exclamación y emoticonos. Los datos coinciden con las recomendaciones de distintos autores (Smutny y Schreiberova, 2020; Tsai et al., 2021) de incluir elementos dinámicos como imágenes, *GIFs* animados, emojis y vídeos, ya que contribuyen en gran medida a humanizar a los chatbots, haciendo que la conversación sea más agradable, inmersiva y atractiva visualmente.

De acuerdo con los resultados y a diferencia de Smutny y Schreiberova (2020), las expresiones de humor y el uso de chistes deben tener una presencia más discreta. Los comentarios o alusiones a asuntos de la vida privada son los indicadores afectivos que con menor asiduidad deberían darse.

Con base en los resultados obtenidos, se aconseja que el chatbot incluya *expresiones interactivas*, en concreto las que hacen referencia explícita a los mensajes enviados por el estudiantado, así como la realización de preguntas. La expresión de aprecio debería tener una frecuencia mucho menor.

A la luz de los resultados de este estudio y coincidiendo con Smutny y Schreiberova (2020), es importante incluir saludos con una alta frecuencia. Las expresiones para dar ánimos, así como el empleo de vocativos es altamente recomendable. El uso de pronombres inclusivos, que ha tenido una asiduidad mucho menor a los anteriores, no debe ser muy frecuente.

Siguiendo a Tsai et al. (2021), que advierten que los chatbots con mayor presencia social suscitan más diálogo percibido y satisfacción que los chatbot de baja presencia social, las frecuencias de presencia social detectadas en los foros podrían ser insuficientes, especialmente para satisfacer los deseos sociales de los usuarios con alta necesidad de interacción humana (Sheehan et al., 2020). Por otra parte, al reconocer características humanas en los chatbots, los usuarios suelen aplicar reglas sociales, como la cortesía, de forma recíproca (de Visser et al., 2016; Holtgraves et al., 2007; Nordheim, 2018), por lo que, tomar la iniciativa proponiendo un determinado estilo de conversación, tono y actitud puede redundar en un adecuado ambiente social en los espacios de orientación académica inicial.

Por último, la incorporación de estas recomendaciones siempre deberá ir subordinada a la imagen institucional que se quiera transmitir. Por ejemplo, junto con las respuestas amables,



las expresiones coloquiales (de Hann, 2018) e incluso el uso de faltas de ortografía (es muy común la omisión de signos de apertura de interrogación y admiración) puedan ser bien recibidas por algunos usuarios que lo asocian con una forma de conversación más familiar. No obstante, ello podría generar conflictos con la imagen que quiera proyectar la universidad como institución educativa.

Limitaciones

Esta investigación no pretende ofrecer una solución definitiva y concluyente ya que el antropomorfismo del chatbot implica más que la consideración de la presencia de expresiones de la dimensión social. En este sentido, es recomendable desplegar pilotajes, encuestas o grupos focales de estudiantes para evaluar las preferencias en el uso del chatbot.

La investigación se desarrolló con una muestra predeterminada: las personas que escribieron al menos un mensaje en algún foro. Puesto que actualmente hay canales de comunicación más populares que el foro, una de las direcciones para las futuras mejoras podría ser indagar en las formas de interacción entre estudiantes en espacios de mensajería instantánea. Si se replicase este estudio con base en las interacciones extraídas de grupos de *Telegram* o *WhatsApp*, en los que la UNED no ejerce control mediante normas de netiqueta, es probable que se obtengan resultados distintos. Es preciso recordar que este tipo de canales de comunicación equivaldría a las conversaciones con carácter informal que tienen lugar entre estudiantes. Podrían compararse con las charlas en la cafetería que se producen en la educación presencial o que se desarrollan sin la mediación de la tecnología.

La comparación de los resultados de la extracción de los datos de los foros por parte de cada uno de los investigadores se realizó de forma cualitativa mediante diferentes reuniones. Al no tener en cuenta registros cuantitativos de las decisiones tomadas por cada participante, no fue posible calcular índices de correspondencia, tales como *Kappa de Cohen*.

Declaración de procedencia

Este trabajo se ha realizado bajo un contrato del Convenio de Colaboración UNED-Banco Santander 2022 para desarrollarse en el Centro de Orientación y Empleo (COIE) de la UNED durante el curso académico 2022/2023, en el marco del proyecto de investigación "Detección de necesidades de orientación académica de las personas estudiantes de nuevo ingreso y propuesta de un programa de apoyo académico."



Referencias

- Allen, E. y Seaman, J. (2017). *Digital learning compass: Distance education enrollment Report 2017*. Babson Survey Research Group e-Literate, and WCET. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580868.pdf>
- Álvarez-Pérez, P. R., y López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la universidad de La Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48-71. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/600/597>
- Balasudarsun, N. L., Sathish, M. y Gowtham, K. (2018). Optimal ways for companies to use Facebook Messenger Chatbot as a marketing communication channel. *Asian Journal of Business Research*, 8(2), 1-17. <https://doi.org/10.14707/ajbr.180046>
- BBC News Mundo. (2018, 3 junio). *La sorprendente y poco conocida historia de Eliza, el primer bot conversacional de la historia*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-44290222>
- Berger, R., Ebner, M. y Ebner, M. (2019). Conception of a conversational interface to provide a guided search of study related data, *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(7), 37-47, 2019. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i07.10137>
- Boukricha, H. (2013). *Simulating empathy in virtual humans* [Tesis doctoral, Bielefeld: Bielefeld University]. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2614281/2614309/DissertationHanaBoukricha_PUB.pdf
- Cabrera Pérez, L. (2015). Efectos del proceso de Bolonia en la reducción del abandono de estudios universitarios: Datos para la reflexión y propuestas de mejora. *Revista Fuentes*, (16), 39-62. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2312>
- Carrión Arias, J. M. (2005). Una mirada crítica a la enseñanza a distancia (segunda parte). *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie36122740>
- Chiecher Costa, A. C. (2013). Interacciones entre alumnos en entornos mediados por TIC. Un análisis de la dimensión social de los intercambios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(1), 85-107. <https://doi.org/10.5944/ried.16.1.2061>
- Chiecher, A. C., Paoloni, P. V. y Ficco, C. R. (2014). Ingreso a la Universidad en modalidad a distancia. El papel de aspectos motivacionales y cognitivos en la configuración de logros académicos. *Revista de Educación a Distancia*, (43), 1-25. <https://revistas.um.es/red/article/view/236741>
- Cobb, S. C. (2009). Social presence and online learning: A current view from a research perspective. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(3), 241-254. <https://www.learnlib.org/p/109399/>



- Cordero, J., Toledo, A., Guamán, F. y Barba-Guamán, L. (2020, 24-27 de junio). Use of chatbots for user service in higher education institutions. En *2020 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (p. 1-6). IEEE. [10.23919/CISTI49556.2020.9141108](https://doi.org/10.23919/CISTI49556.2020.9141108)
- Corominas Rovira, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151. <https://core.ac.uk/download/pdf/132556546.pdf>
- De Hann, H. (2018). *Chatbot personality and customer satisfaction* [Thesis de licenciatura, Utrecht University]. <https://acortar.link/OvNCto>
- De Visser, E. J., Monfort, S. S., McKendrick, R., Smith, M. B. A., McKnight, P. E., Krueger, F. y Parasuraman, R. (2016). Almost human: Anthropomorphism increases trust resilience in cognitive agents. *Journal of experimental psychology. Applied*, 22(3), 331-349. <https://doi.org/10.1037/xap0000092>
- Duffy, B. R. (2003). Anthropomorphism and the social robot. *Robotics and Autonomous Systems*, 42(3-4), 177-190. [https://doi.org/10.1016/S0921-8890\(02\)00374-3](https://doi.org/10.1016/S0921-8890(02)00374-3)
- Emmanuel, S. (2019, 21 de agosto). *La línea de tiempo de la historia de los Chatbots: Antes, ahora y mañana*. Planeta Chatbot. https://planetachatbot.com/linea-tiempo-historia-de-chatbots-antes-ahora-y-manana/#Los_chatbots_no_han_viajado_en_el_tiempo_han_evolucionado
- Engati (2022, 18 de agosto). *6 types of chatbots -which is best for your business?* <https://www.engati.com/blog/types-of-chatbots-and-their-applications>
- Feliz Murias, T. (2012). Análisis de contenido de la comunicación asíncrona en la formación universitaria. *Revista de Educación*, (358), 282-309. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-358-079>
- Galve-González, C., Ayala-Galavís, I., Blanco, E., Esteban, M. y Tuero, E. (2022). Variables que influyen en la intención de abandono. ¿Existen diferencias entre la intención de abandonar los estudios universitarios y el cambio de titulación? *Revista E-Psi*, 11(1), 157-178. <https://artigos.revistaepsi.com/2022/Ano11-Volume1-Artigo9.pdf>
- García Aretio, L. (2009). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* UNED.
- García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245-270. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- García Reina, L. F. (2018). *Asistente virtual tipo ChatBot* [Proyecto de grado, Universidad Católica de Colombia].



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.15844>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Garrison, D. R., Anderson, T., y Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2/3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gregori, P., Martínez, V. y Moyano-Fernández, J. J. (2018). Basic actions to reduce dropout rates in distance learning. *Evaluation and Program Planning*, 66, 48-52. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.10.004>
- Guerrero Bocanegra, B. (2021). Detección de necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso en el Grado de Psicología de la UNED. Un estudio piloto. En L. Carro Sancristóbal, M. Carabias Herrero y V. Morcillo Casas (Coords.), *II congreso Internacional de Orientación Universitaria. Buena Orientación, buena elección* (49-54). UVA. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47952>
- Gunawardena, C. N. y Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26. <https://doi.org/10.1080/08923649709526970>
- Holtgraves, T. M., Ross, S. J., Weywadt, C. R. y Han, T. L. (2007). Perceiving artificial social agents. *Computers in Human Behavior*, 23(5), 2163-2174. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.02.017>
- Huddar, A., Bysani, C., Suchak, C., Kolekar, U. D. y Upadhyaya, K. (2020). Dexter the College FAQ Chatbot. *2020 International Conference on Convergence to Digital World - Quo Vadis (ICCDW)* (1-5). IEEE. [10.1109/ICCDW45521.2020.9318648](https://doi.org/10.1109/ICCDW45521.2020.9318648)
- Jefatura del Estado. (2018, 6 de diciembre). Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. *BOE*, 294, pp. 119788-119857. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-16673>
- Luque Pulgar, E., García Cedeño, F. y de Santiago Alba, C. (2013). *El abandono y egreso en la UNED*. UNED. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:501063/Luque_et_al_Abandono_Egreso_VI_Redes_2014.pdf
- Monge Mata, L. y Ávalos Dávila, C. (2020). BOT0210, una herramienta de apoyo a la docencia. Experiencia de la Cátedra Tecnologías de la Información de la UNED, Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 188-199. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3196>
- Moore, K., Bartkovich, J., Fetzner, M. e Ison, S. (2003). Success in Cyberspace: Student Retention in Online Courses. *Journal of Applied Research in the Community College*, 10(2), 107-118. <https://www.learntechlib.org/p/104016/>
- Navarro-Martínez, O. y Peña-Acuña, B. (2022). Technology Usage and Academic Performance in the Pisa 2018 Report. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 130-145. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2022.1.735>



- Nordheim, C. B. (2018). *Trust in chatbots for customer service findings from a questionnaire study* [Tesis de master, Universidad de Oslo]. <https://tinyurl.com/2n2dpx7x>
- Ogosi Auqui, J. A. (2021). Chatbot del proceso de aprendizaje universitario: Una revisión sistemática. *Alpha Centauri*, 2(2), 29-43. <https://doi.org/10.47422/ac.v2i2.33>
- Orozco González, M., Pytel, P., y Pollo-Cattaneo, M. F. (2020). Metodología de implementación de un chatbot como tutor virtual en el ámbito educativo para universidades en Latinoamérica. En E. Serna (Ed.), *Investigación Formativa en Ingeniería* (4.ª ed., pp. 218-226). Editorial IAI. <https://grupogemis.com.ar/blog/pubs/metodologia-de-implementacion-de-un-chatbot-como-tutor-virtual-en-el-ambito-educativo-para-universidades-en-latinoamerica/>
- Quatik, F., Erritali, M. y Jourhmane M. (2020). Student orientation using machine learning under MapReduce with Hadoop. *Journal of Ubiquitous Systems & Pervasive Networks*, 13(1), 21-26. <https://iasks.org/articles/juspn-v13-i1-pp-21-26.pdf>
- Paiva, A., Leite, I., Boukricha, H. y Wachsmuth, I. (2017). *Empathy in virtual Agents and robots: A survey*. *ACM Transactions on Interactive Intelligent Systems*, 7(3), 1-40. <https://doi.org/10.1145/2912150>
- Pereira, J., Medina, H., y Díaz, Ó. (2016). Uso de chatbots en la docencia universitaria. En A. Lago Ferreiro y M. G. Gericota (Eds.), *TICAI 2016: TICs para el aprendizaje de la ingeniería* (97-104).
- Pérez, M., Subirá, M. y Guitert Catasús, M. (2007). La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual. *Revista de Educación a Distancia*, (18), 1-21. <https://revistas.um.es/red/article/view/24171>
- Piedra-Illescas, G. P., y Cordero-Guzmán, D. M. (2019). Chatbot como herramienta de disminución de la intervención humana en la resolución de incidencias de ofimática en la Coordinación Zonal 7-Salud. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), 376-401. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i2.907>
- Ranoliya, B. R., Raghuwanshi, N. y Singh, S. (2017, 13-16 de setiembre). Chatbot for university related FAQs. En *2017 International Conference on Advances in Computing, Communications and Informatics (ICACCI)* (pp. 1525-1530). IEEE. [10.1109/ICACCI.2017.8126057](https://doi.org/10.1109/ICACCI.2017.8126057)
- Reeves, B. y Nass, C. (1996). *The media equation: How people treat computers, television, and new media like real people and places*. Cambridge University Press.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R. y Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *The Journal of Distance Education* 14(2), 50-71. <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/153>



- Sánchez-Elvira Paniagua, Á. (2014). ¿Cómo iniciarse con éxito en el aprendizaje en línea? La experiencia de la UNED en el entrenamiento de estudiantes autorregulados. En F. Ramírez y C. Rama (Eds.), *Los Recursos de aprendizaje en educación a distancia: Nuevos escenarios, experiencias y tendencias* (144-173). Virtual Educa. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:501049/Sanchez-Elvira_Iniciarseexitopdf
- Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2016). ¿Cómo desarrollar un sistema de apoyo al estudiante de calidad en entornos mediados por tecnología? Experiencias de la UNED de España. En M. Cruz y Á. Sánchez-Elvira (Eds.), *Claves innovadoras para la prevención del abandono en instituciones de educación a distancia: Experiencias internacionales* (195-264). Ediciones UAPA. https://www.researchgate.net/publication/307639782_Claves_innovadoras_para_la_prevenccion_del_abandono_en_instituciones_de_educacion_abierta_y_a_distancia_experiencias_internacionales
- Sánchez-Elvira Paniagua, A., González Birgnardello, M. P. y Santamaría Lancho, M. (2008). Diseño y uso de comunidades virtuales de acogida para estudiantes nuevos: El plan de acogida virtual (PAV) de la UNED, Tema 3. En I. Lozano Cabezas, F. y Pastor Verdú (Coords.), *6 Jornades d'Investigació en Docència Universitària. La participació de la comunitat universitària en el disseny de títols*. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/19962>
- Sánchez-Elvira Paniagua, A., González Brignardello, M. P. y Santamaría Lancho M. (2009). The benefits of the use of induction virtual communities in supporting new students in distance education universities. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500804/MAstrich_Sanchez-Elvira.pdf
- Sheehan, B., Jin, H. S. y Gottlieb, U. (2020). Customer service chatbots: Anthropomorphism and adoption. *Journal of Business Research*, 115, 14-24. [10.1016/j.jbusres.2020.04.030](https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.04.030)
- Simpson, O. (2012). *Supporting students for success in online and distance learning*. Routledge.
- Smutny, P. y Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Computers & Education*, 151. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103862>
- Tamayo, P. A., Herrero, A., Martín, J., Navarro, C. y Tránchez, J. M. (2020). Design of a chatbot as a distance learning assistant. *Open Praxis*, 12(1), 145-153. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.12.1.1063>
- Thakkar, M. D., Sanghavi, C. U., Shah, M. N. y Jain, N. (2021, 25-27 de marzo). Infini – a keyword recognition chatbot. En *2021 International Conference on Artificial Intelligence and Smart Systems (ICAIS)* (pp. 1036-1042). IEEE. [10.1109/ICAIS50930.2021.9395818](https://doi.org/10.1109/ICAIS50930.2021.9395818)



- ToledoCambizaca, A.F.(2018). *Desarrollo de un chatbot que ayude a responder preguntas frecuentes referentes a becas en la Universidad Técnica Particular de Loja* [Tesis de grado, Universidad Técnica Particular de Loja]. <https://dspace.utpl.edu.ec/handle/20.500.11962/21874>
- Tsai, W.-H. S., Liu, Y. y Chuan, C.-H. (2021). How chatbots' social presence communication enhances consumer engagement: The mediating role of parasocial interaction and dialogue. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 15(3), 460-482. <https://doi.org/10.1108/JRIM-12-2019-0200>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). (2020, 18 de marzo). *10, el chatbot de la UNED para resolver dudas del Trabajo Fin de Grado de Psicología*. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,70655502&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). (2021a, 10 de junio). *Nuestra historia*. https://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,499271&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). (2021b, 15 de junio). *Apoyo al estudiante nuevo*. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,54660685&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). (2021c, 15 de junio). *Portal estadístico - UNED*. <https://app.uned.es/evacaldos/>
- Vanek, J., King, K. y Bigelow, M. (2018). Social presence and identity: Facebook in an English language classroom. *Journal of Language, Identity & Education*, 17(4), 236-254. <https://doi.org/10.1080/15348458.2018.1442223>
- Villasana, N. y Dorrego, E. (2007). Habilidades sociales en entornos virtuales de trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(2), (45-74). <https://doi.org/10.5944/ried.2.10.993>
- Zahour, O., Benlahmar, E. A. Eddaoui, A., Ouchra, H. y Hourrane, O. (2020). A system for educational and vocational guidance in Morocco: Chatbot E-Orientation. *Procedia Computer Science*, 175, 554-559. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.07.079>



5.4. Artículo científico 4

- **Tema abordado:** Principales necesidades de los estudiantes de la UNED para lograr la finalización exitosa de sus estudios de grado.
- **Título:** Acciones recomendadas por los estudiantes para la consecución exitosa de los estudios de grado a distancia.
- **Abordaje metodológico:** Análisis de contenido.
- **Medio de publicación:** Revista Fuentes.
- **Año de preimpresión:** 2023.
- **DOI:** 10.12795/revistafuentes.2023.23161

Guerrero-Bocanegra, B. (2023). Acciones recomendadas por los estudiantes para la consecución exitosa de los estudios de grado a distancia. *Revista Fuentes*.
Publicación anticipada en línea. <https://tinyurl.com/ytnr36ap>





Páginas: --
 Recibido: 2023-02-20
 Revisado: 2023-03-31
 Aceptado: 2023-06-29
 Preprint: 2023-07-31
 Publicación Final: --

www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index

DOI: <https://doi.org/10.12795/revista.fuentes.2023.23161>

Acciones recomendadas por los estudiantes para la consecución exitosa de los estudios de grado a distancia

Actions recommended by students for the successful achievement of distance learning degree studies

  **Borja Guerrero-Bocanegra¹**
 Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Resumen

Tomando como referencia las elevadas tasas de abandono que afectan a la Educación a Distancia, en esta investigación se presenta una descripción comparada de las percepciones que tienen dos grupos de estudiantes de grado (nuevos y experimentados) en una universidad española pública a distancia, sobre las acciones que se pueden desplegar desde la institución para apoyarles en la consecución exitosa de sus estudios. El abordaje se ha llevado a cabo desde un enfoque cuali-cuantitativo de tipo descriptivo y con finalidad exploratoria. Los datos han sido recogidos mediante un cuestionario sobre una muestra no representativa de 1.166 estudiantes del curso 2021/2022. Los resultados indican que el perfil sociodemográfico más característico sigue siendo el de persona empleada por cuenta ajena que elige los estudios a distancia para compaginarlos con sus obligaciones laborales, así como una reducción de la edad promedio de los estudiantes que optarían por esta modalidad como primera opción. Del análisis inductivo de contenido emergieron 16 categorías temáticas que constituyen un compendio de acciones que, desde la percepción de los estudiantes, se deben priorizar para apoyarles en la consecución exitosa de sus estudios de grado, entre ellas: aumentar la supervisión y retroalimentación por parte de los docentes, mejorar los recursos didácticos, intensificar la coherencia y conexión entre los componentes curriculares, ofrecer más orientación académica, posibilitar hacer los exámenes de manera no presencial y mejorar las plataformas educativas.

Abstract

Taking as a reference the high drop-out rates that affect Distance Education, this research presents a comparative description of the perceptions of two groups of undergraduate students (new and experienced) in a Spanish public distance learning university on the actions that can be deployed by the institution to help them successfully complete their studies. A descriptive qualitative-quantitative approach with an exploratory purpose has been applied. The data was collected through a survey of a non-representative sample of 1,166 students in the 2021/2022 academic year. The results indicate that the most characteristic profile is still that of an employed person who chooses distance learning to combine it with their work or family activity, as well as a reduction in the average age of students, who would opt for this modality as their first choice. From the inductive content analysis, 16 thematic categories emerged that constitute a compendium of the actions that, from the students' perception, should be prioritised to support them in the successful completion of their degree studies, among them; increasing teacher feedback and supervision, improving teaching resources, intensifying the coherence and connection between the curricular components, offering more academic guidance, the possibility of taking the exams in a non-attendance-based manner and improving educational platforms.

Palabras clave / Keywords

Abandono, Análisis de necesidades, Educación a Distancia, Éxito.
 Distance Education; Dropout; Needs analysis, Success.

¹ Borja Guerrero Bocanegra es doctorando en la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en el Programa de Educación. bguerrero@alumno.uned.es.

1. Introducción

En la actualidad, uno de los grandes desafíos del sistema universitario en general (Cabrera, 2015) y de la Educación a Distancia (EaD) en particular, es la reducción de las tasas de estudiantes que abandonan las carreras sin completarla (Álvarez, 2021; Álvarez y López, 2017; Carrión, 2005; Chiecher, 2019; García-Areño, 2019; Gregori *et al.*, 2018; Xavier y Meneses, 2020). Desde 2010, fecha en la que la institución que sirve de base para este estudio comenzó a ofertar grados, sus cifras de abandono han ido en aumento hasta situarse en 2018 en el 48.6% para los estudiantes de primera matrícula (Santamaría, 2022), cifra similar a las tasas internacionales de deserción en la EaD (Rivera, 2011). Sin embargo, según Carrión (2005), estos números son maleables; este casi 50% de los abandonos corresponde a los estudiantes que no se rematricularon pero que tampoco recibieron ninguna calificación (abandono sin comenzar), cayendo hasta alrededor del 14% para los que sí han llegado a obtener alguna calificación (abandono real). Estos datos revelan que el abandono se produce, sobre todo, durante el primer curso, cuando los estudiantes toman la decisión de no continuar antes de los exámenes de enero y febrero (Luque *et al.*, 2013).

Por otra parte, cuando un universitario ha completado la meta educativa obteniendo su título, hablamos de que ha logrado el éxito académico. No obstante, entre los estudiantes a distancia es común compaginar los estudios con obligaciones laborales y familiares (García-Areño, 1999; Sánchez-Elvira *et al.*, 2003), de ahí que la mayoría no lleve a cabo matriculaciones ajustadas a la progresión temporal fijada en los planes de estudios. Por ejemplo, en el año 2020, menos del 20% de entre todos los matriculados en el grado de Psicología lo hizo ciñéndose al número de créditos recomendado en el plan de estudios. De este grupo, solo alrededor del 9% logró aprobar todos los créditos. En base a ello, las acciones para la reducción del abandono deberían ser lo suficientemente flexibles, abiertas e integradoras para apoyar tanto a los que se ajustan a las matriculaciones recomendadas para terminar un grado en cuatro años académicos como para los que contemplan tiempos más dilatados.

1.1. Diferenciación de la EaD

El creciente protagonismo de los recursos tecnológicos en el ámbito educativo desde hace más de dos décadas (Navarro-Martínez y Peña-Acuña, 2022) acarrea que, a menudo, se confunda la noción de EaD con la de educación en línea y la de educación virtual. Si bien tanto la educación en línea como la virtual se desarrollan a través de aplicaciones o plataformas multimedia para las cuales se necesita conexión a Internet, en la primera los actores interactúan en un entorno o aula digital de una forma sincrónica, por ejemplo, mediante sesiones de Zoom, mientras que en la segunda lo hacen de manera asincrónica, es decir, los materiales del curso se suben a una plataforma educativa donde pueden revisarse y se habilitan foros o tableros de discusión para resolver actividades o dudas. En la EaD, a diferencia de la virtual, los materiales no son únicamente digitales, sino que se complementan con los físicos. Hoy en día son muy pocas las instituciones de EaD de corte convencional, esto es, las que no ofrecen parte de sus servicios de forma virtual y van destinadas a sectores de la población con limitada conectividad y acceso a las tecnologías (García-Areño, 2018). Además, en la EaD, un determinado porcentaje de las actividades lectivas (tutorías, exámenes, jornadas de bienvenida, etc.) se realizan presencialmente en las distintas sedes de cada ciudad (Martínez, 2017). Esta convergencia entre lo presencial y lo remoto ha llevado a que sea muy extendida la idea de considerar la EaD como semipresencial (híbrida, dual, combinada, mixta o *blended learning*).

Distintas investigaciones señalan que el modelo mixto ofrece una calidad parecida al presencial, observándose incluso una mejora de la experiencia de aprendizaje y enseñanza (Alebaikan y Troudi, 2010; Allen y Seaman, 2017; Chen y Jones, 2007; De George-Walker y Keeffe, 2010; Fadde y Vu, 2014; García-Areño, 2018; Garrison, 2016; Korr, *et al.*, 2012; Means *et al.*, 2013; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2015; Shantakumari y Sajith, 2015). Estos hallazgos ayudan a disminuir los cuestionamientos sobre su eficiencia y eficacia, convirtiéndola en una opción educativa de prestigio (García-Areño, 2017), lo cual se ha reflejado en un aumento tanto de las ofertas educativas como de las matriculaciones a nivel superior (García-Areño, 2009). Dicho crecimiento también se vio favorecido por la situación de crisis sociosanitaria causada por la Covid-19. Muchas instituciones que no contaban con una infraestructura diseñada para su desarrollo se vieron obligadas a actualizarse, contemplando fórmulas que integran el uso de la tecnología y la flexibilidad en los entornos de enseñanza-aprendizaje con la combinación de formas antiguas y modernas de EaD (Lassoued *et al.*, 2020; Xavier y Meneses, 2021).

1.2. Propósito de la investigación

El crecimiento de las matriculaciones en la EaD conlleva si cabe un mayor interés por reducir las tasas de abandono (Álvarez, 2021; Guerrero-Bocanegra, 2023). Al igual que determinados perfiles estudiantiles se han asociado con mejores resultados en la EaD (Sánchez-Elvira, 2014), ciertas variables de orden institucional e instruccional pueden operar en el mismo sentido (Chiecher, 2019). El propósito de esta investigación es evaluar las necesidades de los estudiantes en la EaD con el fin de identificar aquellas áreas cuyas soluciones son más requeridas y establecer así líneas de actuación para corregir posibles procesos de abandono. Siguiendo las recomendaciones de Cabrera (2015) para la reducción del abandono universitario, se presenta una investigación desde un enfoque cuali-cuantitativo, concretamente, un análisis comparado de las percepciones de los estudiantes nuevos y experimentados de grado en una universidad española pública a distancia, sobre las acciones que se podrían desplegar desde la institución para apoyarles en la consecución exitosa de sus estudios.

2. Metodología

2.1. Población y muestra

La población inicial de esta investigación es de 128.123 estudiantes, todos los matriculados en el curso 2021/2022 en alguno de los 28 grados que la universidad ofrecía por aquel entonces. La muestra está constituida por las 1.166 personas que respondieron voluntariamente el cuestionario. La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional por conveniencia.

Han participado 809 (69,38%) universitarios que hacían su primera matrícula en el curso 2021/2022, y 359 (30,70%) con experiencia previa en la institución. 702 (60,1%) eran mujeres, 436 (37,33%) hombres y 28 (2,4%) indicó "género no binario", con una media de edad de 39,04 años.

Hubo al menos un participante de cada uno de los grados, siendo el de Psicología el que concentra una mayor colaboración (25,56%), seguido de Derecho (11,32%) y de Administración y dirección de empresas (5,06%). Por el contrario, los grados con una menor participación fueron el de Ingeniería Mecánica (.34%), seguido de Sociología (.43%) y Filosofía (.26%).

2.2. Instrumento

El instrumento de recogida de datos quedó conformado por dos apartados con un total de 15 ítems. Una primera sección de 14 ítems sobre condiciones sociodemográficas y de estudios compuesto por 1 pregunta abierta de respuesta corta, 11 cualitativas politómicas y 2 dicotómicas.

El segundo apartado lo constituye 1 pregunta abierta de respuesta larga: ¿qué acciones concretas podría llevar a cabo la universidad para ayudarle a finalizar sus estudios?

El instrumento fue sometido a dos pruebas de validación de contenido: un juicio de expertos y un pilotaje empírico. En la primera prueba participaron tres docentes con experiencia en el área de Orientación Educativa y Profesional, así como un técnico del Centro de Orientación Información y Empleo, todos afiliados a instituciones universitarias a distancia. La prueba piloto se suministró a 66 personas con las mismas características que la muestra definitiva a través de grupos de *WhatsApp* de asignaturas de primero.

2.3. Procedimiento

La invitación a colaborar en el estudio se hizo llegar de forma masiva a través de múltiples grupos no institucionales de distintas disciplinas y cursos en *WhatsApp* y *Telegram*.

El cuestionario fue administrado empleando de un procedimiento de encuesta en línea mediante *Formularios Google*. Los estudiantes que de forma voluntaria y anónima quisieron participar, podían acceder a ella mediante un hipervínculo entre inicios de diciembre de 2021 y finales de marzo de 2022.

2.4. Análisis de los datos

Tras su recopilación, se procedió al análisis de los datos sociodemográficos y de estudios en frecuencias y porcentajes.

El análisis de contenido textual comenzó con una fase de pre-codificación que consistió en la lectura completa de todos los mensajes recopilados. Con esta lectura preliminar se constató que las respuestas podían, siguiendo una relación de categorías empleada en una investigación similar (Guerrero-Bocanegra, 2022), agruparse en comentarios de carácter *académico, administrativo, técnico y afectivo*.

El trabajo continuó con una segunda lectura y la codificación de cada una de las respuestas enviadas. De manera independiente, dos jueces identificaron las acciones sugeridas por los estudiantes a partir de la lectura minuciosa de las respuestas recopiladas. Posteriormente se llevó a cabo un proceso de discusión centrado en los casos específicos en los que hubo una interpretación diferenciada entre jueces (Romero y Barberá, 2015). Del análisis inductivo emergieron 16 códigos asociados a los 3 primeros bloques temáticos anteriormente indicados, tal como quedan recogidos en la *Tabla 1*.

Tabla 1
Categorías y códigos para la descripción de las acciones sugeridas

Categorías	Códigos
Acciones académicas	1) Mejorar los recursos didácticos, 2) Aumentar las actividades prácticas y reducir las memorísticas, 3) Aumentar la supervisión y retroalimentación docente, 4) Intensificar la coherencia y conexión entre los componentes curriculares, 5) Ofrecer más orientación académica, 6) Facilitar la conciliación entre el trabajo, la familia y los estudios, 7) Aumentar la formación en competencia digital y 8) Aumentar la rigurosidad de las tutorías.
Acciones administrativas	9) Cuestiones económicas, 10) Agilizar trámites administrativos, 11) Flexibilizar el calendario académico y 12) Otras solicitudes administrativas.
Acciones técnicas	13) Mejorar las plataformas educativas, 14) Agilizar la atención de los servicios de apoyo técnico, 15) Incorporar nuevas aplicaciones y 16) Posibilitar hacer los exámenes de manera no presencial usando aplicaciones.

Nota: Elaboración propia

En el análisis de contenido textual se empleó la versión 9 de *ATLAS.ti*.

3. Resultados

3.1. Perfiles de los estudiantes

Entre los Estudiantes de Primera Matriculación (E.P.M.), el grado de Psicología es el que concentra una mayor participación (27.76%), seguido del grado en Derecho (10.29%). Los grados con una menor representación son el de Ingeniería en Tecnologías de la Información (.25%) y el de Sociología (.125%). De ellos, el 62.4% son mujeres, el 35.64% hombres y el 1.73% "género no binario", con una media de edad de 34.86 años.

Un 51.6% son empleados por cuenta ajena y el 17.9% estudiantes a tiempo completo. Por el contrario, el perfil sociodemográfico menos común es el de empleado con una baja laboral de más de 3 meses (1.7%). Un 27.6% tiene estudios de secundaria superiores y un 26.8% Formación Profesional de grado superior. El 27.07% hacía menos de un año que estuvo inscrito en alguna institución educativa y el 24.9% entre 1 y 4 años.

Entre los Estudiantes con Experiencia (E.E.), los grados de Psicología (20.61%) y Derecho (13.65%) son los que aportaron más participantes. En este grupo hubo tres grados sin representación: Filosofía, Ingeniería Mecánica e Ingeniería en Tecnologías Industriales. El 54.87% son mujeres, el 41.23% hombres y el 3.9% "género no binario", con una media de edad de 43.23 años. Un 56.8% son empleados por cuenta ajena, un 8.08% son jubilados y un 6.9% empleados por cuenta propia. El perfil menos común es el de persona que realiza trabajos domésticos no remunerados (1.6%). Un 27.02% tiene estudios de secundaria superiores y un 17.5% Formación Profesional de grado superior. El 27.8% hacía menos de un año que estuvo inscrito en estudios reglados y el 20.3% los retomaba después de un periodo de más de 20 años sin hacerlo en alguna institución educativa.

First Online

Referente a los estudios en la institución, entre los E.P.M., casi el 30% destina más de 10 horas semanales a sus estudios de grado y un 27.07% entre 5 y 7. El 26.08% está matriculado de entre 16 y 30 créditos y el 25.09% de entre 46 y 60.

Por su parte, el 27.5% de los E.E. dedica a sus estudios entre 2 y 4 horas semanales y el 25.07% más de 10. El 31.2% está inscrito entre 16 y 30 créditos y el 18.9% de entre 7 y 15 créditos.

Entre las razones para estudiar un grado a distancia, un 47.9% de los E.P.M. indica que es por permitirles compaginar los estudios con sus actividades laborales. Un 47.2% nunca ha pensado en abandonar sus estudios y un 36.8% señala que alguna vez lo ha pensado. De entre los E.P.M. que han pensado en abandonar, un 26.4% indica que es principalmente por experimentar un sentimiento de soledad y falta de apoyo y un 20.4% por no tener suficiente tiempo para dedicarle al grado. El 61.6% se ha dado un plazo para reflexionar sobre su continuidad en la universidad, que será para el 26.8% de ellos, al final del primer cuatrimestre del curso 2021/2022.

Entre las razones que indican los E.E. cuando eligieron esta modalidad estaría la conciliación de los estudios con sus obligaciones laborales (52.9%) y para poder estudiar a su propio ritmo y con mayor autonomía (13.6%).

Un 40.3% nunca ha pensado en abandonar y un 37.6% señala que alguna vez lo ha pensado. De entre los que han pensado en abandonar, un 34.9% indica que es principalmente por experimentar sentimiento de soledad y falta de apoyo y un 23.5% por no tener suficiente tiempo para dedicarle a los estudios. Aproximadamente la mitad (50.9%) se ha dado un plazo para reflexionar sobre su persistencia en la universidad, que es para el 30.05% de ellos, tras los exámenes de septiembre.

3.2. Acciones demandadas

Un primer paso en el análisis de las acciones sugeridas por los estudiantes es la identificación de las palabras más repetidas en los comentarios recopilados. La *Figura 1* constituye la nube de palabras empleadas con mayor frecuencia tras la retirada de conectores textuales e incluir sustantivos y verbos.



Figura 1. Palabras empleadas con mayor frecuencia en los comentarios

Ante la pregunta formulada se recomiendan acciones que incluyen conceptos como: *exámenes, asignaturas, tutorías, tutores, clases, plataforma, online, temario y presencialidad*.

Después del análisis de contenido de los 809 mensajes, en la *Tabla 2* se presenta la distribución de mayor a menor según la cantidad de veces que los E.P.M. solicitan acciones concretas que la universidad debe atender para apoyarles en la consecución exitosa de sus estudios. Además, se detalla el tanto por ciento respecto al total de los sujetos participantes.

Tabla 2
Acciones recomendadas por los E.P.M.

Acciones	Frecuencia	Porcentaje
Aumentar la supervisión y retroalimentación docente	253	31.27%
Mejorar los recursos didácticos	176	21.76%
Intensificar la coherencia y conexión entre los componentes curriculares	126	15.57%
Ofrecer más orientación académica	90	11.12%
Posibilitar hacer los exámenes de manera no presencial	66	8.16%
Aumentar las actividades prácticas y reducir las memorísticas	65	8.03%
Mejorar las plataformas educativas	44	5.44%
Reforzar la rigurosidad de las tutorías	42	5.19%
Facilitar la conciliación entre el trabajo y la familia y los estudios	23	2.84%
Cuestiones económicas	20	2.47%
Aumentar la formación en competencia digital	17	2.1%
Agilizar trámites administrativos	17	2.1%
Otras solicitudes administrativas	8	.99%
Flexibilizar el calendario académico-administrativo	7	.87%
Incorporar nuevas aplicaciones	7	.87%

Es importante aclarar que, por lo general, en cada una de las respuestas recopiladas no se hace referencia a una única acción sino a varias. Teniendo en cuenta los tres bloques temáticos presentados anteriormente, los E.P.M. proponen, hasta en un total de 797 veces, acciones de carácter académico, 117 veces acciones técnicas y en 62 ocasiones acciones administrativas.

Las acciones más demandadas por los E.E. también son las de carácter académico (Tabla 3). No obstante, el tanto por ciento respecto al total de los sujetos participantes para cada una de ellas es sustancialmente mayor que en el grupo de E.P.M. De ello se extrae que los E.E. tienen más clara la lista de aspectos a mejorar y aprovechan la oportunidad para hacer referencia a varios de ellos.

Tabla 3
Acciones recomendadas por los E.E.

Acciones	Frecuencia	Porcentaje
Aumentar la supervisión y retroalimentación docente	195	54.32%
Mejorar los recursos didácticos	162	45.13%
Intensificar la coherencia y conexión entre los componentes curriculares	142	39.55%
Ofrecer más orientación académica	96	26.74%
Posibilitar hacer los exámenes de manera no presencial	55	15.32%
Aumentar las actividades prácticas y reducir las memorísticas	52	14.48%
Reforzar la rigurosidad de las tutorías	43	11.98%
Mejorar las plataformas educativas	41	11.42%
Facilitar la conciliación entre el trabajo y la familia y los estudios	39	10.86%
Cuestiones económicas	31	8.64%
Otras solicitudes administrativas	19	5.29%
Incorporar nuevas aplicaciones	17	4.74%
Aumentar la formación en competencia digital	16	4.46%
Agilizar trámites administrativos	13	3.62%
Ofrecer más apoyo en los trámites administrativos	9	2.51%
Flexibilizar el calendario académico	8	2.23%

Los E.E. proponen, hasta en un total de 759 veces, acciones de carácter académico, en 114 acciones técnicas y en 80 acciones administrativas.

4. Discusión

4.1. Perfil del estudiante

Compaginar estudios con responsabilidades laborales sigue siendo la característica más llamativa del perfil sociodemográfico de los estudiantes a distancia, en su mayoría empleados por cuenta ajena (Sánchez-Elvira *et al.*, 2003; Sebastián *et al.*, 1996). Entre los E.P.M. la edad más frecuente son los 25 años, dato que sugiere un rejuvenecimiento de los estudiantes (Tascón, 2022) en comparación con hace dos décadas, cuando se observaba una mayor concentración en el rango de edad comprendido entre los 31 y los 40 años (Sánchez-Elvira *et al.*, 2003). Esta disminución de la edad media indica que las personas que optan por la modalidad a distancia como primera opción se acerca a la "típicamente universitaria de los 18-25 años" (Sánchez-Elvira *et al.*, 2003, pp.6). Sin embargo, al solicitarse el cumplimiento del cuestionario mediante canales de *WhatsApp* y *Telegram* es posible que el segmento de estudiantes jóvenes haya contestado en mayor media y esté sobrerrepresentado.

A pesar de ello, para entre un 15 y un 20% de los encuestados, el grado a distancia resulta un reenganche a los estudios reglados después de periodos relativamente largos.

Entre los E.P.M. es más pronunciada la constatada tendencia en la EaD de llevar a cabo matriculaciones poco realistas que podrían vincularse con un fracaso académico posterior (Pérez-Juste *et al.*, 1990), datos que advierten de la importancia de actuar de forma temprana, antes incluso de la primera matrícula, para evitar parte de estos abandonos (Luque *et al.*, 2013).

El final del segundo cuatrimestre y el periodo tras los exámenes de septiembre se destacan como momentos críticos en los que convendría intensificar acciones proactivas de seguimiento personalizado que aminorasen los sentimientos de soledad de los estudiantes, una de causas principales de las ideas de abandono (García-Aretio, 2019).

4.2. Acciones académicas

Los encuestados advierten de una escasa supervisión y retroalimentación por parte del cuerpo docente a través de comentarios como: "debería de existir un poco más de relación entre profesorado y alumnos" (E.P.M.499), "más interés por el alumnado por parte del equipo docente" (E.P.M.722), "hacer más accesible el profesorado" (E.P.M.387), "una comunicación más directa con los profesores" (E.P.M.376) o "me siento bastante ignorada por algunos profesores" (E.P.M.500). En relación con ello, es importante tener en cuenta que entre los motivos de las menores tasas de finalización en la EaD estaría la no asistencia sistemática al aula, que repercute en la falta de vínculo directo entre actores (Klingsieck *et al.*, 2012). A ello se le une que los estudiantes afrontan el estudio de forma autónoma y sobre ellos recaen decisiones como el establecimiento de sus propios ritmos de estudio. Los resultados confirman que no es suficiente con que exista la posibilidad de comunicación bidireccional entre estudiantes y docentes mediante distintos canales (BENED, 2002), sino que debe asegurarse un apoyo social de calidad (Guajardo-Leal y Gallardo, 2021) que amortigüe los sentimientos tan generalizados de soledad y lejanía. El seguimiento del estudiante a través de diálogos fluidos constituye el elemento clave (García-Aretio, 2019): la atención permanente y las respuestas inmediatas, la cantidad de retroalimentación facilitada, así como lo apropiadas y completas que sean las instrucciones, impactan directamente en la percepción y la satisfacción de los estudiantes, constituyendo aspectos determinantes para promover la permanencia en contextos de EaD (Carballo Aguilar, 2017; Cabrera, 2015; Chiecher, 2019; Gaytan, 2015; Gregori *et al.*, 2018; Rivera, 2011).

Asimismo, hay una clara demanda de mejora de los recursos didácticos, considerados insuficientes o en presentaciones poco adecuadas, en algunos casos, y demasiado extensos o complejos, en otros. Esta petición queda manifestada con expresiones como: "grabar las clases y subirlas al portal" (E.P.M.139), "no tanto libro y más esquemas, resúmenes" (E.P.M.642), "faltan recursos audiovisuales pregrabados" (E.P.M.76), "apuntes preparados para el estudiante, didácticos y esquemáticos, y desarrollo de problemas también explicados en videos" (E.P.M.407) o "faltan recursos que ayuden a asimilar la información de los manuales de algunas asignaturas" (E.P.M.703). Existe un claro interés por disponer de videoclases pregrabadas que puedan ser atendidas con total flexibilidad de horarios. La preferencia de muchos por abordar el estudio complementando el material videográfico con el impreso evidencia que una de las acciones clave para disminuir el abandono en las universidades con componentes virtuales pasa por la diversificación de las posibilidades del aprendizaje en función de las necesidades específicas de sus estudiantes, lo que implica una revisión constante tanto de las propuestas y estrategias como de los medios de enseñanza (La

Madriz, 2016; Sánchez-Elvira, 2014). Respecto a la mejor selección y diseño de los materiales formativos multimedia, Cabero y Gisbert (2002) sostienen que "menos es más". Grandes cantidades de información no suelen traducirse en un mayor aprendizaje, que tendría más que ver con la actividad cognitiva solicitada. Una mejor selección de los materiales de estudio facilita la estructuración, monitoreo y evaluación del propio aprendizaje sin la sensación de desborde por hacer frente a recursos demasiado extensos o complejos (García-Aretio, 2019).

En tercer lugar, los participantes señalan una falta de coherencia y conexión entre componentes curriculares: el temario excesivo de acuerdo con el calendario, poca concordancia entre el contenido de los ejercicios prácticos propuestos y el de los exámenes o entre la dificultad exigida en los exámenes y la competencia académica e instruccional desplegada por los docentes, pruebas de evaluación poco adecuadas por ser muy memorísticas o un desbalance entre el esfuerzo y tiempo que conllevan los ejercicios prácticos y la ponderación que tienen sobre la nota final. Entre los comentarios que ilustran estas quejas encontramos: "la cantidad de materia es muy superior a los créditos asignados" (E.P.M.407), "los exámenes y los ejercicios realizados no están relacionados" (E.P.M.377), "los exámenes requieren un nivel que no se adecúa al material recomendado ni a las horas estimadas de estudio" (E.P.M. 430) o "que los exámenes no sean tan distintos a el [sic] banco de exámenes anteriores" (E.P.M.645).

Es importante resaltar que estos tres bloques de acciones más sugeridas por ambos grupos de estudiantes son atribuibles directamente a los docentes y menos alterables desde la perspectiva institucional (García-Aretio, 2019).

Otras acciones recomendadas tienen que ver con la percepción de recibir poco apoyo institucional. Los estudiantes lo manifiestan exigiendo mejores servicios de orientación académica: "poner a un profesional para ayudar, orientar y animar a estudiantes desanimados" (E.P.M.353), "orientar sobre la dificultad de las asignaturas para estudiar mejor y obtener mejores resultados" (E.P.M.302) u "orientación accesible y personalizada" (E.P.M.251). Aunque al estudiante a distancia se le presupone un considerable nivel de iniciativa y autonomía para gestionar sus propios procesos de aprendizaje (Sánchez-Elvira, 2014), sus necesidades específicas hacen que la orientación educativa sea particularmente importante en estas modalidades (Asín *et al.*, 2019), sobre todo durante el primer año, que enfrenta "un nuevo contexto organizativo, educativo y social regulado por normas explícitas e implícitas que debe conocer para ser parte de la comunidad estudiantil" (Manzano-Soto y Roldán-Morales, 2015, pp. 121). Lejos de ser considerados como "algo periférico, adicional o suplementario" (Sánchez, 2001, pp.40), es necesaria la revisión periódica de los servicios de orientación para adaptarlos a las preferencias de los estudiantes en contextos *blended-learning*. De continuarse ignorando la preferencia actual por las nuevas fórmulas de comunicación, se seguirá alimentando el crecimiento de una universidad paralela a los canales oficiales que acontece en redes sociales externas como *Facebook* o en aplicaciones de mensajería como *WhatsApp* o *Telegram*, espacios en los que los estudiantes se ofrecen apoyo mutuo (Guerrero, 2021). Dada esta inclinación por las formas de interacción basadas en la inmediatez y el protagonismo de la tecnología en el ámbito educativo (Navarro-Martínez y Peña-Acuña, 2022), un chatbot puede representar una alternativa para ofrecer orientación académica a los nuevos estudiantes (Guerrero-Bocanegra, 2023) con métodos más tecnologizados (González-Benito, 2018). Los estudiantes señalan también una deficiente preparación de las tutorías por parte de algunos docentes y proponen reforzar su rigurosidad con citas como: "mejores tutorías" (E.E.175), "por parte del tutor no limitarse a leer las presentaciones sino EXPLICARLOS [sic]" (E.P.M.614), o "mejorar las tutorías con mas [sic] explicaciones de los temas" (E.P.M.510). Estos resultados coinciden con los hallados por Chiecher (2019), que alertan que la calidad de las tutorías y de las interacciones docente-estudiante y la fuerte presencia docente o didáctica, son variables directamente relacionadas con el logro académico en contextos de EaD.

4.3. Acciones técnicas

Una sugerencia muy recurrente es la posibilidad de hacer los exámenes de manera no presencial: "que los exámenes sean a distancia" (E.P.M.506) o "permitir los exámenes online y no únicamente presenciales" (E.P.M.540). Más concretamente, muchos estudiantes con experiencia previa desean volver a usar la plataforma AvEx: "volvería a la plataforma AVEX [sic] para evitar desplazamientos innecesarios" (E.E.100) o "el curso pasado Avex [sic] me permitió realizar muchas más asignaturas que este" (E.E.164). Esta plataforma fue utilizada por la institución como alternativa a los exámenes presenciales durante el periodo de crisis sociosanitaria causada por la Covid-19. La experiencia despertó opiniones encontradas tanto entre docentes como entre estudiantes (García-Aretio, 2020; Guerrero, 2021), y de abrirse la puerta a la evaluación en línea

sería conveniente desarrollar aplicaciones que controlen las tácticas fraudulentas sin caer en evaluaciones con una dificultad desmedida.

Otros estudiantes indican la insuficiencia o inadecuación de los servicios tecnológicos con un generalizado descontento hacia las plataformas virtuales: "simplificar la plataforma en general y que el curso virtual destaque" (E.P.M.383), "mejorar la organización de los recursos en la plataforma" (E.P.M.482), "mejorar la usabilidad de la plataforma, que es antidiluviana [sic]" (E.P.M.260), "una plataforma de Internet actualizada, práctica e intuitiva. Esta [sic] totalmente anticuada" (E.P.M.456), "la web es impracticable y liosa" (E.P.M.395), "una web laberíntica" (E.P.M.457). Los resultados sugieren que el largo camino que ha recorrido la EaD siempre de la mano del desarrollo tecnológico (Yong *et al.*, 2017) no puede detenerse y es recomendable considerar la estructura y el diseño de las plataformas educativas (La Madriz, 2016), así como la incorporación de aplicaciones interactivas que supongan una alternativa a los foros de dudas y tableros de discusión, principales medios comunicativos de la institución, que están en clara decadencia (Guerrero-Bocanegra, 2022; Tamayo *et al.*, 2020).

Además de proporcionar un campus virtual claro, comprensible, flexible y pertinente, también se evidencia una demanda de formación en competencias digitales: "un pdf o video, en el cual, se explique como [sic] se usa el campus virtual" (E.P.M.605), "Q [sic] se faciliten instrucciones en el manejo del aula virtual sobre todo al principio del curso" (E.P.M.646) o "estaría muy bien una charla con respecto a las plataformas" (E.E.300). Comúnmente se piensa que los estudiantes actuales, particularmente los más jóvenes, lo saben todo sobre el manejo y uso de tecnologías (Chiecher, 2020), pero no todos operan igual de hábilmente en todos los contextos ni en todas las actividades (Chiecher y Melgar, 2018), por lo que la falta de formación en competencias digitales debe ser atendida institucionalmente de forma prioritaria. Las actividades para la familiarización con las plataformas de estudio de la institución que se desarrollan través de las Comunidades de Acogida Virtuales (Alba-Fernández y Mesa, 2018) pueden no estar teniendo suficiente visibilidad o no estar asegurando un entrenamiento óptimo del estudiantado previo al comienzo del curso académico.

4.4. Acciones administrativas

Entre las cuestiones administrativas se hallaron demandas de carácter económico, como 1) la reducción de los precios públicos o la concesión de más becas: "descuentos en importe de los créditos" (E.P.M.467), "becas y facilidad de pago" (E.P.M.184) o "que las matrículas fueran algo mas [sic] asequibles" (E.P.M.669), 2) la agilización los trámites administrativos: "reconocimiento de los créditos antes de empezar los estudios" (E.P.M.411) o "facilitar la convalidación de otros estudios por experiencia profesional" (E.P.M.260), y 3) la flexibilización del calendario académico-administrativo: "que en un mismo día no coincidan exámenes de dos asignaturas" (E.P.M.687), "realizar exámenes [sic] en fines de semana" (E.P.M.483), "posibilidad de cambiar fechas de exámenes" (E.E.27), "que exista un período de matriculación en julio/agosto para presentarte a exámenes en septiembre" (E.E.37) o "exámenes más espaciados en las fechas" (E.E.84).

Por último, 8 personas manifestaron quejas sin sugerir acciones: "es una universidad q [sic] no recomendaría a nadie" (E.P.M.29) o "pago como una presencial sin tener clases" (E.P.M.120). Por el contrario, 30 personas no especifican acciones, pero si expresan su satisfacción con la institución: "estoy muy contenta, no tengo ninguna sugerencia, creo que me están dando todos los recursos que necesito" (E.E.178) o "creo que está fenomenal" (E.E.297). Un total de 29 estudiantes indica que no sabe qué se podría mejorar: "ahora mismo, primer año, no sabría concretar este tipo de acciones" (E.P.M.373).

5. Conclusiones y limitaciones

Las causas asociadas al abandono y al logro académico en la EaD son complejas y variadas, estando vinculadas tanto a características personales del estudiantado como a variables contextuales y a apoyos externos. Con esta investigación se constata una reducción de la edad promedio de los estudiantes en la EaD en comparación con hace dos décadas, situándose ahora dentro del rango típico universitario de 18 a 25 años. Además, se presenta una lista de acciones revisables desde la perspectiva institucional para apoyar a los estudiantes en la consecución exitosa de sus grados a distancia, que sería recomendable atender con una alta prioridad al ser elementos desencadenantes de frustración y generadores de la idea de abandono. Entre las recomendaciones se destacan: aumentar la supervisión y retroalimentación por parte de los docentes, mejorar los recursos didácticos ofrecidos desde la institución, intensificar la coherencia y conexión entre los

First Online

componentes curriculares, ofrecer más orientación académica, posibilitar hacer los exámenes de manera no presencial y mejorar las plataformas educativas.

El diseño de esta investigación presenta algunas limitaciones:

- El tamaño muestral no es representativo de la totalidad de la población, por lo que es necesario desplegar más estudios que permitan extraer resultados y conclusiones para comprender mejor las necesidades de los estudiantes en la EaD.
- La comparación de los resultados en las fases de pre-codificación y codificación entre los investigadores se llevó a cabo de manera cualitativa a través de distintas reuniones. Puesto que no se registraron cuantitativamente las decisiones consensuadas, no es posible el cálculo de índices de correspondencia como *Kappa de Cohen*.
- Debido al anonimato de las respuestas es imposible identificar quien ha contestado el cuestionario, cuantas veces lo ha contestado, así como verificar su pertenencia a la institución.

Referencias

- Alba-Fernández, M., y Mesa, L. (5-7 de septiembre de 2018). *Acompañamiento al estudiante nóvel: Comunidades Virtuales de Acogida (CAV)*. Ponencia presentada en el I congreso internacional de orientación universitaria. Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/74811/files/BOOK-2018-021.pdf>
- Alebaikan, R., y Troudi, S. (2010). Blended learning in Saudi universities: challenges and perspectives. *ALT-J Research in Learning Technology*, 18(1), 49-59. <http://dx.doi.org/10.1080/09687761003657614>
- Allen, E., y Seaman, J. (2017). *Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017*. Babson Survey Research Group e-Literate, and WCET. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580868.pdf>
- Álvarez, D. (2021). Análisis del abandono universitario en España: un estudio bibliométrico. *PUBLICACIONES*, 51(2), 241-261. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.23843>
- Álvarez, P. R., y López, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la universidad de La Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48-71. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2017.p48-71.id600>
- Asín, M., Cubela, J.M., y Senú, I. (2019). La orientación educativa en los cursos a distancia. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 7(3). <https://doi.org/10.34070/rif.v7i1>
- Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED) (junio de 2002). *Es Educación a Distancia...* <https://www2.uned.es/catedraunesco-ead/boletin.html>
- Cabero, J., y Gisbert, M. (2002). *Materiales formativos multimedia en la red. Guía para su diseño*. SAV de la Universidad de Sevilla.
- Cabrera, L. (2015). Efectos del proceso de Bolonia en la reducción del abandono de estudios universitarios: datos para la reflexión y propuestas de mejora. *Revista Fuentes*, (16), 39-62. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.02>
- Carrión, J. (2005). Una mirada crítica a la Enseñanza a Distancia (segunda parte). *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie36122740>
- Chen, C. C., y Jones, K. T. (2007). Blended-learning vs. Traditional classroom settings: Analyzing students' satisfaction with inputs and learning processes in an MBA accounting course. In B. N. Schwartz y A. H. Catanach (Eds.), *Advances in Accounting Education: Vol. 8. Teaching and curriculum innovations* (25-37). Emerald. [https://doi.org/10.1016/S1085-4622\(07\)08002-9](https://doi.org/10.1016/S1085-4622(07)08002-9)
- Chiecher, A. C. (2019). Estudiantes en contextos de educación a distancia. Variables vinculadas con el logro académico. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 22(2), 203-223. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23368>
- Chiecher, A. C. (2020). Competencias digitales en estudiantes de nivel medio y universitario. ¿Homogéneas o heterogéneas? *Praxis educativa*, 24(2). <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240208>
- Chiecher, A., y Melgar, M. F. (2018). ¿Lo saben todo? Innovaciones educativas orientadas a promover competencias digitales en universitarios. *Revista Innovación Educativa*, 10. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n2.1374>
- De George-Walker, L., y Keefe, M. (2010). Self-determined blended learning: a case study of blended learning design. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/07294360903277380>
- Fadde, P. J., y Phu Vu. (2014). Blended Online Learning: Benefits, Challenges and Misconceptions. En P. Lowenthal, C. S. York, y J. C. Richardson (Eds.), *Online Learning: Common Misconceptions, Benefits and Challenges* (33-48). <https://peterfadde.com/Research/blendedonline13.pdf>
- García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 2(1), 8-27. <https://doi.org/10.5944/ried.2.1.2084>
- García Aretio, L. (2009). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Editorial UNED.

First Online

- García Aretilo, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9–25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- García Aretilo, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(1), 9–22. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- García Aretilo, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245-270. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- García Aretilo, L. (25 de mayo de 2020). *De los exámenes presenciales a los exámenes en línea. El fraude.* <https://aretio.hypotheses.org/4508>
- Garrison, D.R. (2016). *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice.* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315667263>
- Gaytan, J. (2015). Comparing Faculty and Student Perceptions Regarding Factors that Affect Student Retention in Online Education. *American Journal of Distance Education*, 29(1), 56-66. <https://doi.org/10.1080/08923647.2015.994365>
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/riede.2018.v2i2.pp43-60>
- Guajardo-Leal, B. E., y Gallardo, K. E. (2021). Compromiso, motivación y persistencia de participantes en xMOOC. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66). <https://doi.org/10.6018/red.44024>
- Guerrero-Bocanegra, B. (2023). Análisis de la dimensión social en las interacciones de los foros de acogida de la UNED y sus implicaciones para el diseño de un chatbot de orientación educativa. *Revista Electrónica EDUCARE.* <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.15844>
- Guerrero-Bocanegra, B. (2022). Tópicos frecuentes en los foros de acogida para el desarrollo de un chatbot de orientación inicial universitaria. *Revista de Psicología y Educación*, 17(2), 187-197. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.02.225>
- Guerrero, B. (2021). Detección de necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso en el Grado de Psicología de la UNED. Un estudio piloto. En *II congreso internacional de orientación universitaria.* Universidad de Valladolid. <http://ciou2020.uva.es/comunicaciones-libres/>
- Gregori P., Martínez V., y Moyano-Fernández J.J. (2018). Basic actions to reduce dropout rates in distance learning. *Evaluation and Program Planning*, 66, 48-52. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.10.004>
- Klingsieck, K. B., Fries, S., Horz, C., y Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. *Distance Education*, 33(3), 295-310. <https://doi.org/10.1080/01587919.2012.723165>
- Korr, J., Derwin, E. B., Greene, K., y Sokoloff, W. (2012). Transitioning an Adult-Serving University to a Blended Learning Model. *The Journal of Continuing Higher Education*, 60, 2-11. <http://dx.doi.org/10.1080/07377363.2012.649123>
- La Madrid, J. (2016). Factores que promueven la deserción del aula virtual. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(35), 18-40. <http://ojs.revistaorbis.org/ve/index.php/orbis/artide/view/31>
- Lassoued, Z., Alhendawi, M., y Bashitaihashaer, R. (2020). An Exploratory Study of the Obstacles for Achieving Quality in Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>
- Luque, E., García, F., y de Santiago, C. (2013). *El abandono y egreso en la UNED. IUEDoc2. IUED. UNED.* http://espacio.uned.es/tez/eserv/bibliuned/501063/Luque_et_al_Abandono_Egreso_VI_Red.es_2014.pdf
- Manzano-Soto, N., y Roldán-Morales, C.-A. (2016). Análisis de necesidades de orientación del estudiante de primer año en la Universidad Autónoma de Occidente. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 121–140. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16404>
- Martínez, V. (2017). Educación presencial versus educación a distancia. *La Cuestión Universitaria* (9), 108-116. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3582/3662>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., y Baki, M. (2013). The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1–47. <https://doi.org/10.1177/016146811311500307>
- Navarro-Martínez, O., y Peña-Acuña, B. (2022). Technology Usage and Academic Performance in the Pisa 2018 Report. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 130-145. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2022.1.735>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). *E-learning in Higher Education in Latin America.* OCDE. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/libros/la-educacion-a-distancia/Educacion-superior-distancia.pdf>
- Pérez, R., Sebastián, A., y De Lara, E. (1990). Servicios de Orientación en la UNED: demanda expresa y necesidades detectadas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 3(1), 23-56.
- Rivera Montalvo, D. (2011). Factores que inciden en la retención o deserción del estudiante a distancia. (Tesis doctoral). Nova Southeastern University. <http://ponce.inter.edu/cai/tesis/derivar/index.pdf>
- Romero, M., y Barberà, E. (2015). Identificación de las dificultades de regulación del tiempo de los estudiantes universitarios en formación a distancia. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (38). <https://revistas.um.es/red/article/view/234121>

First Online

- Sánchez-Elvira, A. (2014). ¿Cómo iniciarse con éxito en el aprendizaje en línea?: La experiencia de la UNED en el entrenamiento de estudiantes autorregulados. En *Los Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia: Nuevos Escenarios, Experiencias y Tendencias* (pp. 144-173). Fidel Ramírez Prado y Claudio Rama. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:501049/Sanchez-Elvira_Iniciarseexito.pdf
- Sánchez-Elvira, A., Bardisa, T., Ortí, M., Gómez, M., Santiago, Cristiano de., Fernández, E., Amor, P.J., Pérez, A.M., y Rueda, M.B. (2003). *Perfiles sociodemográficos y rendimiento académico de los alumnos de la UNED*. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:500798>
- Sánchez, M.ª F. (2001). La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 39-61. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/98452/1/02_RIE%20V19%20N1%202001.PDF
- Santamaría, M. (31 mayo - 1 y 2 junio 2022). *Visión longitudinal del abandono en las titulaciones de grado de la UNED en el EEES*. Ponencia presentada en las XII Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED. <https://canal.uned.es/video/629871e46f3c002b79382232>
- Sebastián, A., Ballesteros, B., y Sánchez, M.ª F. (1996). El Centro de Orientación, Información y Empleo de la UNED: una respuesta ineludible al servicio de los alumnos de educación superior a distancia. *Revista Iberoamericana de Xducación Superior a Distancia*, 7(1), 7-23.
- Shantakumari, N., y Sajith, P. (2015). Blended learning: The student viewpoint. *Annals of Medical and Health Sciences Research*, 5(5), 323-328. <https://doi.org/10.4103/2141-9248.165248>
- Tamayo, P. A., Herrero, A., Martín, J., Navarro, C., y Tránchez, J. M. (2020). Design of a chatbot as a distance learning assistant. *Open Praxis*, 12(1), 145-153. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.12.1.1063>
- Tascón, F. (14 de noviembre de 2022). *La UNED de Ponferrada cierra matrícula con cifras similares al curso anterior*. <https://tinyurl.com/2h3q216f>
- Xavier, M., y Meneses, J. (2021). The tensions between student dropout and flexibility in learning design: The voices of professors in open online higher education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(4), 72-88. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i1.5652>
- Xavier, M., y Meneses, J. (2020). Dropout in Online Higher Education: A scoping review from 2014 to 2018. *Barcelona: eLearn Center, Universitat Oberta de Catalunya*. <https://doi.org/10.7238/uoc.dropout.factors.2020>
- Yong, E., Nagles, N., Mejía, C., y Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 80-105. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/814/1332>

6. OTRAS PUBLICACIONES DERIVADAS DE LA TESIS DOCTORAL

Tal como se ha detallado previamente en la *Tabla 1* "Investigaciones y sus abreviaturas" del apartado "Artículos y comunicaciones", más allá de los cuatro artículos científicos principales, esta tesis cuenta con un compendio de estudios complementarios o secundarios, todos ellos sometidos a la evaluación de al menos dos expertos en el campo. Esta colección de publicaciones abarca distintos formatos como el AC en revistas especializadas, capítulo de libro, comunicación oral en congresos internacionales y contribuciones presentadas en las distintas jornadas de investigación en innovación institucionales organizadas por la UNED. La *Tabla 7* proporciona un resumen detallado de estas publicaciones secundarias o complementarias asociadas a la tesis doctoral.

Tabla 7

Relación de publicaciones complementarias derivadas de la tesis doctoral

Título de la contribución	Tipo de la contribución	Evento científico o publicación	Año y ciudad	Hipervínculo
La percepción de los estudiantes sobre las tutorías de acogida en la Universidad de las Artes de Ecuador.	Artículo en revista científica	Revista Científica YACHANA	2020	https://tinyurl.com/23kgylef
<i>Link between learning strategies and educational guidance needs. A pilot study with new students at UNED's undergraduate programme.</i>	Comunicación oral	<i>European Distance and E-learning Network (EDEN) Annual Conference</i>	2021, Madrid	https://tinyurl.com/28y2a6r4
<i>Detection of Educational Guidance needs of new students in undergraduate studies at UNED and proposal of an academic support programme based on chatbots.</i>	Comunicación oral en	<i>European Distance and E-learning Network (EDEN) PhD Student Symposium</i>	2021, Madrid	N/D
Detección de necesidades de	Comunicación oral	VII Jornada de Doctorandas/os	2021, Madrid	https://tinyurl.com

orientación educativa de los nuevos estudiantes en los estudios de grado de la UNED.		del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED.		m/27byb flo
Detección de necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso en el Grado de Psicología de la UNED. Un estudio piloto.	Comunicación oral	II Congreso internacional de orientación universitaria (CIOU)	2021. Valladolid	https://ti nyurl.co m/26hod huf
Necesidades de orientación educativa de los nuevos estudiantes detectadas en las CAVs de los grados de la UNED.	Comunicación oral	Jornada de investigación de los contratados predoctorales UNED-Santander.	2021. Madrid	N/D
Mediación tecnológica en la orientación educativa: una experiencia con postulantes de la generación Z a la UArtes.	Comunicación oral	I Congreso Internacional en Pedagogía de las Artes y Humanidades: Praxis, Investigación e Interculturalidad.	2022, Cuenca, Ecuador	https://ti nyurl.co m/25w3 sqee
Chatbot para la orientación educativa inicial.	Comunicación oral	XII Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED.	2022, Madrid	https://ti nyurl.co m/239ct 99j
Chatbot para la orientación educativa de los nuevos estudiantes de Grado en la UNED.	Comunicación oral	XXV Congreso Internacional EDUTEC 2022. Educación transformadora en un mundo digital: conectando paisajes de aprendizaje.	2022, Islas Baleares	https://ti nyurl.co m/23sby 5aw
Mediación tecnológica en la orientación educativa:	Capítulo de libro	Editorial de la Universidad Nacional de	2022	https://ti nyurl.co m/27z6g

una experiencia con postulantes de la generación Z a la UArtes.		Educación (UNAE, Ecuador).		ssj
<i>Development of responses with indicators of social presence for an educational guidance chatbot at the Distance University.</i>	Comunicación oral	European Distance and E-learning Network (EDEN) Annual Conference.	2022, Tallin	N/D
Propuesta de un chatbot basado en menús para mejorar la experiencia de usuario en un apartado de P+F de estudios universitarios a distancia.	Capítulo de libro	Editorial Dykinson	En prensa	N/D

Fuente: elaboración propia

7. INFORME DEL FACTOR DE IMPACTO DE LOS ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

Los cuatro artículos del compendio se encuentran publicadas en revistas científicas recogidas en bases de datos selectivas y con factor de impacto de referencia del área de Educación, de acuerdo con la regulación de tesis por compendio de la UNED en su artículo 2.1. modalidad 2ª:

2ª. Un mínimo de 4 artículos (al menos, tres ya publicados y el cuarto aceptado) en revistas de índices de impacto en cualquiera de los cuartiles de la relación de revistas del ámbito del Programa en el que está inscrita dicha tesis y referenciadas en la última relación publicada por el *Journal Citation Reports* (SCI y/o SSCI), SCOPUS y del Sello de Calidad FECYT, o bases de datos relacionadas por la CNEAI para los campos científicos correspondientes a las área de conocimiento del Programa de Doctorado y, en su caso, a las específicas líneas de investigación de los mismos. El doctorando o doctoranda debe ser primer firmante o segundo, en este último caso, el primero debe ser el director o directora de la tesis.

En este caso, las cuatro revistas están referenciadas en la última relación publicada por SCOPUS en 2022 (artículos primero, tercero y cuarto), disponen del Sello de Calidad FECYT (artículos primero y cuarto), figuran en la base de datos Dialnet Métricas en 2021 (artículos segundo y cuarto), o en ESCI (artículos primero, tercero y cuarto). Todas ellas son bases de datos recogidas por la CNEAI en la Resolución de 21 de noviembre de 2022, de la CNEAI por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación (Borientación educativa nº 305). Tal y como se establece para el subcampo 7.2. Ciencias de la Educación:

(...) Entre las aportaciones se valorarán preferentemente: (...)

- b) los artículos publicados en revistas situadas en posiciones relevantes de los listados de SCOPUS, utilizándose como índice de impacto de referencia tanto «Cite Score» como «Scimago Journal Rank (SJR)».
- c) (...) revistas cuya inclusión en bases de datos especializadas constituya, a juicio del comité asesor, un claro indicio de calidad (por ejemplo, el ranking de revistas científicas con sellos de calidad FECYT o el ranking Dialnet Métricas o *Emerging Sources Citation Index* (ESCI) (...).

Siguiendo las directrices de la normativa de tesis doctorales en la modalidad de compendio de publicaciones de la UNED, se presenta en la *Tabla 7* un resumen de los cuatro trabajos científicos principales que se derivan de la tesis doctoral. En esta tabla, se incluye información relevante sobre el factor de impacto en la categoría de educación. Cabe destacar que todas estas publicaciones han pasado por un proceso de evaluación rigurosa, siendo revisadas por al menos dos expertos en el campo correspondiente.

Tabla 7

Datos relativos al factor de impacto de los artículos científicos publicados

Revista	Año	Base de datos	Año	Impacto	Cuartil
Revista electrónica de Educación ArtsEduca	2021	SCOPUS	2021	SJR 0.148	Educación: Q4 Arte y Humanidades: Q3
			2022	SJR 0.23	Educación: Q3 Arte y Humanidades: Q2
Revista de Psicología y Educación	2022	Dialnet Métricas	2021	IDR 0.50	Educación: C2 Psicología: C2
Revista Electrónica Educare	2022	SCOPUS	2022	SJR 0.237	Educación: Q3
Revista Fuentes	2023	SCOPUS	2022	SJR 0.251	Educación: Q3
		Dialnet Métricas	2021	IDR: 0.83	Educación: C1

Fuente: elaboración propia

Seguidamente se muestran capturas de pantalla de las bases de datos que evidencian la calidad de las revistas elegidas para la publicación de los trabajos científicos:

Revista electrónica de Educación ArtsEduca





Fuente:

<https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=21100920036&tip=sid&clean=0>
<https://calidadrevistas.fecyt.es/revistas-sello-fecyt/artseduca>

Revista de Psicología y Educación



Dialnet | métricas IDR Indicadores Dialnet

IDR Revista de Psicología y Educación
1699-9517, 1989-9874

Año	Impacto	Nº citas	EDUCACIÓN		PSICOLOGÍA	
			Posición	Cuartil	Posición	Cuartil
2021	0,59	32	76 / 228	C2	41 / 111	C2
2020	0,59	38	71 / 233	C2	42 / 111	C2
2019	0,34	23	86 / 235	C2	44 / 112	C2
2018	0,19	13	113 / 237	C3	53 / 116	C3
2017	0,21	15	107 / 236	C2	53 / 116	C3
2016	0,24	19	86 / 233	C2	50 / 118	C3
2015	0,14	10	95 / 225	C2	52 / 115	C3
2014	0,24	16	57 / 217	C2	48 / 109	C2

Fuente:

<https://dialnet.unirioja.es/metricas/idr/revistas/13205>

Revista Electrónica Educare



Fuente:

<https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=21100856604&tip=sid&clean=0>

Revista Fuentes

revista Fuentes



Fuente:

<https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=21100896938&tip=sid&clean=0>

<https://dialnet.unirioja.es/metricas/idr/revistas/1816>

8. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones generales de la tesis doctoral, así como las consideraciones específicas para cada uno de los cuatro estudios realizados. También se analizan los resultados destacados, las limitaciones identificadas y se exploran las posibles direcciones futuras de investigación. Además, se discuten las implicaciones derivadas de los estudios.

8.1. Discusión y conclusiones

Las conclusiones fundamentales de esta tesis doctoral se pueden resumir de la siguiente manera:

- **Primera:** Las tutorías de acogida son apreciadas como un espacio para compartir, resolver dudas y profundizar en temas clave. En este contexto, se fomenta el desarrollo integral de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad y se proponen temáticas o campos de estudio para abordarse en futuras sesiones.
- **Segunda:** La tecnología, en forma de teléfonos móviles, ha dinamizado el proceso orientativo de las tutorías de acogida, impulsando la disposición, reflexión y autorregulación de los estudiantes de nuevo ingreso, mejorando su adaptación a la universidad a través de diálogos grupales y relaciones empáticas con pares y tutores.
- **Tercera:** Los estudiantes de nuevo ingreso muestran una preferencia por la comunicación inmediata a través de grupos de *WhatsApp* y *Telegram* en lugar de utilizar los FAVs institucionales.
- **Cuarta:** Las consultas más comunes de los estudiantes de nuevo ingreso en la UNED abarcan asuntos académicos, administrativos y tecnológicos, respaldando la necesidad de una orientación educativa inicial. Se identificaron hasta 37 temas recurrentes que podrían priorizarse en el desarrollo de un chatbot de menús o botones.
- **Quinta:** Los estudiantes de nuevo ingreso en la UNED a menudo plantean preguntas en los FAVs equivocados, destacando la urgencia en la resolución de sus dudas.

- **Sexta:** El personal de apoyo técnico de la UNED desempeña un papel crucial al comienzo de la etapa universitaria.
- **Sexta:** Considerando la presencia de indicadores sociales en las interacciones en los FAVs, la moderación es clave para mantener un equilibrio en la comunicación del chatbot. Se recomienda un uso frecuente de expresiones cohesivas, como saludos y vocativos. Se aconseja emplear expresiones interactivas con mesura, como hacer referencia a los mensajes de otros. En cuanto a las expresiones afectivas, como el uso del humor o de signos de exclamación y emoticonos, se sugiere un uso discreto.
- **Séptima:** Los estudiantes en la UNED tienen claras recomendaciones para mejorar su experiencia y aumentar las posibilidades de culminar exitosamente sus estudios de grado. Sus sugerencias se centran en acciones académicas, técnicas y administrativas, destacando la importancia de una mayor supervisión docente, la mejora de los recursos didácticos, la coherencia curricular, la orientación educativa, la rigurosidad de las tutorías y la flexibilidad en las evaluaciones. Además, se evidencia la necesidad de fortalecer las competencias digitales de los estudiantes y abordar cuestiones económicas.

Una vez presentadas las conclusiones generales de la tesis doctoral, se procede a abordar la discusión y las conclusiones específicas atendiendo a cada uno de los objetivos generales que se han planteado.

En lo relacionado al **objetivo general 1** (explorar el uso la de tecnología para promover la reflexión y autorregulación de estudiantes de nuevo ingreso en la UArtes), podemos concluir que esta experiencia se alinea perfectamente con los propósitos fundamentales de las tutorías de acogida, que buscan orientar, apoyar y brindar seguimiento a los estudiantes desde el inicio hasta el final de su carrera. Este enfoque tiene un doble propósito: garantizar el mejor desempeño académico de los estudiantes y contribuir a su formación integral (Huezo, 2014, p. 48). La clave de esta transformación radica en la incorporación de las TIC, específicamente el uso de los teléfonos móviles. Estos dispositivos han permitido una mayor disposición y exploración individual por parte de los estudiantes, lo que sería prácticamente imposible si tuviéramos que llevar a cabo una atención individualizada para cada uno de ellos de manera presencial. Esta

tecnología ha permitido a los estudiantes tomar un papel más activo en su propio proceso de orientación y autorregulación. Uno de los beneficios más destacados de esta innovación es la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Como mencionó Sabater (2014), esta actividad ha permitido "centrar en el propio individuo la gestión de su biografía" (p. 24).

Pero el impacto positivo de esta innovación no se limita a nivel individual. Se ha observado que este ejercicio también ha tenido un efecto notable en el ambiente de los encuentros grupales que forman parte de las tutorías de acogida. El trabajo individual previo realizado por los estudiantes ha enriquecido significativamente los diálogos y discusiones que se llevan a cabo durante estas sesiones presenciales que tienen lugar semanalmente. Esta estrategia ha optimizado el uso del tiempo durante las sesiones grupales. Los estudiantes llegan a las sesiones con una comprensión más sólida de sus propias necesidades y desafíos, lo que ha llevado a debates más enriquecedores, con mayor profundidad, así como soluciones más efectivas. Además, se constata que la experiencia ha contribuido a desarrollar relaciones empáticas entre los miembros del grupo. Los alumnos se han dado cuenta de que, en muchos casos, sus problemas y anhelos son similares a los de sus compañeros. Esto ha generado un sentido de comunidad y apoyo mutuo entre los estudiantes, lo que ha fortalecido la dinámica del grupo y ha promovido un ambiente de aprendizaje más colaborativo y solidario.

Por otra parte, en el desarrollo de esta experiencia de innovación educativa, hemos obtenido valiosas lecciones y recomendaciones para futuras iniciativas similares. La primera y más crucial de estas recomendaciones es la necesidad de considerar la diversidad de los estudiantes, incluyendo a aquellos que no tienen acceso a dispositivos tecnológicos. Aunque es cierto que actualmente muchos alumnos tienen acceso a buenos dispositivos, la realidad económica y el acceso varían de un estudiante a otro. Incluso en ejercicios *offline* que no requieren conexión a Internet, la falta de acceso a un dispositivo móvil que pueda utilizarse para el registro se convierte en un obstáculo importante para la aplicación de esta estrategia de innovación orientativa. Es esencial ofrecer alternativas a los estudiantes que no disponen de un teléfono móvil, como la opción de compartir un dispositivo con otro compañero, llevar a cabo el ejercicio en el teléfono de un familiar o recurrir a dispositivos proporcionados por la propia institución.

Otra recomendación útil tiene que ver con lo importante de recordarles a los estudiantes de nuevo ingreso que cada uno de ellos vive sus propias circunstancias y tiene sus propios intereses, opiniones y personalidad. El ejercicio con las bitácoras audiovisuales quiere promover la toma de decisiones autónomas basadas en la exploración de intereses, motivaciones y emociones personales, y para que así sea, es crucial abordarlo con honestidad y evitar comparaciones destructivas con compañeros que tienen experiencias diferentes. Es crucial insistir en la idea de que la falta de una opinión clara o de la capacidad de expresarla con facilidad es parte natural del proceso de autoexploración y crecimiento. Sentir dudas e incluso incomodidad, especialmente durante la transición de instituciones educativas con relaciones docente-alumno verticales a aquellas que promueven la producción constante de pensamientos propios a través del diálogo, es completamente normal y necesario (Guerrero y Tigrero, 2020, p.118).

Asimismo, es esencial revisar las tareas asignadas a los estudiantes, ya que la diversidad del alumnado también se traduce en diferentes niveles de compromiso con las actividades propuestas. Además, dado que el material es personal y confidencial, la verificación de que los estudiantes han completado el trabajo puede ser un desafío. Algunos estudiantes pueden acudir a las tutorías sin haber realizado las grabaciones requeridas, confiando en sus habilidades de improvisación. Esto puede dificultar las discusiones grupales basadas en la reflexión previa. Para garantizar que se cumplan las actividades y mantener una dinámica efectiva en las sesiones presenciales compartidas, se puede considerar la solicitud de capturas de pantalla de momentos clave de las grabaciones como evidencia de trabajo realizado.

Una recomendación final es la necesidad de contrastar estos resultados con experiencias de innovación similares en otras disciplinas académicas. La implementación de estas dinámicas de orientación educativa que resultaron exitosas con estudiantes de artes escénicas en Ecuador puede ofrecer perspectivas distintas al aplicarlas a estudiantes de otras disciplinas y latitudes. Esto es especialmente relevante en campos académicos donde los estudiantes pueden tener menos oportunidades para expresar sus emociones y pensamientos debido a la propia disciplina de estudio o al uso de diferentes dinámicas y enfoques de enseñanza.

Respecto al **objetivo general 2** (conocer cuáles son las consultas más comunes de los estudiantes que inician un grado en la modalidad de EaD), el análisis de los FAVs en la UNED revela que aproximadamente la mitad de las consultas realizadas se relacionan con cuestiones académicas, confirmando hallazgos previos de otros autores que indican que los estudiantes de nuevo ingreso a menudo requieren orientación en asuntos de este tipo (Escolano et al., 2019). Estas consultas abarcan una amplia gama de temas, desde la búsqueda de libros y materiales obligatorios para las asignaturas, hasta consultas sobre la validez de ediciones pasadas de libros, horarios de tutorías, fechas de exámenes y fechas de apertura de cursos virtuales. Estas consultas reflejan las preocupaciones comunes de los estudiantes primerizos de la UNED, que a menudo se sienten abrumados por la cantidad de material y la planificación requerida para abordar sus asignaturas. La gestión eficaz de estas preocupaciones académicas es crucial, ya que el estrés relacionado con la falta de tiempo, la sobrecarga académica y el deseo de cumplir con los plazos establecidos son factores que pueden afectar negativamente la experiencia de los estudiantes de nuevo ingreso (Chust y Tortajada, 2019). A pesar de que gran parte de esta información se encuentra en los sílabos de las asignaturas, la recurrencia de estas consultas pone de manifiesto las dificultades iniciales que algunos estudiantes de nuevo ingreso experimentan en su transición a la universidad. Esto subraya la importancia de brindar orientación académica sólida desde el inicio de su trayectoria universitaria.

Otro tema destacado en las consultas se relaciona con las sesiones de bienvenida de los centros asociados. Estas sesiones han sido identificadas como un factor influyente en la satisfacción de los nuevos alumnos (Gil-Albarova, 2019). Para algunos estudiantes, la asistencia a eventos de acogida y orientación presenciales sería deseable como parte de la transición de la Educación Secundaria a la universidad, ya que les ayudaría a establecer relaciones con compañeros que luego podrían traducirse en un mayor éxito académico. También se observa que la solicitud de mentoría es una de las peticiones recurrentes, lo que subraya su importancia como enfoque preventivo en la orientación educativa de los estudiantes desde el inicio de su trayectoria universitaria.

Además de las consultas académicas, se observa una alta demanda de asesoramiento en cuestiones administrativas. Los estudiantes expresan dudas sobre su estado de matrícula, el reconocimiento de créditos, la documentación necesaria para

formalizar la matrícula, así como la obtención y utilidad del carné de estudiante. Esto refleja la necesidad de orientación educativa en trámites meramente burocráticos, lo que es esencial para garantizar una transición fluida a la vida universitaria.

Otra categoría de consultas que se destaca está relacionada con cuestiones técnicas. Los estudiantes solicitan asistencia en temas como el acceso a tutorías en línea, los cursos de preparación de UNED Abierta, fechas de matriculación, procedimientos para solicitar becas, acceso al Kit de iniciación y profundización, la política de grabación o el repositorio digital. Estas consultas sugieren que algunos estudiantes pueden enfrentar dificultades en el manejo de las TIC. Esto resalta la importancia de considerar al personal de apoyo técnico como un recurso clave, complementario al equipo tutor-mentor, para brindar una atención integral, orientación y respaldo a los estudiantes que recién comienzan su trayecto académico. Se destaca, además, la preferencia de los estudiantes por comunicarse a través de grupos de estudio en aplicaciones de mensajería instantánea como *WhatsApp* y *Telegram*. Esto indica la importancia de estas comunidades en su experiencia universitaria y subraya la necesidad de considerar la incorporación de estas herramientas en el apoyo académico y la orientación educativa.

En lo relativo al **objetivo general 3** (determinar las implicaciones de los indicadores de dimensión social en el diseño de un chatbot de orientación educativa inicial en los estudios de grado en la UNED), partimos de la idea de que para diseñar un chatbot que simule un diálogo natural con una persona, es fundamental incorporar características sociales basadas en la forma en que las personas interactúan en entornos específicos (Paiva et al., 2017). En este contexto, se realizó un análisis de la dimensión social en los FAVs de la UNED, que reveló patrones interesantes.

Los FAVs de apoyo técnico, destinados principalmente a consultas técnicas, presentaron una mayor presencia de indicadores sociales que los otros, destacándose la comunicación afectiva incluso en la resolución de cuestiones técnicas. Esta observación sugiere que tanto el personal de apoyo como los estudiantes valoran un ambiente social positivo en este espacio colaborativo. Esta dinámica social se ha relacionado con el establecimiento de relaciones positivas, un mayor sentido de pertenencia y una mayor motivación para el aprendizaje (Pérez et al., 2007). Curiosamente, los foros de mentoría, destinados a la orientación entre pares, exhibieron patrones de interacción similares a los FAVs de apoyo técnico. Sin embargo, el foro de orientación, centrado en la

orientación educativa general, se caracterizó por una mayor frecuencia de expresiones cohesivas en lugar de expresiones interactivas. Esto puede deberse a su enfoque más informativo y menos interactivo, lo que sugiere que la dinámica social puede variar según el contexto y el propósito del foro.

Para lograr un diálogo de calidad que reduzca los sentimientos de soledad y lejanía, especialmente en los nuevos universitarios, se recomienda incorporar características sociales específicas. En este sentido, se sugiere incluir expresiones afectivas con moderación, como el uso de signos de exclamación y emoticonos, además de elementos dinámicos como imágenes, *GIFs*, emojis y vídeos para humanizar la experiencia del chatbot y hacerla más atractiva visualmente. A diferencia de algunos estudios previos, se propone que el humor y los chistes tengan una presencia discreta. También es importante limitar los comentarios o alusiones a la vida privada, ya que estos indicadores afectivos deben aparecer con menor frecuencia. En cuanto a las expresiones interactivas, se aconseja que el chatbot haga referencia explícita a los mensajes de los estudiantes, realice preguntas y exprese aprecio, aunque en menor medida. En lo que respecta a las expresiones cohesivas, se recomienda incluir saludos con alta frecuencia, así como expresiones para dar ánimos y el uso de vocativos, especialmente en los saludos iniciales. Sin embargo, el uso de pronombres inclusivos debería ser menos frecuente. Es fundamental tener en cuenta que estas recomendaciones deben considerarse en el contexto de la imagen institucional que la universidad desea proyectar y que al reconocer características humanas en los chatbots, los usuarios tienden a aplicar reglas sociales de cortesía de manera recíproca. Por lo tanto, la iniciativa en el estilo de conversación, el tono y la actitud pueden contribuir a crear un ambiente social adecuado y coherente con la identidad y la imagen que la institución educativa desea mantener.

En cuanto al **objetivo general 4** (identificar las acciones para facilitar la culminación exitosa de los estudios de grado en la UNED) cabe mencionar que el perfil sociodemográfico de los estudiantes en esta institución pare haber experimentado un cambio significativo en las últimas dos décadas. Anteriormente, predominaban estudiantes de entre 31 y 40 años, pero según la muestra actual, la edad más común se sitúa alrededor de los 25 años, lo que refleja un rejuvenecimiento en esta población estudiantil (Sánchez-Elvira et al., 2003; Tascón, 2022). Este hallazgo merece una atención especial puesto que la edad siempre ha sido un aspecto definitorio en el perfil

sociodemográfico de los estudiantes de la UNED. Como ejemplo, en el curso 2020/2021, el 82.1% de los estudiantes de la UNED tenía más de 26 años (Romero, 2022), en contraste con las universidades presenciales, donde solo el 11.8% supera esta edad. Sin embargo, es posible que, al solicitar la cumplimentación del cuestionario a través de canales como *WhatsApp* y *Telegram*, los estudiantes más jóvenes hayan respondido en mayor medida y estén sobrerrepresentados.

Otro aspecto relevante es que entre el 15% y el 20% de los encuestados se embarcan en estudios a distancia después de períodos de inactividad académica. Esto destaca la necesidad de abordar las matriculaciones realistas mediante acciones tempranas de apoyo y orientación que ayuden a evitar el posible fracaso académico posterior. Un estudio reciente (Romero, 2022) se señala que entre los alumnos que tienen en cuenta los requisitos previos de las materias, como por ejemplo su coste de matriculación, se da una mayor retención.

Uno de los momentos críticos para los estudiantes en la UNED se encuentra al final del segundo cuatrimestre y después de los exámenes de septiembre. En estos momentos es crucial intensificar acciones proactivas de seguimiento personalizado para combatir los sentimientos de soledad y reducir las tasas de abandono (García-Aretio, 2019): la atención permanente y las respuestas inmediatas, la cantidad de retroalimentación facilitada, así como lo apropiadas y completas que sean las instrucciones, impactan directamente en la percepción y la satisfacción de los estudiantes, constituyendo aspectos determinantes para promover la permanencia en contextos de EaD (Carballo, 2017; Cabrera, 2015; Chiecher, 2019; Gaytan, 2015; Gregori et al., 2018; Rivera, 2011).

En cuanto a las acciones académicas, los estudiantes expresan una necesidad de mayor supervisión y retroalimentación por parte del cuerpo docente. La falta de interacción directa entre profesores y alumnos, la asistencia irregular a las clases y la necesidad de un apoyo social de calidad son factores clave que influyen en la percepción y la satisfacción de los estudiantes. Estas interacciones impactan significativamente en la retención de los estudiantes en entornos de EaD. Los estudiantes también destacan la importancia de mejorar los recursos didácticos, solicitando videoclases pregrabadas y materiales de estudio más accesibles y esquemáticos. La diversificación de las opciones de aprendizaje y una selección cuidadosa de los materiales de estudio son

fundamentales para mejorar la experiencia de aprendizaje en la EaD. Otra preocupación importante es la falta de coherencia y conexión entre los componentes curriculares, como la discrepancia entre el contenido de los ejercicios prácticos y los exámenes. Esto plantea la necesidad de revisar y ajustar la planificación curricular para garantizar una evaluación más justa y equitativa. Por último, una de las acciones recomendadas tiene que ver con la percepción de recibir poco apoyo institucional. Los estudiantes lo manifiestan exigiendo mejores SO educativa.

En cuanto a las acciones técnicas, los estudiantes desean la posibilidad de realizar exámenes en línea y sugieren mejorar la usabilidad de las plataformas virtuales, por lo que es recomendable considerar la estructura y el diseño de las plataformas educativas (La Madriz, 2016). Además, piden formación en competencias digitales para utilizar eficazmente estas herramientas (Chiecher, 2020; Chiecher y Melgar, 2018).

Finalmente, en el ámbito administrativo, los estudiantes solicitan reducciones en los precios de matrícula, una mayor agilización de los trámites y una mayor flexibilidad en el calendario académico. Todas las medidas señaladas podrían redundar en que la EaD sea más accesible y conveniente para los alumnos.

8.2. Limitaciones y prospectivas

En el transcurso de esta investigación se han identificado diversas limitaciones que, a su vez, abren la puerta a futuras líneas de estudio y mejora. En general, podemos destacar como la principal limitación que, a pesar de las contribuciones al proyecto institucional del chatbot de orientación educativa inicial, la UNED no pudo llevar a cabo el desarrollo de la herramienta debido a circunstancias sobrevenidas. Dada la postergación de su implementación por parte del CAU, esta tesis se enfocó en identificar las necesidades de orientación y formular recomendaciones, sin tener la oportunidad de evaluar la implementación del chatbot institucional. A continuación, se detallan algunas particularidades relacionadas con las limitaciones de cada estudio:

En el **primer estudio**, el tamaño muestral empleado no es representativo de la totalidad de la población en cuestión, lo que resalta la necesidad de llevar a cabo más investigaciones que amplíen los datos recopilados y permitan obtener resultados y conclusiones más exhaustivas sobre las necesidades de los universitarios noveles en el

ámbito de las artes escénicas en Ecuador. Además, en la fase de comparación de resultados entre investigadores, no se empleó un registro cuantitativo de las decisiones consensuadas, lo que imposibilita el cálculo de índices como el *Kappa de Cohen*. Además de ampliar la muestra, es importante destacar que llevar a cabo este ejercicio con poblaciones estudiantiles en disciplinas académicas que no enfatizan tanto la expresión emocional podría ser especialmente relevante. Como se mencionó previamente, es imperativo abordar la diversidad de estudiantes, y esto implica prestar especial atención a aquellos que no tienen acceso a dispositivos tecnológicos. Este énfasis recalca la importancia de ser conscientes de las distintas necesidades de los estudiantes y, al mismo tiempo, nos lleva a reflexionar sobre cómo incorporar la tecnología de manera inclusiva y equitativa en el ámbito educativo. Esto implica una reflexión sobre la aplicabilidad de la tecnología y las metodologías en contextos diversos.

En el **segundo estudio**, nuevamente se observa una limitación en el tamaño muestral, lo que subraya la necesidad de futuras investigaciones para comprender a fondo las consultas recurrentes de los estudiantes de nuevo ingreso en la UNED. Explorar las formas de interacción en espacios de mensajería instantánea podría arrojar luz sobre cómo los estudiantes se comunican en entornos menos formales. Esto es especialmente relevante en grupos de *Telegram* o *WhatsApp*, donde las normas de etiqueta en línea no están reguladas por la institución educativa. Sin embargo, aunque el análisis de estas interacciones entre pares en los grupos no institucionales resultaría de mucha utilidad para obtener conclusiones más completas, a tenor de la *Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales* (LOPD-GDD) no resulta viable. Como limitación metodológica hay que destacar que, aunque se llevó a cabo una supervisión cualitativa mediante la revisión de códigos por parte de un segundo investigador, no se implementaron estrategias formales de triangulación.

En el **tercer estudio**, nuevamente se encuentra una limitación relacionada con el tamaño muestral y la comparación de resultados entre las fases de pre-codificación y codificación. Las decisiones consensuadas no se registraron de manera cuantitativa, lo que impide el cálculo de índices de correspondencia como el *Kappa de Cohen*. Por otra parte, es importante aclarar que las recomendaciones ofrecidas se enfocan en no proporcionar soluciones definitivas, ya que el antropomorfismo del chatbot requiere un análisis más profundo. Se sugiere la implementación de pilotajes, encuestas o grupos

focales con estudiantes para evaluar sus preferencias en el uso del chatbot. Además, se reitera la idea de explorar las formas de interacción entre estudiantes en espacios de mensajería instantánea, que podrían arrojar resultados diferentes y ofrecer un panorama más completo de las dinámicas sociales en la UNED.

En el **cuarto estudio** de nuevo resalta la limitación del tamaño muestral y la ausencia de registros cuantitativos de decisiones consensuadas entre investigadores. Además, el anonimato de las respuestas impide identificar a los encuestados, cuántas veces completaron el cuestionario y su afiliación institucional. En este contexto, las perspectivas futuras se mantienen consistentes con las anteriores, enfatizando la importancia de investigaciones adicionales que aborden las necesidades de los estudiantes en la EaD en general y en la UNED en particular.

A pesar de las limitaciones identificadas en cada uno de los estudios, estas sirven como punto de partida para futuras investigaciones y mejoras en el ámbito educativo. Las perspectivas previamente señaladas se centran sobre todo en la ampliación de los estudios y la consideración de las preferencias actuales de comunicación de la mayoría de los estudiantes. Estas perspectivas pueden enriquecer significativamente nuestra comprensión de las dinámicas de orientación en el comienzo de las carreras universitarias y, en última instancia, mejorar la experiencia de los estudiantes nuevos, tanto en entornos presenciales como en modalidades de educación a distancia (EaD).

8.3. Implicaciones

La tesis doctoral se ha desarrollado con la firme creencia de que la investigación puede tener un efecto positivo en la sociedad. Para ello es fundamental asumir un compromiso y una responsabilidad en garantizar que el conocimiento producido sea compartido con la comunidad, ya sea mediante la divulgación científica, la aplicación práctica o ambas. En consecuencia, los hallazgos derivados de las múltiples investigaciones emprendidas en este proyecto se han difundido mediante su publicación o se encuentran en proceso de publicación.

De manera complementaria, los objetivos que han guiado esta tesis doctoral incluyen la creación de evidencia científica que pueda respaldar a los investigadores que se centran en el estudio de temas relacionados con la orientación educativa en los

primeros pasos de la educación universitaria, así como a las propias instituciones educativas.

Este estudio conlleva una serie de implicaciones significativas. En primer lugar, se proporciona a los profesionales de la orientación educativa inicial un ejemplo concreto de innovación en su ámbito, destacando el ejercicio de implementar bitácoras audiovisuales en las tutorías de acogida. Esta estrategia se basa en aprovechar el constante uso de teléfonos inteligentes por parte de los jóvenes y convertirlo en una herramienta educativa para potenciar el autoconocimiento y la autorregulación de los individuos, explorando sus motivaciones, preocupaciones y aspiraciones. Complementariamente se les aporta una batería de preguntas diseñadas para estas tutorías de acogida, que abarcan aspectos vocacionales, de adaptación a la institución y de relaciones interpersonales, fomentando la reflexión individual y grupal.

En segundo lugar, esta tesis también tiene implicaciones prácticas para las instituciones universitarias. Ofrece pautas para la implementación de un chatbot de orientación educativa inicial, así como para la definición de su "personalidad". Este chatbot podría convertirse en una herramienta valiosa para brindar apoyo a los estudiantes, especialmente en entornos virtuales. Además, dado que se proporcionan directrices claras, su desarrollo e incorporación a las plataformas virtuales institucionales no resultaría complicado. Esto podría fomentar un mayor uso por parte de los alumnos de los entornos de interacción proporcionados por la institución en lugar de que los utilicen en espacios no oficiales.

Por último, se presenta una lista de acciones revisables desde una perspectiva institucional que se recomienda atender para apoyar a los estudiantes en la consecución exitosa de sus grados en la UNED. Estas acciones se consideran de alta prioridad, ya que pueden ser desencadenantes de frustración y generar la idea de abandono entre los estudiantes.

9. RESUMEN

9.1. Resumen en español

El concepto de Orientación educativa ha evolucionado significativamente pasando de ser un conjunto de intervenciones dirigidas en exclusiva a estudiantes con dificultades y llevadas a cabo por especialistas, a convertirse en un enfoque integral que forma parte fundamental de los planes de estudios. Con esta visión se busca beneficiar a todo el conjunto de los estudiantes involucrando a diversos profesionales más allá de los especialistas tradicionales. Esta evolución refleja una comprensión más profunda de las necesidades individuales de los alumnos en formatos presenciales y a distancia. En el contexto universitario se pueden categorizar los diversos objetivos relacionados con la orientación educativa en tres grupos principales de acciones dependiendo si la finalidad es: 1) apoyar en la incorporación exitosa de los estudiantes recién ingresados a la institución, 2) garantizar una experiencia enriquecedora y satisfactoria, y 3) fomentar una transición exitosa al ámbito laboral a través del desarrollo de competencias académicas, personales y profesionales. La presente investigación se centra en el primer grupo. Con el propósito de comprender el papel de las acciones de orientación al comienzo de la etapa universitaria y mejorarlas, se han establecido cuatro **objetivos generales**:

- Explorar el uso del registro narrativo a través de móviles para fomentar la reflexión estudiantil en las tutorías de acogida presenciales de la UArtes.
- Crear un repositorio de consultas frecuentes para el desarrollo de un chatbot de orientación educativa inicial en la UNED.
- Analizar la presencia de indicadores sociales en foros de acogida virtuales de la UNED para estudiar sus implicaciones en el diseño de un chatbot de orientación educativa inicial.
- Identificar las necesidades de los estudiantes en la UNED para proporcionarles respuestas ajustadas a ellas.

Se llevaron a cabo cuatro estudios consecutivos desde un **enfoque** cuali-cuantitativo de tipo exploratorio, descriptivo y analítico, empleando la técnica de análisis de contenido:

- Análisis de los comentarios de 21 estudiantes de nuevo ingreso en la UArtes sobre el uso de dispositivos móviles en tutorías de acogida.
- Análisis de la frecuencia de tópicos en 851 mensajes posteados por 561 estudiantes de nuevo ingreso en los foros de acogida virtuales de la UNED.
- Análisis de los indicadores sociales en 1.461 mensajes posteados por 570 estudiantes de nuevo ingreso en los foros de acogida virtuales de la UNED.
- Análisis de los comentarios de 1.166 personas, incluyendo estudiantes nuevos y experimentados, sobre acciones que la UNED podría implementar para apoyarles en la consecución satisfactoria de sus estudios.

Los **resultados** más relevantes de cada uno de los cuatro estudios realizados son:

- El registro narrativo con móviles ha permitido a los estudiantes de nuevo ingreso en la UArtes llevar a cabo autoexploraciones de diferentes aspectos relacionados con aspectos vocacionales, de integración a la institución, así como sobre relaciones interpersonales en la universidad.

- Se identificaron de 37 categorías temáticas en los foros de acogida de la UNED organizables en 4 grupos principales: comentarios de carácter técnico, de carácter administrativo, de carácter académico y sobre comunidades de estudio.
- Los indicadores de presencia social identificados en los foros de acogida de la UNED tienen una presencia moderada. Los que ocurren con mayor frecuencia son los pertenecientes a la categoría de expresiones interactivas, seguidos de las cohesivas y las afectivas. El foro de apoyo técnico alberga la mayor cantidad de indicadores sociales.
- Las acciones académicas son las más solicitadas, seguidas de las técnicas y administrativas. Los estudiantes en la UNED recomiendan: aumentar la supervisión docente, mejorar los recursos didácticos, intensificar la coherencia y conexión entre los componentes curriculares, ofrecer más orientación académica, aumentar las actividades prácticas, reforzar la rigurosidad de las tutorías, ofrecer la posibilidad de hacer los exámenes de manera no presencial, mejorar las plataformas educativas, incorporar nuevas aplicaciones, aumentar la formación en competencias digitales, reducir los precios públicos, conceder más becas, agilizar los trámites administrativos y flexibilizar el calendario académico-administrativo.

Por último, las **conclusiones** más relevantes de esta investigación son las siguientes:

- Las TIC, en forma de teléfonos móviles, han dinamizado el proceso orientativo de las tutorías de acogida, impulsando la disposición, reflexión y autorregulación de los nuevos alumnos, mejorando su adaptación a la UArtes a través de diálogos grupales y relaciones empáticas con pares y tutores.
- Las consultas más comunes de los nuevos estudiantes en la UNED abarcan asuntos académicos, administrativos y tecnológicos. Los temas recurrentes identificados podrían priorizarse en el desarrollo de un chatbot de menú. El personal de apoyo técnico desempeña un papel crucial al comienzo de la etapa universitaria en la UNED. Los estudiantes, a menudo, plantean preguntas en los foros equivocados, destacando sus urgencias en la resolución de sus dudas.
- Considerando la presencia de indicadores sociales en las interacciones en los foros de acogida, se recomienda un uso frecuente de expresiones cohesivas, como saludos y vocativos. Se aconseja emplear expresiones interactivas con moderación. Para las expresiones afectivas, como el uso de humor, se sugiere discreción.
- Entre las sugerencias de los estudiantes en la UNED destaca la importancia de una mayor supervisión docente, la mejora de los recursos didácticos, la coherencia curricular, la orientación académica, la flexibilidad en las evaluaciones. Además, se evidencia la necesidad de fortalecer las competencias digitales de los estudiantes y abordar cuestiones económicas.

Palabras clave

Abandono, Análisis de necesidades, Bitácora, Chatbot, Dimensión social, Educación a distancia, Educación semipresencial, Éxito, Estudiantes de nuevo ingreso, Foro de acogida virtual, Innovación educacional, Orientación educativa, Servicios de acogida, Teléfono móvil, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Tutoría, Universidad.

9.2. Abstract

The concept of educational guidance has evolved significantly, transitioning from a set of interventions exclusively targeting students with difficulties and carried out by specialists to becoming an integral approach that is a fundamental part of curricula. With this vision, the aim is to benefit the entire student body by involving various professionals beyond traditional specialists. This evolution reflects a deeper understanding of the individual needs of students in both in-person and distance formats. In the university context, the various objectives related to Educational Guidance can be categorized into three main groups of actions depending on their purpose: 1) supporting the successful integration of newly enrolled students into the institution, 2) ensuring an enriching and satisfying experience, and 3) promoting a successful transition to the workforce through the development of academic, personal, and professional skills. This research focuses on the first group. In order to understand the role of orientation actions at the beginning of the university stage and to improve them, four **general objectives** have been established:

- Explore the use of narrative recording through mobile devices to promote student reflection in face-to-face welcome tutorials at UArtes.
- Create a repository of frequently asked questions for the development of an initial educational guidance chatbot at UNED.
- Analyze the presence of social indicators in UNED's virtual welcome forums for students and their implications in the design of an initial educational guidance chatbot.
- Identify the needs of students at UNED in order to provide tailored responses to them.

Four consecutive studies were conducted using a qualitative-quantitative exploratory, descriptive, and analytical **approach**, employing content analysis technique:

- Analysis of comments from 21 newly enrolled students at UArtes regarding the use of mobile devices in welcome tutorials.
- Analysis of the frequency of topics in 851 messages posted by 561 newly enrolled students in UNED's virtual welcome forums.
- Analysis of social indicators in 1,461 messages posted by 570 newly enrolled students in UNED's virtual welcome forums.
- Analysis of comments from 1,166 individuals, including new and experienced students, regarding actions that UNED could implement to support them in successfully completing their studies.

The most relevant **results** from each of the four studies are as follows:

- Narrative recording with mobile devices has allowed newly enrolled students at UArtes to conduct self-explorations of various aspects related to vocational matters, integration into the institution, as well as interpersonal relationships at the university.
- A total of 37 thematic categories were identified in UNED's welcome forums, organized into four main groups: technical comments, administrative comments, academic comments, and comments about study communities.
- Social presence indicators identified in UNED's welcome forums have a moderate presence. Those occurring most frequently belong to the category of interactive

expressions, followed by cohesive and affective expressions. The technical support forum contains the highest number of social indicators.

- Academic actions are the most requested, followed by technical and administrative actions. Students at UNED recommend various improvements, such as increasing teacher supervision, enhancing educational resources, ensuring curricular coherence, providing academic guidance, increasing practical activities, strengthening tutorial rigor, offering the option of non-presential exams, improving educational platforms, incorporating new applications, enhancing digital skills training, reducing public fees, granting more scholarships, streamlining administrative procedures, and providing flexibility in the academic-administrative calendar.

Finally, the most relevant **conclusions** of this research are as follows:

- ICT, in the form of mobile phones, have invigorated the orientation process of welcome tutorials, fostering the readiness, reflection, and self-regulation of new students. This has improved their adaptation to UArtes through group dialogues and empathetic relationships with peers and mentors.
- The most common queries from new students at UNED encompass academic, administrative, and technological issues. The recurring topics identified could be prioritized in the development of a menu-based chatbot. Technical support staff play a crucial role at the beginning of the university stage at UNED. Students often pose questions in the wrong forums, emphasizing their urgency in resolving their doubts.
- Considering the presence of social indicators in interactions within the welcome forums, it is recommended to use cohesive expressions, such as greetings and vocatives, frequently. The use of interactive expressions should be moderated. For affective expressions, like humor, discretion is advised.
- Among the suggestions from students at UNED, the importance of increased teacher supervision, improvement of educational resources, curricular coherence, academic guidance, flexibility in evaluations, and addressing economic issues stands out. Additionally, there is a clear need to enhance students' digital skills.

Keywords

Blended learning, Chatbot, Distance education, Dropout, Educational guidance, Educational innovations, Information and communication technologies (ICT), Logbook, Needs analysis, New students, Smartphone, Social dimension, Student support services, Success, Tutoring, University Welcome virtual forum.

10. REFERENCIAS

- Alarcón, M. (2017). *Memoria del proceso de dirección de arte de los audiovisuales realizados para el proyecto "Aprendimos"*. [Tesis de grado, Universidad Casa Grande, Facultad de Comunicación Mónica Herrera, Guayaquil]. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1143>
- Alba-Fernández, M., y Mesa, L. (5-7 de septiembre de 2018). *Acompañamiento al estudiante novel: Comunidades Virtuales de Acogida (CAV)*. [Ponencia]. I congreso internacional de orientación universitaria. Universidad de Zaragoza. <https://zagan.unizar.es/record/74811/files/BOOK-2018-021.pdf>
- Alcántara, E., Balcázar, L., Balcázar, N. M., Medina, S., y Gómez, H. G. (2011). Bitácora electrónica del alumno de licenciatura como herramienta didáctica para el aprendizaje de investigación epidemiológica. *Revista Material Didáctico Innovador Nuevas tecnologías educativas*, 7(2), 33-38. http://www.revistamdi.uam.mx/archivos_rmdi/RMDI%2011-2.pdf#page=41
- Alebaikan, R., y Troudi, S. (2010). Blended learning in Saudi universities: challenges and perspectives. *ALT-J Research in Learning Technology*, 18(1), 49-59. <http://dx.doi.org/10.1080/09687761003657614>
- Álvarez Pérez, P. (2017). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *QURRICULUM - Revista De Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (26), 73-87. <https://www.ull.es/revistas/index.php/curriculum/article/view/67>
- Álvarez, D. (2021). Análisis del abandono universitario en España: un estudio bibliométrico. *PUBLICACIONES*, 51(2), 241-261. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.23843>
- Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Cedecs.
- Álvarez, P. R., y López, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la universidad de La Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48-71, <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2017.p48-71.id600>

- Allen, E., y Seaman, J. (2017). *Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017*. Babson Survey. Research Group e-Literate, and WCET. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580868.pdf>
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada*, 10(2), 1 – 34. <https://tinyurl.com/25klk34h>
- Arnau-Gras, J. (2007). Estudios longitudinales de medidas repetidas. Modelos de diseño y de análisis. *Avances en medición*, 5, 9-26. <https://tinyurl.com/23egyoma>
- Asín, M., Cubela, J.M., y Senú, I. (2019). La orientación educativa en los cursos a distancia. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 7(3). <https://doi.org/10.34070/rif.v7i1>
- Baelo, R. (2017) Aplicaciones de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) al ámbito de la Orientación profesional y personal (Capítulo 12). En M.F. Sánchez (Coord.) *Orientación para el Desarrollo profesional*. Editorial UNED.
- Balaguer, Á. (2013). Análisis de la implantación de un sistema de acogida y tutorización en los nuevos estudios de grado. En J. A. Conejero, M. A. Fernández, J. L. Rodríguez y V. Vivancos (Eds.) *Sistemas de Acogida y Tutorización en Estudios Universitarios (SATEU)* (70-78). <https://bit.ly/3cDI33R>
- Bardin, L. (1986): *Análisis de contenido*. Akal.
- Barriocanal, L. (9, 10 y 11 de marzo de 2007). *Internet como herramienta para la Orientación Educativo*. [Ponencia]. III Encuentro Internacional de Orientadores y I Encuentro Internacional Virtual de Orientación. Zaragoza. <https://tinyurl.com/283r39mz>
- Basedow, J. (2000). The effects of globalization on Private International Law. En J. Basedow & T. Kono (Eds.). *Legal aspects of globalization. Conflict of laws, internet, capital markets and insolvency in a global economy* (11-26). The Hague: Kluwer Law International. <https://hdl.handle.net/11858/00-001M-0000-0019-C924-0>
- BBC News Mundo. (3 junio 2018). *La sorprendente y poco conocida historia de Eliza, el primer bot conversacional de la historia*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-44290222>
- Beck, U. (2006). *La Sociedad del riesgo global*. Siglo Veintiuno de España Editores.

- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Editorial Ciss Praxis.
- Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED) (junio de 2002). *Es Educación a Distancia...* <https://www2.uned.es/catedraunesco-ead/boletin.html>
- Boronat, J., Castaño, N., y Ruíz, E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(5), 69-74. <https://bit.ly/2wZwi92>
- Bowden, J. y Marton, F. (2011). *La Universidad, un espacio para el aprendizaje: Más allá de la Calidad y la Competencia*. Narcea de Ediciones.
- Brazuelo, F., y Cacheiro, M. (2015). Estudio de adaptabilidad para dispositivos móviles en plataformas MOOC. *RED-Revista de Educación a Distancia* (47). <https://revistas.um.es/red/article/view/242411/184231>
- Buschiazzo, S. (2010). *Las artes del movimiento en la construcción de identidad individual y colectiva*. [Ponencia]. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.aacademica.org/000-027/646>
- Cabero, J., y Gisbert, M. (2002). *Materiales formativos multimedia en la red. Guía para su diseño*. SAV de la Universidad de Sevilla.
- Cabrera, L. (2015). Efectos del proceso de Bolonia en la reducción del abandono de estudios universitarios: datos para la reflexión y propuestas de mejora. *Revista Fuentes*, (16), 39–62. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.02>
- Callejo, J. (2001). Estudio de Cohorte de Estudiantes de la UNED: una aproximación al Análisis del Abandono. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 4(2), 33-69. <https://doi.org/10.5944/ried.4.2.1179>
- Campoy, T. J., y Pantoja, A. (2014). La orientación en la Universidad de Jaén. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 11(19), 77–106. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.11.num.19.2000.11325>
- Cardozo-Ortiz, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a05.pdf>
- Carrión, J. (2005). Una mirada crítica a la Enseñanza a Distancia (segunda parte). *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie36122740>

- Carrión, J. (2005). Una mirada crítica a la Enseñanza a Distancia (segunda parte). *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie36122740>
- Castellano, F. (1994). Evolución de las necesidades de orientación educativa en universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. *Revista Española de orientación educativa y Vocacional*, V, 57-74.
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Castellano, F. y Delgado, L. (1996). Un programa de orientación universitaria: Participa. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, 65-78.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Alianza.
- Cazorla, D., Cuenca, P., Macià, M., Molina, J., y Puerta, J. (2011). *Plan de acogida para los alumnos de nuevo ingreso en el grado de Ingeniería Informática en la ESII (UCLM)*. [Ponencia]. JENUI 2011: XVIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, 451-454. <https://bit.ly/3aoPlaf>
- Centribal. (s.f.). *Tipos de chatbot: ventajas y características*. <https://centribal.com/es/tipos-de-chatbot-ventajas-y-caracteristicas/>
- Codina, Ll. (21 de agosto de 2023). *Tesis por compendio de publicaciones: características, ventajas e inconvenientes*. <https://www.lluiscodina.com/tesis-por-compendio-de-publicaciones/>
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151. <https://core.ac.uk/download/pdf/132556546.pdf>
- Corominas, E., e Isús, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 155-184. <http://hdl.handle.net/10201/97941>
- Coronado-Briceño, J. A., Jiménez-Frausto, P. S. J., y Ábrego-Almazán, D. (2018). La gestión de encuestas como herramienta de medición y retroalimentación de la calidad de la Facultad de Comercio y Administración Victoria. *EDUCIENCIA*, 2(1), 17-21. <https://doi.org/10.29059/educiencia.v2i1.32>
- Corral, M. J., y Martín, A. M. (2019). Bmentoría: experiencia para los estudiantes nuevos en una universidad a distancia. *REOP - Revista Española De Orientación y*

- Covarrubias, P. y Piña, M. (1 trimestre, 2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34(1), 47-84. <https://bit.ly/2VKXuR5>
- Cruz Flores, G. D., Chehaybar y Kury, E., y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, XL (1)(157), 190-209. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>
- Chen, C. C., y Jones, K. T. (2007). Blended-learning vs. traditional classroom settings: Analyzing students' satisfaction with inputs and learning processes in an MBA accounting course. In B. N. Schwartz y A. H. Catanach (Eds.), *Advances in Accounting Education: Vol.8. Teaching and curriculum innovations* (25–37). Emerald. [https://doi.org/10.1016/S1085-4622\(07\)08002-9](https://doi.org/10.1016/S1085-4622(07)08002-9)
- Chiecher, A. (2013). Interacciones entre alumnos en entornos mediados por TIC. Un análisis de la dimensión social de los intercambios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(1), 85-107. <https://doi.org/10.5944/ried.16.1.2061>
- Chiecher, A. C. (2019). Estudiantes en contextos de educación a distancia. Variables vinculadas con el logro académico. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 22(2), 203–223. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23368>
- Chiecher, A. C. (2020) Competencias digitales en estudiantes de nivel medio y universitario. ¿Homogéneas o heterogéneas? *Praxis educativa*, 24(2), <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240208>
- Chiecher, A., y Melgar, M. F. (2018). ¿Lo saben todo? Innovaciones educativas orientadas a promover competencias digitales en universitarios. *Revista Innovación Educativa*, 10. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n2.1374>
- Chust, P., y Tortajada, F. (Julio, 2019). *Estrés académico en estudiantes universitarios de nuevo ingreso y su relación con la vía de acceso a la universidad*. [Ponencia]. V congreso de innovación y educativa y docencia en red. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10353>

- De George-Walker, L., y Keeffe, M. (2010). Self-determined blended learning: a case study of blended learning design. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/07294360903277380>
- Delgado, J.A. (coord.) (2005). *Líneas básicas de intervención en Tutoría Universitaria*. Editorial Método Ediciones.
- Díaz, M.T. (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional*. Narcea.
- Domínguez, G., Álvarez, F. J. y López, A. M. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la educación secundaria a la universidad. La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221-241. <https://tinyurl.com/2348ofdn>
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). (2010). *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process (P9 Eurydice)*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, Comisión europea. <https://tinyurl.com/2crtqlsb>
- Escolano, E., Lizalde, M., Serrano, R. M., y Casanova, O. (2019). Análisis de las necesidades del alumnado de nuevo ingreso en los Grados en Magisterio: Implicaciones para el diseño del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 545-567. <https://doi.org/10.5209/RCED.57779>
- Espín, J. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *En-clave pedagógica*, 4. <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/611>
- Fadde, P. J., y Phu Vu. (2014). Blended Online Learning: Benefits, Challenges and Misconceptions. En P. Lowenthal, C. S. York, y J. C. Richardson (Eds.), *Online Learning: Common Misconceptions, Benefits and Challenges* (33 – 48). <https://peterfadde.com/Research/blendedonline13.pdf>
- Fainholc, B. (2012). Una visión de educación a distancia virtual. Preocupaciones y desconciertos, esperanzas y desafíos. En Moreno, M. (Coord.). *Veinte Visiones de la Educación a Distancia*. Guadalajara: Udgvirtual. (165- 190). <https://tinyurl.com/2bx9pkvq>

- Feliz, T. (2012). Análisis de contenido de la comunicación asincrónica en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 358, 282-309. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-358-079>
- Fernández, G. M., y Escribano, M. (2000). *Las tutorías en la formación académica y humana de los alumnos en la Universidad San Pablo CEU*. [Ponencia]. XVI Jornadas ASEPUMA–IV Encuentro Internacional, 16(1), 1-11. <https://bit.ly/2VLhjrC>
- Fernández, J.D. (2005). *La orientación educativa: Claves de éxito profesional. Buscando la magia del mago sin magia*. Editorial GEU.
- Ferreira, C. (2021). El sistema de orientación universitaria en Finlandia: identificación de buenas prácticas aplicables al contexto español. *REOP - Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 7–27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30737>
- Fox, D. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, Eunsa
- Franceschin, T. (2016). *Los ChatBots: Una Tecnología que puede revolucionar el Sistema Educativo*. Edu4.me. <http://edu4.me/los-chatbots-una-tecnologia-que-puede-revolucionar-el-sistema-educativo/>
- Friedman, T. (2009). *La tierra es plana: breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Mr. Ediciones.
- Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernandez, R., y Pérez, M. (2013). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona*. *Revista de investigación en educación*, 11(2), 60-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734175>
- Gallardo, M. À. (2005). *Plan de Acción Tutorial*. Universidad de Granada, España. <https://bit.ly/2RTtWQc>
- García Aretio, L. (1987). *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. ICE-UNED.
- García, L. (2018) *Asistente Virtual tipo ChatBot*. [Proyecto de grado para optar al título de Ingeniero de Sistemas. Universidad Católica de Colombia]. <https://hdl.handle.net/10983/17726>

- García, 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. <https://bit.ly/2VO4QTS>
- García-Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 2(1), 8–27. <https://doi.org/10.5944/ried.2.1.2084>
- García-Aretio, L. (2009). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Editorial UNED.
- García-Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9 – 25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- García-Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(1), 9–22. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- García-Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245-270. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- García-Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245-270. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- García-Aretio, L. (25 de mayo de 2020). *De los exámenes presenciales a los exámenes en línea. El fraude.* <https://aretio.hypotheses.org/4508>.
- Gardner, J. N., y Jewler, A. J. (1992). *Your College Experience: Strategies for Success. The Freshman Year Experience Series.* Wadsworth Publishing Company.
- Garrison, D.R. (2016). *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice.* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315667263>
- Gaytan, J. (2015). Comparing Faculty and Student Perceptions Regarding Factors at Affect Student Retention in Online Education. *American Journal of Distance Education*, 29(1), 56-66. <https://doi.org/10.1080/08923647.2015.994365>
- Gil-Albarova, A. (2019). Eventos de acogida y orientación para alumnos de nuevo ingreso: Evolución y evaluación. En Allueva, P. (Coord.). *Orientación y calidad educativa universitarias.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza. (94-107).

- Gómez-Collado, M. (enero-abril, 2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Convergencia*, 19(58), 209-233. <https://bit.ly/3cAe8Ka>
- González, I., y Martín, J. (2004). La orientación profesional en la Universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 299–315. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.15.num.2.2004.11635>
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(2), 43 -60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- Granados, G., y Tenorio, P. (1992): *Abandono de estudios en las Facultades de Letras de la UNED*. Editorial UNED.
- Gregori P., Martínez V., y Moyano-Fernández J.J. (2018). Basic actions to reduce dropout rates in distance learning. *Evaluation and Program Planning*, 66, 48-52. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.10.004>
- Guajardo-Leal, B. E., y Gallardo, K. E. (2021). Compromiso, motivación y persistencia de participantes en xMOOC. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66). <https://doi.org/10.6018/red.44024>
- Guerrero, B. (1-3 de septiembre de 2021). *Detección de necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso en el Grado de Psicología de la UNED. Un estudio piloto*. [Ponencia]. II congreso internacional de orientación universitaria. Universidad de Valladolid. <http://ciou2020.uva.es/comunicaciones-libres/>
- Guerrero, B. (16, 17 y 18 de noviembre de 2022). *Chatbot para la orientación educativa de los nuevos estudiantes de Grado en la UNED*. [Ponencia]. EDUTEC 2022, Universitat de les Illes Balears, España.
- Guerrero, B. (20, 21 y 22 de junio de 2022). *Development of responses with indicators of social presence for an educational guidance chatbot at the Distance University*. [Ponencia]. EDEN (European Distance and E-learning Network), Tallinn University, Estonia.
- Guerrero, B. (21, 22, 23 y 24 de junio de 2021). *Detection of Educational Guidance needs of new students in undergraduate studies at UNED and proposal of an academic*

support programme based on chatbots. [Ponencia]. EDEN (European Distance and E-learning Network), UNED, Madrid, España.

Guerrero, B. (21, 22, 23 y 24 de junio de 2021). *Link between learning strategies and educational guidance needs. A pilot study with new students at UNED's undergraduate programme.* [Ponencia]. EDEN (European Distance and E-learning Network), UNED. Madrid, España.

Guerrero, B. (27 y 28 de octubre de 2021). *Mediación tecnológica en la orientación educativa: una experiencia con postulantes de la generación Z a la UArtes.* Pedagogía de las Artes y Humanidades: Praxis, Investigación e Interculturalidad. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2021/07/Agenda-PAH-nuevo-2.pdf>

Guerrero, B. (31 mayo - 1 y 2 junio 2022). *Chatbot para la orientación educativa inicial.* [Ponencia]. XII Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED. <https://canal.uned.es/video/629876c06f3c002bd53d4b32>

Guerrero, B., y Báez de Yáñez, M. (2021). Bitácoras audiovisuales como estrategia pedagógica de orientación académica para las tutorías de acogida en artes. *Artseduca*, 29(29), 141-156. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.11>

Guerrero, B., y Mora, E. (2021). De músico, poeta y loco... Las representaciones colectivas del artista y su vivencia en la subjetividad de su aprendiz. *Artseduca*, 30, 27-44. DOI: <https://doi.org/10.6035/artseduca.5740>

Guerrero, B., y Tigrero, J. (2020). La percepción de los estudiantes sobre las tutorías de acogida en la Universidad de las Artes de Ecuador. *Revista Científica YACHANA*, 9(2), 107- 122. <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/651>

Guerrero-Bocanegra, B. (1 de Julio de 2021.) Detección de necesidades de orientación educativa de los nuevos estudiantes en los estudios de grado de la UNED. En D. Domínguez, I. Gil y A. López A. *VII Jornada de Doctorandas/os del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.* (79-82). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. <https://doi.org/10.5944/jornadas.doctorandos.PDE.2021>

Guerrero-Bocanegra, B. (2022). Mediación tecnológica en la orientación educativa: una experiencia con postulantes de la generación Z a la UArtes. En P.P. Ortiz, y L. D'auberrete. (Eds.), *Pedagogía de las Artes y Humanidades: Praxis, Investigación e*

<http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/2300/1/Pedagogia203-210.pdf>

- Guerrero-Bocanegra, B. (2022). Tópicos frecuentes en los foros de acogida para el desarrollo de un chatbot de orientación inicial universitaria. *Revista de Psicología y Educación*, 17(2), 187-197. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.02.225>
- Guerrero-Bocanegra, B. (2023). Acciones recomendadas por los estudiantes para la consecución exitosa de los estudios de grado a distancia. *Revista Fuentes*. Publicación anticipada en línea. <https://tinyurl.com/ytnr36ap>
- Guerrero-Bocanegra, B. (2023). Análisis de la dimensión social en las interacciones de los foros de acogida de la UNED y sus implicaciones para el diseño de un chatbot de orientación educativa. *Revista Electrónica EDUCARE*. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.15844>
- Guerrero-Bocanegra, B. (En prensa). *Propuesta de un chatbot basado en menús para mejorar la experiencia de usuario en un apartado de P+F de estudios universitarios a distancia*. Editorial Dykinson.
- Guichard, J. (2007). Project (plan, project, prospect). En J. Guichard y M. Huteau, *Orientation et insertion professionnelle, 75 concepts clés* (344-351). Paris: Dunod.
- Haag, S., Cummings, M., y McCubbrey, D. J. (2004). *Management Information Systems For The Information Age* (4ª Ed.). Mcgraw-Hill.
- Haberkorn, L. (2015). Con mi música y la Fallaci a otra parte. *El informante*. <https://tinyurl.com/29sj8emm>
- Hargreaves, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación* (3ª ed.). Narcea.
- Hayco, D. H. (2018). *Chatbot personality and customer satisfaction*. [Tesis de grado, Information sciences of Utrecht University]. <https://tinyurl.com/yd9bgb82>
- Haz, J. E. (2016). *Memoria del proceso de conceptualización y realización del registro audiovisual del proyecto: Alumbre intervención artística en el espacio público*. [Tesis de pregrado, Universidad Casa Grande, Facultad de Comunicación Mónica Herrera, Guayaquil]. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/932>
- Hernández, M., Rubio, S., y Luna, M. (2014). *El aprendizaje colaborativo como opción para la tutoría*. [Ponencia]. Memoria sexto encuentro nacional de tutoría, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://tinyurl.com/26mbyurp>

- Huezo, J. (2014). *La Copadi como apoyo al programa institucional de tutoría de la facultad de ingeniería de la UNAM*. [Ponencia]. Memoria sexto encuentro nacional de tutoría, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://tinyurl.com/26mbyurp>
- Iglesias, C. F. (2016). *Desarrollo de una bitácora digital basada en objetos virtuales para el refuerzo académico de la asignatura de informática aplicada a la educación de BGU*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Investigación y postgrados, Ambato]. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/1835/1/76338.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. *Encuesta Multipropósito TIC 2019*. <https://tinyurl.com/y3g8uaar>
- Isus, S. (1995). *Orientación universitaria: De la enseñanza secundaria a la Universidad*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Jefatura del Estado. (6 de diciembre de 2018). *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de datos personales y garantía de los derechos digitales*. *Borientación educativa*, 294, 119788-119857. [https://www.borientacióneducativa.es/buscar/doc.php?id=Borientación educativa-A-2018-16673](https://www.borientacióneducativa.es/buscar/doc.php?id=Borientación+educativa-A-2018-16673)
- Keller, B., y Whiston, S. (1 de mayo, 2008). The Role of Parental Influences on Young Adolescents' Career Development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 198-217. <https://doi.org/10.1177/106907270731320>
- Kerlinger, F.N. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. Interamericana.
- Klingsieck, K. B., Fries, S., Horz, C., y Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. *Distance Education*, 33(3), 295-310. <https://doi.org/10.1080/01587919.2012.723165>
- Korr, J., Derwin, E. B., Greene, K., y Sokoloff, W. (2012). Transitioning an Adult-Serving University to a Blended Learning Model. *The Journal of Continuing Higher Education*, 60, 2-11. <http://dx.doi.org/10.1080/07377363.2012.649123>
- La Madriz, J. (2016). Factores que promueven la deserción del aula virtual. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(35), 18-40. <http://ojs.revistaorbis.org.ve/index.php/orbis/article/view/31>

- Lassoued, Z., Alhendawi, M., y Bashitialshaaer, R. (2020). An Exploratory Study of the Obstacles for Achieving Quality in Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>
- Lázaro, Á. (1997). La función tutorial de la acción docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 234-252. <https://bit.ly/3eC8717>
- Lizalde, M., Casanova, Ó., Serrano, R. M., y Escolano, E. (2018). Plan de orientación universitaria para los estudiantes de nuevo ingreso. Programación de acciones y elaboración de materiales. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 29(2), 41–54. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23152>
- Lobato, C., Arbizu, F., y Castillo del, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: Estudio de un caso. *Educación XX1*, 7(1), 135-168. <https://doi.org/10.5944/educxx1.7.1.333>
- López, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria. Una consulta a expertos. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20119>
- López, F. (2004) La comunicación entre el profesor-tutor y los alumnos. Reflexiones sobre la tutoría en los centros estatales españoles. *Estudios sobre Educación*, 7, 129-142. <https://bit.ly/2zfne0l>
- Luque, E., García, F., y de Santiago, C. (2013). *El abandono y egreso en la UNED*. [Ponencia]. VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación docente de la UNED. <https://tinyurl.com/26d7llf7>
- M&C Saatchi. (2017). *Risk, Realism and Ritalin. A study of the Post-Millennial Generation*. http://mcsaatchitransform.com/src/assets/pdfs/MCTransform_RRR.pdf
- Manzano-Soto, N., Martín-Cuadrado, A. M., Sánchez M., Rísquez, A., Suárez M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 93-118. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.128>
- Manzano-Soto, N., y Roldán-Morales, C.-A. (2016). Análisis de necesidades de orientación del estudiante de primer año en la Universidad Autónoma de Occidente. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 121–140. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16404>

- Marroquín, M., Martínez, S., Espinosa, P. y Muñecas, I. (2013). La tutoría en la Universidad de Deusto como espacio de crecimiento y desarrollo integral. En J. A. Conejero, M. A. Fernández, J. L. Rodríguez y V. Vivancos (Eds.) *Sistemas de Acogida y Tutorización en Estudios Universitarios (SATEU)* (113-121). <https://bit.ly/3cDI33R>
- Martín- Cuadrado, A. M. (2011). Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(4), 136-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3923284>
- Martínez Clares, P., y Martínez Juárez, M. (2011). La orientación en el S. XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 253-265. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192020.pdf>
- Martínez, A. (2011). Tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. *Informe de Investigaciones Educativas*, 24(1), 13-25
- Martínez, V. (2017). Educación presencial versus educación a distancia. *La Cuestión Universitaria* (9), 108-116. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3582/3662>
- Martos, M.A. (2017). *El reto Curricular de la Orientación. Acompañando los procesos de mejora escolar*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/45492>
- Maunder, R., Cunliffe, M., Galvin, J., Mjali, S., y Rogers, J. (2012). Listening to student voices: Student researchers exploring undergraduate experiences of university transition. *Higher Educ*, 66(2), 139-152. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9595-3>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., y Baki, M. (2013). The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47. <https://doi.org/10.1177/016146811311500307>
- Medina, R., Fadul, J., y López, R. (2016). El uso del celular en el proceso pedagógico: Reto y desafío a la labor docente. *Conrado*, 12(53), 19-25. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/302>
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8(13), 277-299. <https://doi.org/10.15381/is.v8i13.6928>

- Mendoza, M. (2014). *El teléfono celular como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. *Omnia*, (3), 9-22. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73737091002.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2015). *Manual de orientación vocacional y profesional para los departamentos de consejería estudiantil*. Quito, Ecuador. <https://tinyurl.com/yby5my33>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP]. (20 de abril 2020). *La Agenda 2030 de la ONU y el enfoque de la UE sobre desarrollo sostenible*. <https://tinyurl.com/2c53cvah>
- Mojica Arias, J. F. (2015). *Investigación en Artes: bitácora y metodología*. [Producción de Proyecto Artístico, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Artes, México]. <http://ri.uaemex.mx/oca/bitstream/20.500.11799/35233/1/secme-22120.pdf>
- Molina, D., y De Luca, C. (2009). Orientación integral en los centros educativos y en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1449-1460 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121984022>
- Monge, L., y Ávalos, C. (2020). BOT0210, una herramienta de apoyo a la docencia. Experiencia de la Cátedra Tecnologías de la Información de la UNED. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 188-199. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3196>
- Monroy, G. (2011). *Manejo de las bitácoras y educación autónoma de los estudiantes de la carrera mercadotecnia y publicidad de la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil*. [Tesis de grado, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Universidad de Guayaquil]. <https://tinyurl.com/2yjaum62>
- Montaña, M. (2018). La nueva generación Z: conectada, pragmática y familiar. *Come In: Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*, (77). DOI: <https://doi.org/10.7238/issn.2014-2226>
- Montes, M. y Torres, J. (noviembre, 2015). Las competencias socio–afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 271-284. <https://bit.ly/2VHCryZ>

- Morcillo, Y. (26 de enero de 2022). *Tesis por compendio de publicaciones*. <https://investigauned.uned.es/tesis-por-compendio-de-publicaciones/>
- Moss, P. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretive research traditions. *Educational Researcher*, 25(1), 20-29. <https://www.jstor.org/stable/1176724>
- Mudarra, M. J., González-Benito, A., y Velaz de Medrano, C. (2020). Debilidades del sistema de orientación español según los tutores y directores de educación secundaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 72(1), 67-84. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/download/73215/48717?inline=1>
- Muñoz, J. L., y Gairín, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios en el plan de acción tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171-192. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2358>
- Navarro-Martínez, O., y Peña-Acuña, B. (2022). Technology Usage and Academic Performance in the Pisa 2018 Report. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 130-145. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2022.1.735>
- Nombela, C. (18 de julio de 2018). *Generación Z: Así son los post-millennials*. Forbes. <https://forbes.es/lifestyle/41764/generacion-z-asi-son-los-post-millennials>
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- O'Brien, J., y Marakas, G. (2006). *Sistemas de información gerencial* (7ª ed.). Mc- Graw-Hill.
- Obarrio, J. y Masferrer, A. (Eds.). (2013). *Expresión oral y proceso de aprendizaje: La importancia de la oratoria en el ámbito universitario*. Dykinson.
- Ogosi, J. A. (2021). Chatbot del proceso de aprendizaje universitario: Una revisión sistemática. *Alpha Centauri*, 2(2), 29–43. <https://doi.org/10.47422/ac.v2i2.33>
- Ojalvo, M.V. (2005). Orientación y tutoría como estrategia para elevar la calidad de la educación. *Revista Cubana Educación Superior*. 2(1):3-18. http://intranet.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/022005/Art01.pdf

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2002). *Reviewing the ICT sector definition: Issues for discussion*. <http://www.orientacióneducativacd.org/dataorientacióneducativacd/3/8/20627293.pdf>
- Organista-Sandoval, J., McAnally-Salas, L., y Lavigne, G. (2013). El teléfono inteligente (smartphone) como herramienta pedagógica. *Apertura*, 5(1), 6-19. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68830443002.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (18 diciembre de 2020). *Humanistic futures of learning. Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372577>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*. Paris, Francia: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). *E-learning in Higher Education in Latin America*. OCDE. <https://tinyurl.com/2rx5nry3>
- Orozco-González, M., Panizza, L., Vegega, C., Pytel, P., y Pollo-Cattaneo, Ma. F. (2020). Metodología de implementación de un chatbot como tutor virtual en el ámbito educativo para universidades en E. Serna (Ed.), *Investigación Formativa en Ingeniería*. Editorial IAI. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/103870>
- Parras, A., Madrigal, A. M., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2008). *orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid, España: Secretaría General Técnica. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). <https://tinyurl.com/25q2mrog>
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Paterson, S. M., Laajala, T. y Lehtelä, P. L. (2017). Counsellor students' conceptions of online counselling in Scotland and Finland. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(3), 292-303. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1383357>
- Payssé, M. (22 octubre, 2020). *Cómo crear un chatbot con personalidad*. inConcert. <https://blog.inconcertcc.com/chatbot-con-personalidad/>

- Pereira, J., Medina, H., y Díaz, O. (2016). Uso de chatbots en la docencia universitaria. En A. Lago y M.G. Gericota (Eds.), *TICAI 2016: TICs para el aprendizaje de la ingeniería* (97-104). <https://bit.ly/3jyV8lu>
- Pérez, F. J., y Martínez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 177–192. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219461>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. La Muralla.
- Pérez-Juste, R., Sebastián, A., y De Lara, E. (1990). Servicios de Orientación en la UNED: demanda expresa y necesidades detectadas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 3(1), 23-56. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/20996>
- Pérez-Pulido, I. (2016). *El proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara*. [Tesis doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Guadalajara, Jalisco]. <http://hdl.handle.net/11117/3591>
- Piedra-Illescas, G. P., y Cordero-Guzmán, D. M. (2019). Chatbot como herramienta de disminución de la intervención humana en la resolución de incidencias de ofimática en la Coordinación Zonal 7–Salud. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), 376-401. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i2.907>
- Pinheiro, M.R. (2003). *Uma época especial: Soporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior*. [Tesis doctoral, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra]. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/988>
- Planeta Chatbot. (21 de agosto de 2019). *La línea de tiempo de la historia de los Chatbots: antes, ahora y mañana*. <https://tinyurl.com/2bvW82v7>
- Pope, M. (2000). A brief history of career counseling in the Unites States. *The career development quarterly*, 48(3), 194-211.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9 (5). <https://tinyurl.com/y4m9h1bh>

- Ramírez, G. y Corvo, M. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 5(12), 34-39. <https://repositoriosiidca.csuca.org/Record/RepoUTP9377>
- Ramonet, I. (2005). Pensamiento único y nuevos amos del mundo. En Chomsky, N. y Ramonet, I. (Eds.) *Cómo nos venden la moto*, (55-98). Icaria.
- Redacción Sociedad. La deserción universitaria bordea el 40%. En *El Telégrafo* [Sociedad]. <https://bit.ly/2Vov40j>
- Repetto, E. y Anaya, D. (1992). Funciones y estructura del Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) de la UNED. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 5(1), 51-64. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/21039>
- Rivera Montalvo, D. (2011). *Factores que inciden en la retención o deserción del estudiante a distancia*. [Tesis doctoral, Nova Southeastern University]. <http://ponce.inter.edu/cai/tesis/derivera/index.pdf>
- Rodríguez, M. (1988). *Serie Capacitación Integral 4. Autorientación educativa: clave del éxito personal* (2ª ed.). El Manual Moderno.
- Rodríguez, M. L. (2003). La orientación profesional en los ámbitos académicos. En S. Ramos, (Ed.), *Orientación Profesional. Un Proceso a lo largo de la vida*, 395-437. Dykinson.
- Rodríguez, M. L. (Ed.), Hoyt, K. B., Rodríguez, A., Romero, S. y Pereira, M. (1998). *La orientación profesional I. Teoría*. Ariel Educación.
- Rodríguez-Muñiz, L. J., Areces, D., Suárez, J., Cueli, M., y Muñiz, J. (2019). ¿Qué motivos tienen los estudiantes de Bachillerato para elegir una carrera universitaria? *Revista de Psicología y Educación*. 14, 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.167>
- Romero, M., y Barberà, E. (2015). Identificación de las dificultades de regulación del tiempo de los estudiantes universitarios en formación a distancia. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (38). <https://revistas.um.es/red/article/view/234121>
- Romero, S.J. (31 mayo - 1 y 2 junio 2022). *Perfiles del alumnado nuevo de la UNED y abandono*. [Ponencia]. XII Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED. <https://canal.uned.es/video/629872a76f3c002b7b7f5288>

- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D., y Archer, W. (2001). Assessing Social Presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education* 14(2), <https://core.ac.uk/download/pdf/58774853.pdf>
- Rué, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(2), 281-306. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5649>
- Ruíz, J. (2009). Las TIC en los procesos de orientación para el estudio a distancia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), 160-173. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230782007.pdf>
- Ruiz-Corbella, M, Diestro, A, y García-Blanco, M. (2016). Participación en foros virtuales en cursos masivos (UNED). *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 121-134. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/883>
- Sabariego, M., Sánchez, A., y Cano, A. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>
- Sabater, C. (2014). La vida privada en la sociedad digital, la exposición pública de los jóvenes en internet. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 61,1-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950257001>
- Sallán, J. G., Moreno, J. L. M., Condom, M. F. y Ramos, C. G. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista española de pedagogía*, 27-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2796967>
- Sánchez, M.ª F. (2001). La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 39-61. <https://tinyurl.com/2z4vplvk>
- Sánchez, M.ª F. (2009). La orientación laboral en contextos de diversidad personal, social y cultural. En L.M. Sobrado y A. Cortés (Coords.), *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. (161-181). Biblioteca Nueva.
- Sánchez, M.ª F. (2017) Marco conceptual de la orientación para el Desarrollo profesional y personal (Capítulo 1). En M.F. Sánchez (Coord.) *Orientación para el Desarrollo profesional*. Editorial UNED.

- Sánchez-Elvira, A. (2014). *¿Cómo iniciarse con éxito en el aprendizaje en línea? La experiencia de la UNED en el entrenamiento de estudiantes autorregulados*. En Los Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia: Nuevos Escenarios, Experiencias y Tendencias (144-173). Fidel Ramírez Prado y Claudio Rama. <https://tinyurl.com/26oqmem8>
- Sánchez-Elvira, A. (2016). *¿Cómo desarrollar un Sistema de Apoyo al Estudiante de calidad en entornos mediados por tecnología? Experiencias de la UNED de España*. En M. Cruz, y A. Sánchez-Elvira (Eds.) Claves innovadoras para la prevención del abandono en instituciones de educación a distancia: experiencias internacionales, 195-264. AIESAD. Santiago de los Caballeros: Ediciones UAPA.
- Sánchez-Elvira, A., Bardisa, T., Ortí, M., Gómez, M., Santiago, Cristino de., Fernández, E., Amor, P.J., Pérez, A.M., y Rueda, M.B. (2003). *Perfiles sociodemográficos orientación educativas y rendimiento académico de los alumnos de la UNED*. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:500798>
- Sánchez-Elvira, A., Fernández, E. y Amor, P. (2006). Self-regulated learning in distance education students: preliminary data. En A. Delle Fave (Ed.) *Dimensions of well-being. Research and Intervention*. 294-314. Milano: Franco Angeli.
- Sánchez-Elvira, A., González, M. y Santamaría. M. (2008). *Diseño y uso de comunidades virtuales de acogida para estudiantes nuevos: El Plan de Acogida Virtual (PAV) de la UNED*. En I. Lozano, F. Pastor y (Eds.), I Jornades d'Investigació en Docència Universitària. La participació de la comunitat universitària en el disseny de títols. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/19962>
- Sánchez-Elvira, A., González, M. y Santamaría. M. (2009). *The benefits of the use of Induction Virtual Communities in supporting new students in distance education universities*. Proceedings ICDE. Maastrich, Holanda. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500804/MAstrich_Sanchez-Elvira.pdf
- Santamaría, M. (31 mayo - 1 y 2 junio 2022). *Visión longitudinal del abandono en las titulaciones de grado de la UNED en el EEES*. [Ponencia]. XII Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED. <https://canal.uned.es/video/629871e46f3c002b79382232>

- Saúl, L. A., López-González, M. A. y G. Bermejo, B. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: de la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción Psicológica*, 6(1), 7–15. <https://doi.org/10.5944/ap.6.1.226>
- Schlossberg, N. K. (2005). *Counseling adults in transition*. Springer Publishing Company.
- Sebastián, A., Ballesteros, B., y Sánchez, M.ª F. (1996). El Centro de Orientación, Información y Empleo de la UNED: una respuesta ineludible al servicio de los alumnos de educación superior a distancia. *Revista Iberoamericana de Xducación Superior a Distancia*, 7(1), 7-23.
- Sebastián, A.; Ballesteros, B. y Sánchez, M.ª Fe. (agosto de 1995). *Necesidades de información y orientación de los alumnos de la UNED*, Ponencia presentada en el XVI Congreso Internacional de Orientación Escolar y Profesional, Estocolmo.
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. *Carreras más y menos demandadas*. <https://tinyurl.com/27berdku>
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. *Evaluación de los efectos e impactos de la COVID-19 en la educación Superior*. <https://siau.senescyt.gob.ec/imagenes/2020/10/Educaci%C3%B3n-superior-y-efectos-COVID.pdf>
- Shantakumari, N., y Sajith, P. (2015). Blended learning: The student viewpoint. *Annals of Medical and Health Sciences Research*, 5(5), 323–328. <https://doi.org/10.4103/2141-9248.165248>
- Silva, A., y Martínez, D. (2017). Influencia del Smartphone en los procesos de aprendizaje y enseñanza. *Suma de Negocios*, 8(17), 11-18. <https://doi.org/10.1016/j.sumneg.2017.01.001>
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33(Extra 0), 102-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7058798>
- Silva, M., y Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. ANUIES. <http://publicaciones.anui.es/pdfs/libros/Libro151.pdf>
- Silva, R. (2006). Los Sistemas de Información como arma estratégica en la gestión. *Perspectivas*, 9(18), 161-176. <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942516006.pdf>

- Silvestre, E., y Cruz, O. (2016). Conociendo la próxima generación de estudiantes universitarios dominicanos a través de las redes sociales. *Ciencia y Sociedad*, 41(3), 475-503. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87048049003.pdf>
- Silvestre, L. (2013). Sistemas de orientación, tutorización, información y formación de estudiantes universitarios implementados por la Facultad de Bellas Artes de la UPV. En J. A. Conejero, M. A. Fernández, J. L. Rodríguez y V. Vivancos (Eds.) *Sistemas de Acogida y Tutorización en Estudios Universitarios (SATEU)* (79-87). <https://bit.ly/3cDI33R>
- Simpson, O. (2012). *Supporting Students for Success in Online and Distance Learning*. Routledge
- Sinchi, E., y Gómez, G. (2018). Acceso y Deserción en las Universidades. Alternativas de Financiamiento. *Alteridad*, 13(2), 274-287, DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.10>
- Singh, R. (2 de mayo de 2018). *AI and Chatbots in Education: What Dorientación educativas The FutureHold?* [Blog post] <https://chatbotsmagazine.com/ai-and-chatbots-in-education-what-dorientación-educativas-the-futurehold-9772f5c13960>
- Sobrado, L. M., y Ceinos, C. (2017) Modelos emergentes en orientación profesional (Capítulo 2). En M.F. Sánchez (Coord.) *Orientación para el Desarrollo profesional*. Editorial UNED.
- Solaguren-Beascoa, M., y Moreno, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XX1*, 19(1), 247-266. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15586>
- Stiglitz, J. E. (2007). *El malestar en la globalización*. Punto de Lectura.
- Stone, P. J. (2000). Content analysis. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (2, 291–292). Oxford University Press.
- Sun, V.J., y Yuen, M. (2012). Career Guidance and Counseling for University Students in China. *Int J Adv Counselling*. 34, 202–210. <https://doi.org/10.1007/s10447-012-9151-y>
- Sundli, L. (2007). Mentoring – A New Mantra for Education? *Teaching and Teacher Education*, (23), 201-214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.016>

- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American psychologist*, 8, 185-190. <https://doi.org/10.1037/h0056046>
- Suriá, R., y Beléndez, M. (2010). Grupos de apoyo virtuales dedicados a problemas de salud: estudio de su tipología y análisis de su representatividad. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 27(1), 210–220. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/113651>
- Tamayo, P. A., Herrero, A., Martín, J., Navarro, C., y Tránchez, J. M. (2020). Design of a chatbot as a distance learning assistant. *Open Praxis*, 12(1), 145. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.12.1.1063>
- Tascón, F. (14 de noviembre de 2022). *La UNED de Ponferrada cierra matrícula con cifras similares al curso anterior*. <https://tinyurl.com/2h3q2t6f>
- Tellería, M. B. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 209-222. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200912.pdf>
- Tinto, V. (2007). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1–19. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4>
- Toledo-Cambizaca, A. (2018). *Desarrollo de un chatbot que ayude a responder a preguntas frecuentes referentes a becas en la Universidad Técnica Particular de Loja*. [Trabajo de titulación de Ingeniero en Sistemas Informáticos y de Computación. UTPL]. <http://dspace.utpl.edu.ec/handle/20.500.11962/21874>
- Universia. (8 enero de 2018). *6 usos de los chatbots en la Universidad*. Universia. <https://tinyurl.com/238zctos>
- Universidad de las Artes. (2017). *Acerca de la UArtes*. <https://bit.ly/2z9vfDZ>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (2015). *Reglamento Regulator de los Estudios de Doctorado y de las Escuelas de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Aprobado en Consejo de Gobierno de fecha 30 de junio de 2015)*. <https://tinyurl.com/yk4d99>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (2017). *Tesis por compendio de publicaciones*. <https://tinyurl.com/qekphz>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (18 de marzo 2020). *IO, el chatbot de la UNED para resolver dudas del Trabajo Fin de Grado de Psicología*.

http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,70655502&_dad=portal&_schema=PORTAL

Universidad Nacional de Educación a Distancia. (26 de octubre de 2011). *Reglamento Regulador de los Estudios de Doctorado y de las Escuelas de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*. <https://tinyurl.com/ypib7a3g>

Universidad Nacional de Educación a Distancia. (s.f.-a). *Apoyo al estudiante nuevo*. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,54660685&_dad=portal&_schema=PORTAL

Universidad Nacional de Educación a Distancia. (s.f.-b). *Que aporta el Plan de Acogida*. <https://tinyurl.com/27j4np93>

Universidad Nacional de Educación a Distancia. (s.f.-c). *Presentación del Plan de Acogida Virtual*. <https://tinyurl.com/2c7gfmku>

Universidad Nacional de Educación a Distancia. (s.f.-d). *Portal estadístico - UNED*. <https://app.uned.es/evacaldos/>

Universidad Nacional de Educación a Distancia. (s.f.-e). *Guías de uso de Plataformas*. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1005067,93_20499870&_dad=portal&_schema=PORTAL

Universidad Nacional de Educación a Distancia. (s.f.-f). *Cómo se estudia en la UNED*. <https://tinyurl.com/yqkzyx2o>

Valdivieso-León, L., Lucas, S., Tous-Pallarés, J. y Espinoza-Díaz, I. M. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil-primaria. *Educación XX1*, 23(2), 165-186. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25651>

Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García, E., y Romero, S. (2003). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos: Revista de educación*. <http://hdl.handle.net/11162/47704>

Vega, L. (2013). Global politics and education systems: towards education markets? *New Approaches in Educational Research*, 2(2), 95-101. <https://doi.org/10.7821/naer.2.2.95-101>

Vidal, J., y Vieira, M. J. (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 75-97
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230774006>

- Vieira, E.C. (2015). *Modelo de Adaptación Psicológica del Estudiante a la Universidad: el afrontamiento como un factor clave*. [Tesis doctoral, Facultad de Medicina, Universidad de Salamanca]. <http://hdl.handle.net/10366/128832>
- Watts, A. G., Dartois, C. y Plant, P. (1987). Careers guidance services within the European Community: contrasts and common trends. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 10, 179–189- <https://doi.org/10.1007/BF00115701>
- Watts, A. G., y Van Esbrorientación educativack, R. (2000). New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(3), 173-187.
- White, D. S., y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16 (9). DOI: <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>
- Xavier, M., y Meneses, J. (2020). Dropout in Online Higher Education: A scoping review from 2014 to 2018. *Barcelona: eLearn Center, Universitat Oberta de Catalunya*. <https://doi.org/10.7238/uoc.dropout.factors.2020>
- Xavier, M., y Meneses, J. (2021). The tensions between student dropout and flexibility in learning design: The voices of professors in open online higher education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(4), 72-88. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i1.5652>
- Yaexlee, B. A. (1929). *Lifelong education: a study of the range and significance of the adult education movement*. Cassell.
- Yong, E., Nagles, N., Mejía, C., y Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50,80-105. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/814/1332>
- Zulaica, F. (2013). Dificultades de acceso e integración de los estudiantes universitarios. En J. A. Conejero, M. A. Fernández, J. L. Rodríguez y V. Vivancos (Eds.) *Sistemas de Acogida y Tutorización en Estudios Universitarios (SATEU)* (4-13). <https://bit.ly/3cDI33R>

11. ANEXOS

11.1. Artículo en Revista Científica YACHANA

YACHANA

REVISTA CIENTÍFICA

Volumen 9, Número 2/Julio-Octubre, 2020

ISSN 1390-7778 (Versión Impresa)
ISSN 2528-8148 (Versión Electrónica)

La percepción de los estudiantes sobre las tutorías de acogida en la Universidad de las Artes de Ecuador

Borja Guerrero Bocanegra¹,
Jorge William Tigrero Vaca²

Fecha de recepción:
24 de marzo, 2020

Fecha de aprobación:
15 de abril, 2020

Resumen

Dentro del ámbito universitario, la tutoría se plantea como una competencia profesional, una estrategia docente, un indicador de calidad institucional y el paso de un enfoque basado en la figura del docente como experto, al del alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El presente artículo se centra en el plan de Tutorías de Acogida que ofrece la Universidad de las Artes de Guayaquil y está vinculado al proyecto de investigación sin financiamiento de la propia institución, con título *Metodologías con enfoque intercultural para las tutorías de acogida. Estudio de caso: Universidad de las Artes del Ecuador* bajo el código VIP-2018-054. La investigación, que se realizó entre los meses de abril y agosto de 2019, tiene como objetivo principal conocer la percepción de los estudiantes hacia las tutorías de acogida y la exploración de posibles temas a tratar en su desarrollo futuro. El método de investigación empleado fue de enfoque mixto, el instrumento diseñado: Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías de acogida, se aplicó a toda la población beneficiaria de estas tutorías. De manera complementaria, se emplearon cuestionarios de preguntas abiertas para desarrollar el enfoque cualitativo, donde se trataron aspectos de reflexión sobre el arte-artista, la identidad, la vida universitaria, la hetero-percepción y la experiencia como estudiantes. Los resultados muestran la importancia y la utilidad de estas tutorías que son consideradas por los estudiantes como un espacio motivante, propicio para el desarrollo académico y personal. Frente a las actitudes positivas del estudiantado, se sugiere impulsar y extender las tutorías a lo largo de toda la carrera universitaria.

Palabras clave: Tutoría (educación), artes, enseñanza superior, enseñanza pública, actitud del estudiante.

Abstract

Within the university environment, tutoring is presented as a professional competence, a teaching strategy, an indicator of institutional quality and the passage of an approach based on the figure of the teacher as an expert to that of the student as the center of the teaching-learning process. This article focuses on

¹Docente del Departamento de Nivelación de la Universidad de las Artes, borja.guerrero@uartes.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-5178-6715>

²Docente del Departamento de Nivelación de la Universidad de las Artes, jtigrero@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9240-7534>

the Foster Tutoring plan offered by the Guayaquil University of the Arts and is linked to the research project without funding from the institution itself, entitled *Methodologies with an intercultural approach for foster tutoring. Case study: University of the Arts of Ecuador* under the code VIP-2018-054. The research, which was carried out between the months of April and August 2019, has as its main objective to know the perception of the students towards the host tutorials and the exploration of possible topics to be dealt with in their future development. The research method used was a mixed approach, the instrument designed: Scale of attitudes of university students towards foster tutoring, was applied to the entire beneficiary population of these tutorials. In a complementary way, open-ended questionnaires were used to develop the qualitative approach, where aspects of reflection on art-artist, identity, university life, hetero-perception and experience as students were discussed. The results show the importance and utility of these tutorials, which are considered by students as a motivating space, conducive to academic and personal development. Faced with the positive attitudes of the students, it is suggested to promote and extend the tutorials throughout the entire university career.

Keywords: Tutoring, Arts, Higher education, Public education, Student attitudes.

Introducción

El tema de las tutorías ha tomado vigencia en las tendencias y políticas de Educación Superior, tanto en Europa como en América Latina. Las tutorías forman parte del replanteamiento crítico de la formación universitaria y se les empieza a conceder una importancia capital como instrumento institucional y docente para facilitar una educación de calidad. Gracias a las distintas modalidades de tutoría, se puede coadyuvar a la adaptación del alumno a la vida universitaria, mejorar el rendimiento académico y facilitar la inserción en el mundo social y laboral (Lázaro, 1997; Boronat et al., 2005).

En el contexto ecuatoriano, la implantación de un sistema de tutorías en el marco de la enseñanza universitaria de la Universidad de las Artes (UArtes), en Guayaquil, va en consonancia con el propósito fundamental de la Educación Superior que se entiende como un proceso continuo con el que la persona llegue a potenciar y equilibrar sus habilidades, tanto cognitivas como socioafectivas. La tutoría como elemento formalmente individualizador e integrador

cuya finalidad es contribuir a la formación holística del estudiante va en consonancia con el saber pensar, saber hacer, saber ser y saber convivir con los demás, premisas en las que se basa el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta institución.

Las tutorías son fundamentales en cualquier momento del proceso formativo. Tal es el caso de los alumnos de nuevo ingreso a la universidad que, con el cambio de sistema, rutinas, amigos, profesores, técnicas de estudio, etc., pueden presentar tensiones y dificultades de adaptación que interfieran con el desempeño académico o les impidan vislumbrar la importancia del aprovechamiento académico y de un buen expediente para su carrera estudiantil y laboral (Gallardo, 2005). Es aquí donde se inserta el plan de acción tutorial, específicamente con las tutorías de acogida que conforman el primer espacio donde los docentes tutores reciben a los alumnos de nuevo ingreso para tratar cuestiones más allá de las exclusivamente académicas.

Después de cuatro años de implementación del plan de tutorías se plantea como objetivo principal de la presente investigación el

conocer la percepción y actitudes de los estudiantes hacia las tutorías de acogida y la exploración de posibles temas a tratar en su desarrollo futuro. El método de investigación empleado es de enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) limitado a la población total del estudiantado de nuevo ingreso del curso académico 2019.

Para un análisis crítico del presente problema de estudio hay que partir del contexto de la Educación Superior del Ecuador, en el cual la UArtes se ha destacado desde su año de fundación en 2015 como un proyecto que reivindica el derecho de la ciudadanía a la formación en artes. Su ubicación en Guayaquil es parte de una estrategia para revertir la realidad histórica de precarización socioeconómica en torno a la educación artística pública en esta ciudad.

En la UArtes convergen diferentes modalidades de aprendizaje e investigación sobre arte y en artes. Por eso cuenta con siete carreras de pregrado que son: Cine, Literatura, Creación teatral, Danza, Artes visuales, Artes musicales y Producción musical. Mediante sus valores institucionales, propone un escenario para la formación de profesionales en artes con actitud crítica y conciencia social transformadora. Las bases pedagógicas de la institución se fundamentan en la interculturalidad, la equidad integral, la promoción y respeto de los derechos culturales, el compromiso social, el inter-aprendizaje en vínculo con la comunidad, el pensamiento crítico, la innovación, la decolonialidad, la libertad artística, el mejoramiento permanente, así como la inter y transdisciplinariedad, valores que sostienen la reflexión constante alrededor del hecho social y artístico en la Universidad (UArtes, 2019).

La UArtes emplea como estrategia e indicador de calidad institucional el plan de

acción tutorial, ya que opta por la tutoría al ser una estrategia pedagógica y una forma de atención personalizada que tiene como objetivo orientar y asesorar a los estudiantes para mejorar la adaptación e integración, el proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales y profesionales. La tutoría en la UArtes incorpora todos los elementos que la definen y que en términos de Lázaro (1997) son: "a) tutela, guía, asesoramiento, orientación, b) ayuda, asistencia, c) tutor como profesor, d) personalidad total, integración de la persona" (p. 240), ya que la función tutorial va más allá del plano académico y se extiende al personal y profesional. Es así como se busca potenciar las capacidades del alumno, tales como la observación, indagación, descubrimiento, deducción, aplicación, clasificación, reflexión, análisis, etc. que sirven para aprender a aprender. Al ser una prolongación de las actividades del aula, la tutoría se constituye en otro espacio para el aprendizaje integral del alumno. Cada tutoría supone un proceso único de trabajo, ya que cuenta con sus propios contenidos y requiere una planificación de actividades variables y flexibles según las necesidades propias del estudiante. Por su parte, el docente-tutor debe poseer un carisma especial y una habilidad para poder descubrir los métodos y estrategias adecuadas para cada caso en particular.

La UArtes posee tres modalidades de tutorías: a) tutorías de acogida, b) tutorías académicas, y c) tutorías pre-profesionales y de servicio a la comunidad, en la que se incluyen la mayoría de las funciones tutoriales clasificadas por Lázaro (1997) y Boronat et al. (2005): (a) *burocrática-funcional*, el tutor cumple con la normativa vigente en relación con la asistencia especificada para el alumnado; (b) *académica*, ceñida al ámbito académico, al conocimiento y a

la promoción del estudiante; (c) *docente*, modalidad docente que puede darse en pequeños grupos o en tutorías entre iguales y que sirve para profundizar en un tema; (d) *asesoría personal*, analiza la personalidad del alumno en relación con su formación y comprende (1) la informativa profesional, sobre estudios e intereses de los estudiantes; y, (2) la íntima personal, que abarca cualquier problema del alumno; (e) *tutoría colegiada*, un grupo de profesores universitarios se organiza para hacer seguimiento a grupos de alumnos; (f) *tutoría virtual*, se da en la educación a distancia que se basa en un entorno formativo telemático, pero con una diversificación en las fuentes de conocimiento.

En un futuro próximo, la UArtes contempla la idea de implantar otra modalidad para el acompañamiento al estudiante en su titulación y en su proceso de egreso y transición al mundo laboral o al posgrado. De esta manera, se podría hablar de la existencia de un programa de tutorías con diferentes modalidades, según el momento y las necesidades del estudiante.

En este sentido, la acogida y el recibimiento al alumnado de nuevo ingreso es el primer paso para generar un ambiente de convivencia que incida directamente en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal como recopilan Covarrubias y Piña (2004), acerca de las relaciones entre profesores y estudiantes, las variables que redundan en el éxito académico de los estudiantes son la accesibilidad, la confianza, el interés y capacidad de atención a la diversidad que demuestran los docentes.

El acompañamiento tutorial es siempre pertinente en cualquier disciplina de estudio, aunque podría adquirir un cariz aún más significativo en disciplinas que ponen el acento en el reconocimiento, la construcción y la redefinición de la identidad. A nivel

social y pedagógico, el rol transformador del arte y del artista se evidencia, según Buschiazzo (2010), en la redefinición de las identidades tanto a nivel individual como colectivo. A través de las relaciones sociales, de las representaciones y de la legitimación de prácticas, el arte promueve ambientes propicios para que las personas puedan tomar conciencia de sí mismas.

Tanto la práctica profesional artística como la educación en artes constituyen ejercicios constantes para la reconstrucción de identidades. La asunción de la diversidad de identidades y expresiones de ellas con normalidad permite un punto de encuentro donde los estudiantes y profesores no renuncien a sus propias idiosincrasias por el temor de perder equidad en su tratamiento. Desentramar desde el principio del proceso educativo todo ese complejo de relaciones que pudieran interferir, en mayor o menor medida, con el desarrollo pleno de las capacidades y expresiones artísticas, confiere a las tutorías de acogida un valor transformador. Precisamente, debido al carácter homogeneizador propio del aparato educativo, la atención a la diversidad tiende en muchos entornos de educación superior a reducirse alarmantemente (Vega, 2013). Dado que el artista involucra a su persona constantemente en su práctica educativa y profesional, un requisito imprescindible en los procesos educativos artísticos sería la atención a la consecución de la propia identidad del estudiante. El carácter marginal que adquieren los proyectos de vida personales frente a los contenidos académicos marcados en las mallas curriculares de las universidades se puede revertir en espacios de trabajo como la tutoría de acogida.

La tutoría de acogida para la educación superior en artes se inserta como una innovación de acuerdo a las características propias de la producción artística y en relación con

objetivos del sistema educativo superior ecuatoriano actual, nacional e internacional (Silvestre, 2013) y Balagner (2013). El objetivo es potenciar las capacidades que incidan en el beneficio personal y académico, a partir de la adquisición de habilidades para la autonomía en la toma de decisiones, solución de conflictos y desarrollo de hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social (Fernández y Escribano, 2009).

La UArtes pone a disposición de los alumnos de nuevo ingreso las tutorías de acogida, concebidas como un espacio de integración a la vida académica y a la comunidad universitaria. Están diseñadas para asistir semanalmente dos horas, organizadas en sesiones grupales o individuales según el criterio del tutor. Los actores involucrados en las tutorías son, esencialmente, el tutor y los tutorados, aunque en casos puntuales puede darse la participación de otros actores que por su experticia en alguna materia concreta son invitados. Desde una posición de *adulto acogedor* (Hargreaves, 1977), el tutor aborda temas variados, estableciendo sus propias dinámicas (Zulaica, 2013). Es el caso de las normas de convivencia institucionales, la resolución de conflictos desde posiciones asertivas, el despliegue de ejercicios de autorreconocimiento, el fortalecimiento de la autoestima, la toma de conciencia del valor que supone convivir en una comunidad diversa, los valores de la universidad, los servicios, ayudas y recursos de los que disponen como estudiantes y las diferentes campañas en las que la institución trabaja activamente, entre otros.

Material y Método

La presente investigación se realizó en la UArtes de Guayaquil, entre los meses de abril y agosto de 2019, a partir de la aplicación de una metodología con enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). La

población estuvo constituida por el total de los alumnos que asistían a las tutorías de acogida del año en curso: 174 estudiantes de las siete carreras de pregrado.

El empleo del método mixto dentro de la investigación, representado por la encuesta (enfoque cuantitativo) y los dos cuestionarios de preguntas abiertas (enfoque cualitativo), se justifica en la retroalimentación que se puede lograr con la conjunción de datos basados en la subjetividad del individuo y sus situaciones individuales con aquellos que buscan correspondencia estadística entre las variables establecidas (Núñez, 2017), para así poder tener un mejor entendimiento de la complejidad del fenómeno analizado (Moss, 1996). El diseño de la investigación es de tipo transversal, que, acorde a lo expresado por Arnau-Gras (2007), conlleva la recolección de datos en un momento específico, con el objetivo de describir las variables de estudio y efectuar el análisis de las relaciones entre ellas, en un tiempo determinado.

En lo que constituye la primera fase de la investigación, el enfoque de análisis cuantitativo que se empleó no se concentra en sustentar la importancia de las tutorías o la diferenciación entre tutorías académicas y de acogida, sino que se vincula a lo expresado por Cazorla et al. (2011), quien recalca la trascendencia de identificar desde el punto de vista de los estudiantes si realmente las acciones que se están desarrollando en la estructuración de las tutorías de acogida están sincronizadas con sus necesidades, miedos y expectativas vinculadas a su vida estudiantil en la universidad.

La obtención cuantitativa de los datos necesarios para conocer e interpretar las percepciones y actitudes de los estudiantes involucró la aplicación del instrumento Escala de actitudes de los estudiantes

universitarios hacia las tutorías de acogida, una adaptación de la Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas (Solgauren-Beascoa y Moreno, 2016). El nuevo instrumento fue validado por expertos (Índice de Validez del Contenido = 0.79) y, para la fiabilidad del mismo, se calculó el Coeficiente Alfa de Cronbach (0.715). La Escala se aplicó a toda la población beneficiaria de las tutorías de acogida, 174 estudiantes.

Las actitudes de los estudiantes se abordan respecto a tres dimensiones agrupadas de la siguiente manera:

a) seguridad o ansiedad que provoca en los alumnos asistir a tutorías de acogida (enunciados 2, 4, 6, 9, 12 y 17), b) motivación e interés que el alumno percibe en las tutorías de acogida como elemento no directamente asociado a las asignaturas (enunciados 3, 8, 10, 13, 16 y 18), y c) interés o ganas por aprender a través de la experiencia y el contacto con el docente-tutor de acogida (enunciados 1, 5, 7, 11, 14 y 15). El escogimiento de las dimensiones se fundamenta en lo expresado por Montes y Torres (2015) como es la importancia de conocer si en la formación del estudiantado se han incluido los aspectos socioemocionales que, en ocasiones, se omiten en las acciones desarrolladas durante las clases.

Con el fin de implementar el enfoque mixto, se llevó a cabo la segunda y tercera fase de la investigación, bajo una metodología de carácter cualitativo. Acorde con lo expresado por Cardozo-Ortiz (2011), para poder comprender las percepciones sobre las tutorías de acogida es fundamental captar en las palabras de cada estudiante el sentido que le dan a las acciones e interacciones, para así construir una noción integral y un entendimiento sobre cómo las mismas han aportado e influenciado el desenvolvimiento

estudiantil. Dos cuestionarios de preguntas abiertas se emplearon como técnicas para la obtención de la información en sendas etapas y fueron entregados a los mismos 174 estudiantes de los cuales respondieron 140. El análisis de las respuestas recabadas permitió el agrupamiento de las mismas por dimensiones.

Desde el propio discurso del estudiantado, en lo que constituiría la segunda fase de la investigación, se recopilaron ideas vinculadas a la escala de actitudes empleada previamente. Se exploró la percepción de los estudiantes a través de las siguientes preguntas: a) cómo definirían las tutorías de acogida; b) qué situaciones han resuelto gracias a la labor del tutor; y, c) si cambiarían o mejorarían algo en las tutorías.

En la tercera fase de la investigación, se entregó a las estudiantes otro cuestionario con preguntas abiertas para explorar posibles temas a tratar en futuras tutorías de acogida, a partir de las siguientes categorías de análisis: a) percepción de la práctica artística, b) la función social del arte y del artista, c) la identidad del artista, la libertad de expresión, y, d) la heteropercepción. El ejercicio realizado posibilitó la reflexión sobre temas que podrían estar afectando tanto la integración a la comunidad universitaria como el rendimiento académico de los estudiantes.

Tanto en la segunda como en la tercera fase, y para procurar la espontaneidad y transparencia en las respuestas de los estudiantes, las actividades no estuvieron sujetas a calificación y fueron entregadas de forma anónima. De esta manera, se obtuvieron temas pertinentes de abordar en mayor profundidad en las tutorías de acogida, a la luz del perfil del estudiantado de nuevo ingreso, así como de los valores y preceptos de la UArtes. Las tres tareas

de evaluación fueron realizadas al término del primer periodo académico, en agosto de 2019, a los cuatro meses desde el ingreso de los estudiantes al curso de Nivelación, en el propio marco de las tutorías de acogida.

Resultados y Discusión

En la presente investigación se obtuvieron datos cuantitativos a partir de la aplicación del instrumento diseñado, Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías de acogida. Para el análisis de los resultados cuantitativos, se destacan las preguntas que obtuvieron un mayor porcentaje de respuestas positivas. De forma complementaria y/o para contrastar información, se empleó el método cuantitativo gracias al uso de cuestionarios de preguntas abiertas.

Como principales hallazgos, se resalta lo manifestado por los estudiantes en la categoría a) seguridad o ansiedad que provoca en los alumnos asistir a tutorías de acogida, en relación con los ítems 6, 9 y 12. En cuanto al enunciado 6: No me gustan las tutorías porque tengo dificultad para expresar mis pensamientos y emociones; y el 9: En tutorías me siento incapaz de pensar con claridad, el 70% de los estudiantes manifestó estar en desacuerdo con el primero, y el 80% con el segundo. Se entiende, de esta manera que, en el transcurso de las tutorías, el desarrollo de la capacidad de comunicación y de expresión de pensamientos con claridad durante la interacción estudiante-tutor fue positivo. De igual manera, es importante considerar el enunciado 12: No me gustan las tutorías porque muestro a los profesores mis falencias y eso me causa inseguridad, en el que el 67% de los estudiantes expresó estar en desacuerdo con dicha afirmación. Se resaltan los vínculos de confianza afianzados en las tutorías que, junto con el respeto y la comunicación, se consolidaron como pilares

en la relación alumno-tutor.

Vale señalar que en la categoría b) motivación e interés que el alumno percibe de las tutorías de acogida como elemento no directamente asociado con las asignaturas, los enunciados 3, 10 y 13 permitieron determinar que los estudiantes consideran que las tutorías de acogida van más allá del ámbito académico y trascienden a las motivaciones y la integración al grupo y a la vida universitaria. Durante los encuentros con los tutores, el alumnado pudo manifestar sus intereses personales, fortalecer la motivación por los estudios, así como las relaciones interpersonales.

De manera complementaria, en el cuestionario cualitativo, los alumnos definieron las tutorías de acogida con comentarios tales como: “la característica de motivar al artista a superarse y a no desistir, porque hay muchas personas que dejan el arte por falta de motivación” (Alumno de Artes Visuales); “un espacio donde puedo preguntar libremente y aclarar mis dudas, sin necesidad de recurrir a los trámites que la universidad me ofrece” (Alumna de Artes visuales) o “como un tiempo para poder compartir ideas entre compañeros sobre algún tema en específico y obtener ayuda” (Alumno de Cine).

Respecto al enunciado 3: Me interesan las tutorías de acogida porque se adquiere soltura en el trato personal, el 90% de los estudiantes manifestó estar de acuerdo con dicha afirmación, al considerarlas como un entorno en el cual pueden desarrollar sus habilidades sociales. Dicho hallazgo se confirma cuando uno de los alumnos expresa en el cuestionario que “el espacio para abrirse y expresar opiniones personales es vital para su buen funcionamiento” (Alumna de Artes visuales), sentido que se refuerza gracias a la consideración de las tutorías como un

espacio en el cual los estudiantes pueden juntarse y compartir sin restricciones: “nos juntamos todos como un solo grupo de compañeros y podemos exponer libremente nuestras ideas u opiniones. Donde tenemos la libertad de expresar nuestro punto de vista sobre temas a tratar de la Universidad” (Alumna de Cine).

En la misma dirección, estas averiguaciones cualitativas muestran que los estudiantes asocian las tutorías de acogida al término *expresión*, ya que encuentran en las sesiones un lugar en el cual pueden manifestar sus pensamientos, sentimientos y emociones: “un espacio para poder expresarte” (Alumna de Artes visuales). Obarrio y Masferrer (2013) destacan la importancia de la expresión en las actividades de aprendizaje. Es esencial para el desarrollo pleno de los procesos educativos que los alumnos sientan que tienen la facultad de poder expresar sus puntos de vista de manera libre y que realmente sean escuchados por sus docentes, no sólo en el aula de clase, sino también en espacios como las tutorías en donde pueden compartir sus sentimientos, ideas y necesidades.

Al igual que la asociación de tutorías a espacios donde expresarse y al fortalecimiento de vínculos sociales, en las respuestas sobre utilidad y consideraciones positivas, se presentaron varios casos en los que las tutorías fueron momentos en los que se mediaron conflictos propios de la comunidad educativa, desde situaciones propias de las materias, por ejemplo: “En el segundo parcial, hubo discrepancia en opiniones con una docente. Fue gracias a la comunicación presente en las tutorías que se pudo solucionar el dilema” (Alumno de Artes visuales), hasta situaciones que involucran condiciones del ámbito familiar y que tienen injerencia en el desenvolvimiento estudiantil: “En las tutorías individuales

hablé de los problemas de mis padres que se están separando (...) Hablé sobre la economía en mi hogar y me aconsejaron sobre aplicar para la beca económica lo cual agradezco mucho” (Alumna de Danza).

Bowden y Marton (2011) hacen énfasis en que las actividades en los contextos como la universidad deben ir más allá de temas exclusivamente académicos y el factor humano debe considerarse como el centro primordial de las acciones, entendiendo que en las interacciones que se presenten podrían surgir conflictos ante los cuales resulta primordial contar con estrategias adecuadas y continuas donde se aborden diferentes temáticas. En la misma línea, López (2004), en su estudio sobre la comunicación entre el tutor y los estudiantes, enfatiza que las tutorías, al ser un espacio extracurricular que no se rige por desempeños o calificaciones, permiten que el estudiante pueda comunicarse con el profesor en un ambiente de mayor libertad y abordar aspectos que involucren cuestiones personales vinculadas a relaciones personales y sociales que en muchas ocasiones afectan a nivel académico y personal. Así se justifica el accionar del tutor que va más allá de la figura del docente y el manejo de la asignatura, convirtiéndose en un guía que escucha, aconseja y dialoga con los estudiantes sin los marcos estipulados en las reglas de una materia o un syllabus.

El 87% de los estudiantes está de acuerdo con el enunciado 10: Las tutorías son estimulantes para afrontar los estudios. El hecho de que los estudiantes expresen que acudir a las tutorías les incentiva para afrontar los retos que conlleva el progreso en su carrera demuestra que la asistencia potencia la motivación, factor crítico que, acorde a lo expresado por Lobato et al. (2004), es uno de los aspectos que requieren de mayor fortalecimiento en los contextos educativos. Se ha llegado a constatar que cada vez existe

una mayor falta de motivación en los jóvenes que empiezan su carrera universitaria, lo que provoca altas cifras de deserción, especialmente en los primeros niveles. En el caso del Ecuador, acorde a cifras de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), de los aproximadamente 400.000 estudiantes que se matricularon a escuelas politécnicas y universidades en el 2014, el 26% desertó en el primer año (Redacción Sociedad, 2016). Por ello, la motivación producto de las tutorías de acogida representa una fortaleza que debe trabajarse de forma constante para incentivar el desarrollo pleno del alumnado.

Según Rodríguez (1988), otro factor que va de la mano con la motivación es el autoconocimiento, que muchas veces se relaciona con la permanencia de los estudiantes en los estudios superiores. Al respecto se formuló el enunciado 13: Las tutorías me ayudan a conocerme mejor, en el cual el 70% de los estudiantes expresó su grado de conformidad con dicha afirmación. Entre los argumentos dados por los estudiantes, vale señalar los que se refieren a las tutorías como: “Un espacio para trabajar en grupo, y poder conocernos a nosotros mismos” (Alumno de Artes visuales); y, los que se centran en el sentido de la convivencia con los semejantes: “nos ayuda a conocernos a nosotros mismos y a nuestros compañeros de una manera cordial y gentil. Son eficientes, porque me han ayudado a superarme” (Alumna de Literatura) o “Un espacio para conocer personas, conocerse uno mismo y aprender cosas interesantes” (Alumno de Artes visuales). “Una experiencia muy integradora con los demás compañeros” (Alumna de Artes visuales).

El hecho de que los estudiantes puedan conocerse a plenitud es la base de la autoestima, punto de partida para que los estudiantes pueden relacionarse plenamente

con los demás (Rodríguez, 1988). Tanto la motivación como el autoconocimiento forman los pilares de una de las principales actividades desarrolladas en las tutorías de acogida. El ejercicio del Plan de vida, por ejemplo, que suele realizarse con los alumnos de Nivelación, a través de las tutorías de acogida, es una de las estrategias pedagógicas con la que se busca que el estudiante estructure, explique y sustente las acciones, expectativas, proyectos y sueños a corto, mediano y largo plazo (Marroquin et al., 2013).

Con respecto a la categoría c) el interés o ganas por aprender a través de la experiencia y el contacto con el docente-tutor de acogida, el enunciado 5: Las tutorías son un medio eficaz para resolver dudas, el 97% de los estudiantes está de acuerdo. Los resultados reflejan la actitud positiva de los estudiantes respecto a las tutorías de acogida como un espacio de provecho para aspectos que van más allá de las materias, pero también como un complemento vinculado a las acciones de cada asignatura. En las respuestas al enunciado 14: Acudir a tutorías es una buena opción para conocer un poco más sobre los valores de la universidad, se revela el vínculo entre tutorías de acogida y el mayor conocimiento de los valores dentro de la universidad, al indicar el 73% de los alumnos estar de acuerdo con la afirmación. Al respecto, Gómez-Collado (2012) destaca que, en muchas ocasiones, incluso estudiantes de los últimos niveles, desconocen cuáles son los valores básicos que orientan la misión de una institución. Si existe un desconocimiento de dichos valores, difícilmente se podrán afianzar nociones de identidad universitaria ni llegar al pleno conocimiento de derechos y deberes que los estudiantes tienen como miembros de la comunidad educativa. Los procesos que se vivencian en las tutorías de acogida

representan una fortaleza a doble vía, ya que posibilitan el desarrollo de los valores personales y el conocimiento de los valores universitarios.

El análisis de las principales respuestas del alumnado también permitió determinar de qué manera es percibida la figura del tutor de acogida, tanto en el ámbito docente como personal. En este sentido se destacan argumentos como: “En una situación que tuvimos en clase, hubo una mala comunicación entre compañeros y esto hizo que hubiera tensión entre nosotros. Gracias a la tutora, tuvimos un espacio donde comunicar nuestras diferencias y se llegó a un acuerdo” (Alumno de Producción musical), “se resolvieron problemas que teníamos con una maestra, pues nuestra tutora habló con ella y se arregló el problema” (Alumna de Artes visuales). Así se evidencia el rol de mediador que ejerce el tutor, tanto para solucionar problemas que pudieran darse en las materias, como para cualquier tipo de fricción a nivel docente-estudiante o entre estudiantes que puedan originarse en el día a día, tanto dentro como fuera de las aulas. Los estudiantes también expresaron la importancia de los consejos recibidos, al punto de tomarlos en cuenta a la hora de sus elecciones e interacción con los demás: “Hablar con la tutora me ayudó a pensar mejor a la hora de tomar decisiones y poder socializar con mis compañeros” (Alumno de Cine).

En cuanto a los recursos para la vida práctica que el tutor emplea para ser el guía de los estudiantes, son un ejemplo y tiene una utilidad práctica para sus vidas: “Una vez que estuvimos platicando de los roles de género y para la siguiente clase, ella nos mostró una película que reveló lo malo de los prejuicios, y nos hizo entender las otras perspectivas de la situación” (Alumna de Literatura).

García (2008) refiere que, independientemente del contexto educativo en el cual se desenvuelve un tutor, es de suma importancia conocer cuáles son las funciones que debe ejercer puesto que, tal como los estudiantes manifestaron en los cuestionarios realizados, los temas que se pueden tratar en estos espacios van desde situaciones propias de las asignaturas hasta problemas de índole familiar, económico y social: “En las tutorías individuales hablé acerca de los problemas de mis padres que se están separando, también sobre los problemas económicos de mi familia y se me aconsejó sobre aplicar para la beca económica lo cual agradezco mucho” (Alumna de Danza).

El ambiente de trabajo constituye otro eje clave que si no se toma en cuenta puede provocar que los estudiantes perciban situaciones que marquen distancia y pierdan la fortaleza del factor confianza, esencial para la convivencia. En términos de un Estudiante de Cine:

Sería interesante que se empiece preguntando cosas específicas, y de a poco se muestre más interés en las dudas que podamos tener en las materias y cómo podríamos solucionar un problema en caso que lo hubiera, pues también creo que se debería llevar de forma opcional y que el ambiente sea un poco más ligero.

Para obtener datos sobre qué aspectos se deberían mejorar en el desarrollo de las tutorías, el criterio de los estudiantes fue fundamental. Varios alumnos resaltaron que se debería destinar mayor tiempo para el trabajo de tutorías: “Deberían darse con más frecuencia” (Alumno de Producción musical), “Sería bueno tener más tiempo de tutorías” (Alumno de Cine). En cuanto al papel del tutor de acogida, los estudiantes mencionaron que se requería mejorar “las pautas de interacción” (Alumno de Danza).

y “el abordaje de contenidos que se vinculen a las asignaturas” (Alumno de Cine). Respecto al primer factor, el alumnado hizo énfasis en que “el contacto visual y auditivo con el otro sea siempre directo, no solo en tutorías si no en todas las materias debería ser así” (Alumno de Danza); y sobre la profundización de contenidos, el siguiente argumento: “Deben expandir y profundizar temas más allá de lo que se ve en clases y permitir que los estudiantes realicen más preguntas que a veces no son posibles de aclarar” (Alumno de Cine).

Por último, como parte de las dinámicas de trabajo grupal de las tutorías de acogida, se les pidió la opinión a los estudiantes de nuevo ingreso sobre diferentes temas asociados a la identidad del artista, luego de estos primeros compases del curso. Mediante un cuestionario con preguntas abiertas, se recabaron impresiones que sirven de insumo para la reflexión sobre posibles cuestiones pertinentes de ahondar en futuras experiencias de tutorías de acogida acorde al perfil particular del estudiante en artes. Las categorías de análisis que se emplearon fueron: a) la función social del arte y del artista, b) la identidad del artista, c) la percepción sobre el mundo del arte de los otros y d) la libertad de expresión en la UArtes.

Por consenso general del grupo, el arte es entendido como una manera de expresar emociones y sentimientos. Muchos estudiantes señalan el valor catártico de la práctica y la contemplación artística. El arte es visto como una experiencia transformadora que permite indagar en nuestro mundo interior, expresado por parte del alumnado en enunciados como: “es la única forma de expresar al mundo sentimientos y frustraciones que una persona tiene en su interior” (Alumno de Cine) o “el único instrumento con que se puede expresar

y crear de verdad” (Alumna de Danza). El arte como una vía de escape se insinúa en las respuestas a través de frases como: “el arte vale para romper la cotidianidad y entregar al mundo una propuesta diferente, algo que cuente una historia de fondo, cuestionando los actos inadecuados de la sociedad, algo más que un simple producto solo para ganar dinero” (Alumna de Artes visuales). Y frente a la dualidad del arte que “puede ser tanto activo como pasivo; hacer arte para cambiar el mundo o simplemente para sentarte a contemplarlo y enorgullecerse por la belleza de tu trabajo” (Alumno de Artes visuales), surge toda una polémica sobre el papel y el significado social del artista. Desde respuestas ancladas al individuo y sus motivaciones intrínsecas; “se pinta por gusto” (Alumno de Artes visuales) o “por jugar con la mente de las personas” (Alumno de Literatura), y en el que “ser artista es ser alguien en un mundo caótico, es expresar de mil maneras que es lo que sientes” (Alumna de Artes visuales), se pasa a otro tipo de comentarios basados en la idea del artista comprometido con la transformación social; “dejar un impacto positivo en la sociedad” (Alumno de Creación teatral), “tratar temas de abuso de derechos, clases sociales, enfermedades catastróficas” (Alumna de Creación teatral), “sensibilizar sobre el abuso del poder” (Alumna de Creación Teatral), “cuestionar los convencionalismos sociales, luchar una batalla por cuestionar el mundo sobre el porqué de ciertas ideologías” (Alumna de Creación teatral), “tratar de romper los paradigmas” (Alumna de Danza) o “protestar, mostrar al mundo la cruda realidad” (Alumno de Creación teatral).

Al concepto de artista fue al que los alumnos le dedicaron más palabras. La misión del arte y la identidad como artista fueron unos de los principales focos de reflexión que expusieron los estudiantes. Muchos de los

alumnos no se consideran artistas, o bien por “no querer ser etiquetados” (Alumna de Artes musicales), o, por sentir “no haber hecho nada interesante” (Alumno de Artes musicales). Para unos el ser artista era el resultado de su formación académica y para otros residía en una “cualidad innata” (Alumno de Danza).

La posición del artista dentro de la sociedad es vista como una opresión, tanto en su forma de vida como en su producción artística, tal como se refleja en comentarios como; “muchos artistas son víctimas a consciencia de las normas sociales bajo las que se rige el arte. El arte, se produce bajo criterios que cumplan con ciertos estándares, aunque se quiera despojar del consenso colectivo” (Alumno de Literatura) o “Se esperan cosas muy específicas de los artistas. Esta situación aleja la esencia de la acción” (Alumno de Danza).

Ante la oportunidad de hablar abiertamente, fueron muy recurrentes también las menciones sobre lo que significa ser un estudiante universitario en artes, particularmente en la UArtes. Entre los resultados más llamativos podemos señalar la tendencia a concebir la UArtes como un espacio liberador. La imagen que los estudiantes sostienen de la UArtes, es opuesta a la que sostienen de otras instituciones, a las que consideran más tradicionales e incluso censoras. Por ejemplo, son recurrentes las ideas en relación a la libertad de la que se goza en la comunidad UArtes para vestir como se desee, sin miedo a ser criticado.

Otro elemento que suelen valorar positivamente tiene que ver con la socialización constante de un código de ética que procura el respeto y la libertad de expresión. Según los estudiantes, las metodologías de trabajo contrastan con las de la secundaria y otras instituciones de educación superior, que

conciben en la mayoría de las ocasiones como coercitivas; “Aquí es diferente a otras universidades, no solo te forman académicamente, te enseñan a ser más humano, ser tú mismo, distinto a los demás” (Alumno de Artes visuales) o “Tu opinión es escuchada y existen códigos de protección para los estudiantes para llevar una convivencia correcta dentro de la Universidad” (Alumna de Artes visuales) o “Es un espacio donde tú eres tú, sin tabúes, sin necesidad de estar fingiendo algo que no eres” (Alumno de Danza). No obstante, el paso de instituciones con unas formas de relación entre docente-alumno muy verticales, a otras que procuran la producción constante de pensamiento propios a través de metodologías basadas en el diálogo, tiene según muchos estudiantes una parte mala, y es que puede llegar a abrumar. “El ambiente de UArtes influye mucho en tus pensamientos, si no entras sabiendo cuál es tu esencia puedes sufrir mucho” (Alumna de Creación teatral), o “Yo vengo de un colegio católico conservador y al principio me costó acostumbrarme a que no me están juzgando por cómo me visto o por cómo me muestro” (Alumna de Artes visuales).

Por otra parte, es significativo el número de estudiantes que refieren no disfrutar del apoyo de sus padres para estudiar artes. La profesión de artista es, según refieren los estudiantes, depositaria de muchos estigmas, que se traduce en decepciones, discusiones y desaprobaciones familiares en torno al interés de los jóvenes por el arte como alternativa profesional. “Mis padres piensan que el estudiante de arte, al salir de la Universidad, solo podrá pintar cuadros y murió su futuro” (Alumno de Artes visuales) o “Eres muy inteligente como para desperdiciar tu potencial siendo artista” (Alumno de Cine), dejan entrever que las familias de muchos estudiantes creen que la

formación en artes no es una buena inversión de futuro, por ser incierta y no constituir una actividad estable ni bien remunerada. De las respuestas del estudiantado se desprende que muchas familias verbalizan a sus hijos e hijas la preocupación respecto a las salidas profesionales de los artistas, además del evidenciar, de acuerdo a lo descrito por Keller y Whiston (2008) optimismo y altas expectativas sobre la capacidad de los mismos para terminar una carrera universitaria.

A la luz de estos resultados, es recomendable en el espacio del trabajo tutorial en artes, ahondar en herramientas de comunicación e intercambio de opiniones, con el fin de fomentar el pensamiento crítico desde el respeto y la valoración de la diversidad. Para lograr interacciones enriquecedoras en la multiplicidad de ámbitos sería pertinente completar el trabajo de tutorías de acogida con ejercicios para desarrollo de procesos identitarios de acuerdo a los intereses y entornos sociales significativos del estudiantado.

Conclusiones

A través de la presente investigación, se obtuvo un panorama general y específico de las percepciones de los estudiantes de nuevo ingreso de la UArtes hacia las tutorías de acogida, confirmándose la pertinencia de la orientación y de las acciones de acompañamiento que han recibido los estudiantes, tanto a nivel personal como académico durante el curso de Nivelación en la UArtes. Desde el enfoque cualitativo encontramos que, para los estudiantes, las tutorías de acogida representan un espacio donde desarrollar sus habilidades sociales, compartir experiencias y motivarse, es decir, un ámbito propicio para su desarrollo personal e interpersonal.

Si bien los estudiantes manifiestan que se pueden generar condiciones de ansiedad o inseguridad en el contacto inicial con el tutor, también indican que, conforme avanzan las sesiones, se fortalece el interés por asistir a las tutorías de acogida, al igual que las ganas de aprender a través de la experiencia y el contacto con el tutor y los compañeros. La interacción positiva con el tutor de acogida se ha destacado como un aspecto que incide en el factor motivacional que se acrecienta según avanzan las sesiones, e interpretan la interacción con el tutor como una oportunidad para hablar abiertamente, tanto de asuntos académicos como de temas de interés personal. Las tutorías de acogida son valoradas por los alumnos como un medio directo para poder compartir, despejar dudas o profundizar en temáticas que no pudieron tratarse dentro de las horas de clase. En base a estas experiencias, se evidencia la importancia que tiene para los estudiantes ir más allá de lo meramente establecido en el programa educativo, priorizando así la formación integral de los alumnos y sus capacidades de gestión para continuar el aprendizaje.

Se debe indicar que los estudiantes expresaron la necesidad de que exista una mayor duración y desarrollo de las tutorías de acogida para fortalecer de esta manera los elementos positivos que se lograron alcanzar en este periodo como lo referido a comunicación, desarrollo interpersonal y confianza.

La investigación contribuyó, además, a detectar temas que, por su alta relevancia de acuerdo con la realidad social del estudiante de arte en el Ecuador, podrían abordarse con mayor profundidad en futuras sesiones de experiencias tutoriales de acogida. En el contexto particular de la UArtes, se han destacado las cuestiones de 1) el arte como

experiencia transformadora que permite la indagación y expresión de emociones y sentimientos, 2) la responsabilidad social del artista, 3) la tenencia de talento para ser artistas 4) la capacidad para transformar la realidad, 5) la carrera y la profesión de artista y sus estereotipos negativos, 6) la falta de apoyo para estudiar arte por parte del entorno cercano del estudiante, que suele considerarlo una mala inversión de futuro, asociándolos a una vida profesional incierta, inestable y mal remunerada, y 7) el ambiente de la UArtes, que contrasta con el de otras instituciones educativas por ser considerado como un espacio liberador donde el intercambio de opiniones es parte esencial de las dinámicas de trabajo.

Los datos recabados constituyen argumentos para sostener la conveniencia de mantener el trabajo de las tutorías de acogida en el primer periodo de curso universitario, por reflejarse en la calidad de las relaciones intra e interpersonales, así como en la excelencia académica. En la misma línea, podemos concluir que la propuesta de ampliar la acción tutorial a todos los niveles educativos y disciplinares, constituye una notable fortaleza institucional

Referencias

- Arnaú-Gras, J. (2007). Estudios longitudinales de medidas repetidas. Modelos de diseño y de análisis. *Avances en medición*, 5, 9-26. <https://bit.ly/2VJpe8J>
- Balaguer, Á. (2013) Análisis de la implantación de un sistema de acogida y tutorización en los nuevos estudios de grado. En J. A. Conejero, M. A. Fernández, J. L. Rodríguez y V. Vivancos (Eds.) *Sistemas de Acogida y Tutorización en Estudios Universitarios (SATEU)* (pp. 70-78). <https://bit.ly/3cDI33R>
- Boronat, J., Castaño, N., y Ruiz, E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(5), 69-74. <https://bit.ly/2wZwi92>
- Bowden, J. y Marton, F. (2011). *La Universidad, un espacio para el aprendizaje: Más allá de la Calidad y la Competencia*. Narcea de Ediciones.
- Buschiazzo, S. (2010). Las artes del movimiento en la construcción de identidad individual y colectiva. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP Universidad Nacional de La Plata*. <https://bit.ly/34OWYWs>
- Cardozo-Ortiz, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325. <https://bit.ly/2yz9s8k>
- Cazorla, D., Cuenca, P., Macià, M., Molina, J., y Puerta, J. (2011). Plan de acogida para los alumnos de nuevo ingreso en el grado de Ingeniería Informática en la ESII (UCLM). *JENUI 2011: XVIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, 451-454. <https://bit.ly/3aoPlaf>
- Covarrubias, P. y Piña, M. (1 trimestre, 2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34(1), 47-84. <https://bit.ly/2VKXuR5>
- Fernández, G. M., y Escribano, M. (2000). Las tutorías en la formación académica y humana de los alumnos en la Universidad San Pablo CEU. *XVI Jornadas ASEPUMA-IV Encuentro Internacional*, 16(1), 1-11. <https://bit.ly/2VLhjrC>

- Gallardo, M. (Coord.) (julio, 2005). *Plan de Acción Tutorial*. <https://bit.ly/2RTtWQc>
- García, 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. <https://bit.ly/2VO4QTS>
- Gómez-Collado, M. (enero-abril, 2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Convergencia*, 19(58), 209-233. <https://bit.ly/3cAe8Ka>
- Hargreaves, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación* (3ª ed.). Narcea.
- Keller, B. y Whiston, S. (1 de mayo, 2008). The Role of Parental Influences on Young Adolescents' Career Development [Abstract]. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 198-217. <https://bit.ly/2KnrRbr>
- Lázaro, Á. (1997). La función tutorial de la acción docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 234-252. <https://bit.ly/3eC8717>
- Lobato, C., Arbizu, F., y Castillo del, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: Estudio de un caso. *Educación XXI*, 7(1), 135-168. <https://doi.org/10.5944/educxx1.7.1.333>
- López, F. (2004) La comunicación entre el profesor-tutor y los alumnos. Reflexiones sobre la tutoría en los centros estatales españoles. *Estudios sobre Educación*, 7, 129-142. <https://bit.ly/2zfne01>
- Marroquín, M., Martínez, S., Espinosa, P. y Muñecas, I. (2013). La tutoría en la Universidad de Deusto como espacio de crecimiento y desarrollo integral. En J. A. Conejero, M. A. Fernández, J. L. Rodríguez y V. Vivancos (Eds.) *Sistemas de Acogida y Tutorización en Estudios Universitarios (SATEU)* (pp. 113-121). <https://bit.ly/3cDI33R>
- Montes, M. y Torres, J. (noviembre, 2015). Las competencias socio-afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 271-284. <https://bit.ly/2VHCryZ>
- Moss, P. (enero-febrero, 1996). Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretive research traditions. *Educational Researcher*, 25(1), 20-29. <https://www.jstor.org/stable/1176724>
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Obarrio, J. y Masferrer, A. (Eds.). (2013). *Expresión oral y proceso de aprendizaje: La importancia de la oratoria en el ámbito universitario*. Dykinson.
- Redacción Sociedad (10 de noviembre, 2016). La deserción universitaria bordea el 40%. En *El Telégrafo* [Sociedad]. <https://bit.ly/2Vov40j>
- Rodríguez, M. (1988). *Autoestima: clave del éxito personal* (2ª ed.) [Serie Capacitación Integral # 4]. El Manual Moderno.
- Silvestre, L. (2013) *Sistemas de orientación, tutorización, información y formación de estudiantes universitarios implementados por la Facultad de Bellas Artes de la UPV* En J. A. Conejero, M. A. Fernández, J. L.

- Rodríguez y V. Vivancos (Eds.) *Sistemas de Acogida y Tutorización en Estudios Universitarios (SATEU)* (pp. 79-87). <https://bit.ly/3cDI33R>
- Solaguren-Beascoa, M. y Moreno, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XXI*, 19(1), 247-266. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15586>
- Universidad de las Artes (2019). *Acerca de la UArtes* [online]. <https://bit.ly/2z9v1DZ>
- Vega, L. (julio, 2013). Global politics and education systems: towards education markets? *New Approaches in Educational Research*, 2(2), 95-101. <https://doi.org/10.7821/naer.2.2.95-101>
- Zulaica, F. (2013). Dificultades de acceso e integración de los estudiantes universitarios. En J. A. Conejero, M. A. Fernández, J. L. Rodríguez y V. Vivancos (Eds.) *Sistemas de Acogida y Tutorización en Estudios Universitarios (SATEU)* (pp. 4-13). <https://bit.ly/3cDI33R>

Para citar este artículo utilice el siguiente formato:

Guerrero, B. y Tigrero, J. (julio - octubre de 2020). La percepción de los estudiantes sobre las tutorías de acogida en la Universidad de las Artes de Ecuador. *YACHANA, Revista Científica*, 9(2), 107-122.

11.2. Actas de Congreso EDEN 2021

Lessons from a Pandemic for the Future of Education
European Distance and E-Learning Network (EDEN) Proceedings
2021 Annual Conference | Madrid, 21-24 June, 2021
ISSN 2707-2819
doi: 10.38069/edenconf-2021-ac0003



LINK BETWEEN LEARNING STRATEGIES AND EDUCATIONAL GUIDANCE NEEDS – A PILOT STUDY WITH NEW STUDENTS AT UNED

Borja Guerrero Bocanegra, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain

Abstract

In institutions such as the National University of Distance Education (UNED), where students must take a leading role in their own learning processes in order to be academically successful, the learning strategies, understood as a series of cognitive, metacognitive, motivational, self-regulation, emotional and support aspects, take on maximum importance. In order to establish relationships between learning strategies and the educational guidance needs of new students at the UNED, a pilot study was carried out with students of the Degree in Psychology in March 2021, who responded to the CEVEAPEU tool developed by Gargallo et al. (2009). The data shows that, at the beginning of their degree studies, students have good learning strategies. In addition to all the initial information and advice provided by the institution, it is appropriate for guidance services to provide specific guidance on a sustained basis throughout the first year, cushioning the effect of changes that may occur in learning strategies, thus helping to prevent many dropouts.

Introduction

The transition from educational concepts focused on the teacher and on the control of the student's learning process to those focused on the student and on the improvement of his or her learning process is closely related to academic guidance. Personalised attention, where the main objectives are to guide and advise students, has become increasingly important in the context of university higher education, as it is considered a key factor in enhancing retention or preventing students from dropping out.

The Distance Education, particularly those in virtual environments, is growing exponentially. With it, dropout rates also increase, especially in the first year (Sánchez-Elvira, 2014), which makes this initial stage critical. According to Carrión (2005), since the UNED was founded in 1972, dropout rates, that is to say, students who do not re-enrol, would be around 50% for those who drop out without even receiving a qualification (non-

starting dropout), and around 14% for those who have actually obtained a qualification (real dropout). This data suggests that acting early, before enrolment and during the first year, is key to avoiding some of these dropouts (Luque et al, 2013). Therefore, the population of new enrolled students in Distance Education is one of the groups most susceptible to dropout, indicating that research for the prevention of it during the first year should be an institutional intervention strategy with high priority, especially with regard to issues concerning student autonomy and self-regulation of learning (Sánchez, opus cit.) and that are the direct competence of educational guidance services.

There is agreement that investment in improving the learning strategies that students deploy in order to take advantage of the resources available to them, as well as to discover what, how, and when to learn, is more academically cost-effective than improving instructional techniques or teaching materials (Gonzales & Diaz, 2007). Although the causes associated with dropout are complex and varied, and can be attributed either to the student, the teacher or the institution itself (García Aretio, 2019), investigating aspects such as lack of time, study techniques, motivation, capacity for autonomy and self-discipline, academic and social integration, etc. that are attributable to students, can provide clues to the institution on how to improve its guidance services. From this perspective, examining “the organised, conscious and intentional set of what the learner does to effectively achieve a learning objective in a given social context by integrating affective-motivational and supportive, metacognitive and cognitive elements” (Gargallo et al, 2009; p.2), in the initial stages of their university career can give us a global idea of the educational guidance needs of this group and how to optimise educational guidance services by focusing them on their real demands.

Method

Participants

The sample was selected by non-probabilistic convenience sampling, considering two criteria: first enrolment and degree, that is to say, first enrolment in the UNED in the academic year 2020-2021 and in the Degree in Psychology. Only students enrolled for the first time were encouraged to participate. However, a total of 99 students responded, of which 33 students who had already been enrolled on previous occasions were discarded. The sample consisted of 66 new students (60 women and 6 men), with an average age of 32.68 years.

Instrument

CEVEAPEU instrument developed by Gargallo et al. (2009) consists of 88 items, to be answered on a Likert-type scale with five grades. The 88 items are organised into two scales, six subscales and twenty-five strategies as shown in Table 1. Some examples of questions for the twenty-five strategies are:

- Intrinsic motivation: “What I find most satisfying is a thorough understanding of the content”.
- Extrinsic motivation: “I study so I don’t let my family and the people I care about down”.
- Value of homework: “What I learn in some subjects I will be able to use in others and also in my future career”.
- Internal attribution: “My academic performance depends on my effort”.
- External attribution: “My academic performance depends on the teachers”.
- Self-efficacy and expectations: “I am confident that I can understand even the most difficult content of the subjects in this course”.
- Conception of intelligence as modifiable: “Intelligence is either there or it is not and cannot be improved”.
- Physical and mental state: “Normally I feel good physically”.
- Anxiety control: “When I take an exam, I get very nervous”.
- Knowledge of the objectives and the evaluation criteria: “I know the assessment criteria by which I will be assessed by the teachers in the different subjects”.
- Planning: “I plan my time to work on subjects throughout the course”.
- Self-assessment: “I know what my strengths and weaknesses are when it comes to learning the subjects”.
- Control / Self-regulation: “When I see that my initial plans do not achieve the expected success in my studies, I change them for more suitable ones”.
- Context control: “I work and study in a suitable place – light, temperature, ventilation, noise, necessary materials at hand, etc.”.
- Social interaction skills and work with fellow classmates: “I try to study or do class work with other classmates”.
- Knowledge of sources and search for information: “I know where you can get the materials you need to study the subjects”.
- Selection of the de information: “I am able to select the necessary information to study the subjects with guarantees”.
- Knowledge building: “When I study, I integrate information from different sources: lectures, readings, practical work, etc.”.

- Preparation of the information: “When I study the topics of the subjects, I do a first reading in order to get an idea of the basics”.
- Organisation of the information: “I make simple graphs, diagrams or tables to organise the subject matter”.
- Personalisation and creativity. Critical thinking: “I critically analyse the concepts and theories presented to me by teachers”.
- Storing and mnemonics: “To memorise I use mnemonic resources such as acronyms (I make a word with the first letters of several sections I have to learn), acronyms, key words, etc.”.
- Storage. Simple repetition: “To learn things, I just repeat them over and over again”.
- Transfer. Use of information. “I use what I have learnt at university in everyday life situations”.
- Resource management to use information effectively: “I make use of keywords that I have studied and learned, to remember the content related to them”.

Procedure

The invitation to participate in this pilot was launched through unofficial channels of the institution. Specifically in WhatsApp groups of first-year Psychology subjects at the UNED, just after the February 2021 exams.

Data design and analysis

The design of the survey was type quantitative transactional. With the statistical analysis carried out with the SPSS 17.0 software, descriptive quantitative data was obtained, specifically; frequencies, percentages, means and standard deviations.

Results

The subscale “Motivational strategies” concentrates “very high” response scores in three of the strategies; “Intrinsic motivation” ($X = 13.84$, $SD = 1.61$); “Value of homework” ($X = 18.65$, $SD = 1.68$) and “Internal attribution” ($X = 12.57$, $SD = 2.30$), “high” in other two; “Self-efficacy and expectations” ($X = 15.96$, $SD = 2.72$) and “Conception of intelligence as modifiable” ($X = 6.03$, $SD = 0.89$), “low” in “External attribution” ($X = 5.12$, $SD = 1.98$) and “intermediate” in “Extrinsic motivation” ($X = 4.54$, $SD = 2.34$). The scores, combined with the high scores obtained in the strategies that constitute the “Affective Component”, “Physical and mental state” ($X = 14.53$, $SD = 3.38$) and “Anxiety control” ($X = 13.10$, $SD = 2.56$), show that the students in the sample are more intrinsically than extrinsically motivated, that is, they study Psychology more for satisfaction than for external incentives, they focus more on the process than on the result, they attribute their performance fundamentally to individual characteristics and traits, and they do so in a good state of mind and dominate their anxiety in the face of tasks and exams.

The subscale “Metacognitive Strategies” obtains “high” scores for all the strategies, as can be seen in Table 1, with a “very high” score for the strategy “Control / Self-regulation” ($X = 24.25$, $SD = 3.46$), which suggest that the learners surveyed possess planning, monitoring and evaluation skills that enable them to pay adequate attention to the development of their own learning processes.

In the subscale “Strategies of contextual control, social interaction and resource management”, the strategies “Context control and Social interaction skills and work with fellow classmates” shows “high” scores as referred to in Table 1. Similarly, the strategic patterns associated with “Knowledge of sources and search for information” and “Selection of the information” obtain “high” scores (see Table 1).

Finally, “Strategies for information processing and use” scored “very high” in “Preparation of the information” ($X = 16.80$, $SD = 2.53$) and “Transfer and use of information” ($X = 12.62$, $SD = 1.90$), and “high” scores in “knowledge building” ($X = 10.30$, $SD = 3.01$); “Organisation of the information” ($X = 19.00$, $SD = 4.33$); “Personalisation and creativity. Critical thinking” ($X = 18.07$, $SD = 4.02$); “Storing and mnemonics” ($X = 11.07$, $SD = 3.11$); “Resource management to use information effectively” ($X = 7.36$, $SD = 1.60$).

Table 1: Results of the questionnaire CEVEAPEU

Scales	Subscales	Dimension	X	SD
Affective strategies of support and control (self-management)	Motivational strategies	Intrinsic motivation	13.84	1.61
		Extrinsic motivation	4.54	2.34
		Value of homework	18.65	1.68
		Internal attribution	12.57	2.30
		External attribution	5.12	1.98
		Self-efficacy and expectations	15.96	2.72
		Conception of intelligence as modifiable	6.03	0.89
	Affective components	Physical and mental state	14.53	3.38
		Anxiety control	13.10	2.56
		Knowledge of the objectives and the evaluation criteria	7.57	1.78
	Metacognitive strategies	Planning	13.21	2.23
		Self-assessment	11.21	2.16
		Control / Self-regulation	24.25	3.46
		Context control	15.28	3.69
Social interaction skills and work with fellow classmates		19.86	4.89	
Context management strategies, social interaction and resource management				

Link between Learning Strategies and Educational Guidance Needs – A Pilot Study with New Students at UNED

Strategies related to the processing of information	Search and selection	Knowledge of sources and search for information	14.00	3.73
	strategies and information	Selection of the de information	14.40	3.08
Strategies for processing and use of information	Strategies for	Knowledge building	10.30	3.01
	processing and	Preparation of the information	16.80	2.53
	use of information	Organisation of the information	19.00	4.33
		Personalisation and creativity.	18.07	4.02
		Critical thinking		
		Storing and mnemonics	11.07	3.11
		Storage. Simple repetition	5.00	2.26
		Transfer. Use of information	12.62	1.90
	Resource management to use information effectively	7.36	1.60	

Discussion and conclusions

Taking the scores as a whole, we can see that the selected sample of students has an adequate strategic profile to start distance learning studies. The results obtained in the subscale “Motivational strategies”, which is the one with the highest concentration of “very high” scores, suggest that the high initial motivation obtained by first degree students at the UNED may decrease at some point during the first year. Analysing the evolution of learning strategies over time during the first year can provide clues as to the critical moments when motivation begins to wane. UNED counselling services should focus on discovering how and when high starting motivation fluctuates at different points in the first year and on helping to sustain it by providing support and appropriate materials. On the other hand, monitoring students who make pessimistic or low mood comments as indicators associated with dropping out can help.

According to the results of the subscale “Metacognitive strategies”, students do not seem to need special counselling in these aspects, in the same way that they report to know how to create suitable environmental conditions, to have a good control of time and space and a good management of material etc., (subscale “Strategies of context control, social interaction and resource management”), which are the direct competence of the guidance services. On the other hand, the “high” and “very high” scores obtained in the subscale “Strategies of information processing and use” except in the strategy “Storage. Simple repetition”, tell us that the students have good strategies for encoding, processing, storing and organising information. Similar to the motivational aspects, it seems interesting to note when significant changes occur during the first year, because students “who do not reconfigure their styles despite needing to do so are likely to have greater difficulties in assimilating content, thus taking up more time and effort, and drop out” (Freiberg et al.,

2017; p.514). In addition to all the initial information and advice provided by the institution, it seems relevant for guidance services to provide specific guidance on a sustained basis throughout the first year, cushioning the effect of significant changes in learning strategies during the first year and helping to prevent dropout. Self-regulated learning is fundamental to success in distance learning modalities (Jansen et al., 2020). Thus, some of the actions that guidance services should insist on have to do with: better management and organisation of time, self-regulated study (teaching to set goals, orienting action in line with goals, planning, persistence, asking for help when necessary, trying other alternatives and reflecting) and realistic management of expectations. Provide courses on the technological skills needed to study in digital Distance Education, as well as help guides for the use of the different platforms.

The most striking limitations of this pilot experience are the sample; the size was not sufficient and the selection procedure was not impartial. As it is a convenience sample, which is not representative of the entire group of new undergraduate students at the UNED, the results cannot be generalised. Systematic replication on a larger scale is needed.

References

- Álvarez, P. R., & López, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la universidad de La Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48-71. Retrieved from <https://goo.gl/mC5SM3>.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P., & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 1(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4226>
- Carrión, J. (2005). Una mirada crítica a la Enseñanza a Distancia (segunda parte). *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie36122740>
- Freiberg, A., Ledesma, R., & Fernández, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología*, 35(2), 511-49. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.006>
- García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245-270. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J., & Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-31. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/916/91612906006.pdf>

Guerrero Bocanegra, B.

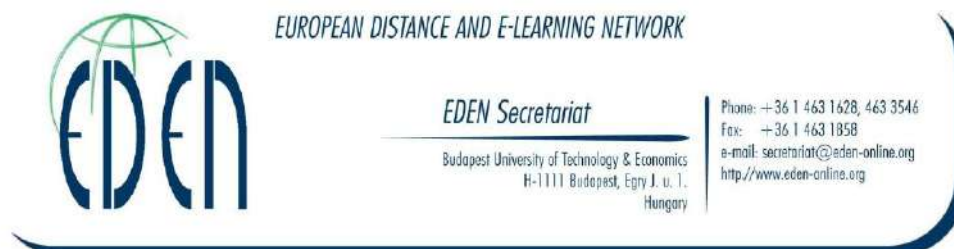
Link between Learning Strategies and Educational Guidance Needs – A Pilot Study with New Students at UNED

- Gargallo, B., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., & García-Félix, E. (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.2000>
- Gonzales, D., & Díaz, Y. (2007). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(8). Retrieved from <https://rieoei.org/historico/investigacion/1379Gonzalez.pdf>
- Jansen, R., Leeuwen, A., Janssen, J., Conijn, R., & Kester, L. (2020). Supporting learners' self-regulated learning in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, 146. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131519303240>
- Luque, E., García, F., & de Santiago, C. (2013). El abandono y egreso en la UNED. IUEDoc2. IUED. UNED. Retrieved from http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:501063/Luque_et_al_Abandono_Egreso_VI_Redes_2014.pdf
- Rué, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(2), 281-306. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5649>
- Sánchez-Elvira, A. (2014). ¿Cómo iniciarse con éxito en el aprendizaje en línea?: La experiencia de la UNED en el entrenamiento de estudiantes autorregulados. En *Los Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia: Nuevos Escenarios, Experiencias y Tendencias* (pp. 144-173) Fidel Ramírez Prado y Claudio Rama. Retrieved from http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:501049/Sanchez-Elvira_Iniciarseexitos.pdf

Author

Trainee researcher at the International Doctoral School of the National University of Distance Education (UNED) in the Education Programme. Pre-doctoral contract under the UNED-Banco Santander 2019 Collaboration Agreement in the project "Detection of academic guidance needs of incoming students and proposal of a support programme" of the COIE.

11.3. Certificado de Congreso EDEN 2021 por presentación de *full paper*



Certificate



issued by EDEN to confirm that

Borja Guerrero-Bocanegra
on behalf of
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain

as Conference Delegate attended

the 30th EDEN Annual Conference

“Lessons from a Pandemic for the Future of Education”

organised online,

hosted by the UNED, Madrid

21-24 June 2021

and presented the Full Papers

**“LINK BETWEEN LEARNING STRATEGIES AND EDUCATIONAL GUIDANCE
NEEDS. A PILOT STUDY WITH NEW STUDENTS AT UNED'S UNDERGRADUATE
PROGRAMME”**

**“DETECTION OF EDUCATIONAL GUIDANCE NEEDS OF NEW STUDENTS IN
UNDERGRADUATE STUDIES AT UNED AND PROPOSAL OF AN ACADEMIC
SUPPORT PROGRAMME BASED ON CHATBOTS”**

Dr. András Szűcs, Secretary General

Done at Budapest, 24 June 2021



EDEN is the trading name of the European Distance and E-Learning Network Ltd, a not for profit organization which is registered as a limited company under English law.
Registered office: 8/9 The Old Yard, Lodge Farm Business Centre, Wolverton Road, Castlethorpe, Milton Keynes, MK19 7ES. Registered number: 2715308 England

11.4. Certificado de Congreso EDEN 2021 por presentación en el *PhD Student Symposium*



11.5. Actas de VII Jornada de Doctorandos del Programa de Doctorado en Educación de la UNED



Detección de necesidades de orientación educativa de los nuevos estudiantes en los estudios de grado de la UNED

Borja Guerrero-Bocanegra⁹

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

bguerrerob@gmail.com | bguerrero22@alumno.uned.es

Palabras clave: Orientación educativa, Estudiantes de nuevo ingreso, Educación a distancia, Foros virtuales, Grados.

1. Introducción

El paso desde las concepciones educativas centradas en el docente y en el control del proceso formativo del discente, hasta las centradas en el estudiante y en el perfeccionamiento de su proceso formativo, está íntimamente relacionado con la orientación educativa. Tal como las clasifica Molina (2009), las definiciones de orientación educativa pueden variar según se haga énfasis en aspectos vocacionales, personales-sociales o escolares, y actualmente hemos llegado a planteamientos más integradores. Con independencia de los aspectos en los que se haga hincapié, la atención personalizada que tiene como objetivos principales orientar y asesorar a los estudiantes, ha ido adquiriendo cada vez más importancia en el contexto de la educación superior universitaria, tanto presencial como a distancia. La orientación educativa es considerada un factor clave para evitar el abandono de los estudiantes, que, en la UNED, de acuerdo a Carrión (2005), se situarían en torno al 50% para los que abandonan sin llegar a obtener siquiera una calificación y en torno al 14% para los que sí han obtenido al menos una. Según autores como Luque et al. (2013), estos datos nos sugieren que actuar en las fases iniciales tras el ingreso del estudiante a la institución es crucial para evitar algunos de estos abandonos.

A continuación se presenta el estado y los primeros resultados alcanzados en la tesis titulada “Detección de necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso en los estudios de grado de la UNED y propuesta de un programa de apoyo académico basado en chatbots”, cuyos objetivos generales son: 1) Detectar

⁹ Línea 4. Directora de tesis: Inés Gil Jaurena. Codirectora de tesis: Beatriz Malik Liévano

necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso en los estudios de grado de la UNED, y contribuir a un mejor acompañamiento en los momentos clave de su paso por la universidad, y 2) Reducir el abandono, implementando medidas de apoyo académico mediante chatbots.

2. Metodología

Se trata de una investigación descriptiva, interpretativa y evaluativa que se lleva a cabo a partir de la coincidencia de planos con carácter cualitativo y cuantitativo.

La metodología de investigación que se está utilizando en el trabajo de campo, resulta de una combinación del análisis de discurso de las interacciones entre estudiantes, orientadores, mentores y personal de apoyo técnico en los foros de acogida en las Comunidades de Aprendizaje Virtuales (CAVs) de cinco grados de la UNED en el curso académico 2019-2020, así como de cuestionarios con un diseño cuantitativo transaccional, que recogen las percepciones del estudiantado de nuevo ingreso en los grados de la UNED en el curso 2020-2021 sobre diferentes aspectos asociados a la orientación educativa y a las CAVs.

3. Avance de resultados/resultados esperados

Actualmente se han recopilado datos a través de dos pilotajes. En el primero se exploraron las necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso preguntándoles, a través de un cuestionario, si consideraban requerir orientación educativa en distintos ámbitos, así como el grado de utilidad que atribuyen a los servicios que la institución brinda para estos propósitos a través de los distintos foros de acogida de las CAVs. En el segundo se establecieron relaciones entre las estrategias de aprendizaje y las necesidades de orientación educativa de los nuevos estudiantes utilizando el instrumento CEVEAPEU elaborado por Gargallo et al. (2009).

Ambos pilotajes se llevaron a cabo en el mes de marzo de 2021 con estudiantes de nuevo ingreso en el grado en Psicología de la UNED. La selección de la muestra, que quedó conformada por 66 personas (60 mujeres y 6 de hombres con una edad media de 32.68 años), se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerándose dos criterios; primera matrícula en la UNED en el curso 2020-2021 y en el grado en Psicología.

Se elaboró un diseño tipo encuesta, con el que se obtuvieron datos cuantitativos descriptivos, concretamente; frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas.

Los resultados del primer pilotaje reflejan la necesidad por parte de los estudiantes encuestados de una mayor guía en el uso de las plataformas virtuales, respecto a técnicas de estudio y en el manejo de la ansiedad ante los exámenes y tareas. Fue llamativa la impopularidad de las CAVs y la preferencia por la orientación entre pares y a través de medios no formales, como son los grupos de *WhatsApp* o *Telegram* de asignaturas con otros estudiantes de su mismo curso y carrera universitaria. Estos resultados nos alertan que las preferencias de los estudiantes en la EaD no coinciden con los servicios que brinda actualmente la institución. Debemos considerar que las distintas propuestas institucionales e integradoras que las universidades destinan a la orientación y entrenamiento de los estudiantes parecen las más prometedoras (Sánchez-Elvira, 2014), siempre y cuando éstas se adapten a las verdaderas necesidades y preferencias de la mayoría de estudiantes. En este sentido, de la constatada baja participación en los foros de acogida que pone a disposición la UNED y su contraste con la alta participación en medios informales como los grupos *WhatsApp* o *Telegram*, se podría inferir que ésta no tiene que ver con la ausencia de dudas iniciales o de ganas de socializar de los nuevos estudiantes, sino con el canal empleado, que posiblemente no es considerado ni cómodo ni eficaz por la inmensa mayoría de ellos. Frente a las modalidades tradicionales y asincrónicas de comunicación en línea, como son el correo electrónico y los foros, los medios sincrónicos como el teléfono o la videoconferencia podrían representar una alternativa para la orientación educativa inicial mejor adaptada al perfil actual de los estudiantes de la UNED. Los chatbots se destacan como una de las mejores alternativas para ofrecer respuestas a las dudas recurrentes, ya que tiene una amplia cobertura, es un medio de información sincrónico y podría ser fácilmente insertable en las plataformas de la propia UNED. Un chatbot para la resolución de necesidades de orientación educativa iniciales, podría complementar, sin llegar a sustituir, a los otros recursos y servicios que la universidad destina para estos fines. Desarrollar una herramienta instantánea de este tipo puede redundar sustancialmente en la mejorara de los servicios de orientación y amortiguar la migración masiva de la población estudiantil hacia la “UNED paralela” que transcurre en canales extraoficiales.

Los resultados del segundo pilotaje muestran que, al comienzo de su grado universitario, los estudiantes tienen unas adecuadas estrategias de aprendizaje para superar con éxito sus estudios a distancia.

Actualmente se está llevando a cabo el análisis de la dimensión social, del contenido temático, y de lo que se ha venido a llamar la “dimensión orientadora”, esto es, la forma en que orientadores, mentores y personal de apoyo técnico resuelven las consultas planteadas por los estudiantes en los foros de las CAVs. Para el análisis se

han tomado en cuenta las interacciones de tres de los cinco foros de acogida que componen las CAVs en cinco de los grados que ofreció la UNED en el curso 2019/2020; el “Foro de apoyo técnico”, el “Foro de orientación” y el “Foro de mentoría”. Los tres foros elegidos para el análisis están destinados a la acogida y orientación académica inicial del estudiante de nuevo ingreso en la UNED y en los tres existe un responsable de atender las consultas.

Por otra parte, en la actualidad también se están recopilando datos a través de una encuesta anónima masiva. Esta encuesta surge de la mejora del instrumento utilizado en el pilotaje 1. Se tomaron en cuenta las opiniones de los expertos en orientación educativa universitaria que validaron el instrumento, y se realizaron ajustes en la redacción de ciertas preguntas, además de incorporar otras más significativas de acuerdo al fin de la investigación, fundamentalmente para una mejor recolección de datos sociodemográficos. En esta ocasión, para la difusión de la encuesta, se han utilizado canales oficiales de la UNED, asegurándose así que llegara a toda la población de estudiantes de nueva matrícula en el año 2020-2021 en los grados de la UNED. Los datos que se están obteniendo apuntan en la misma dirección que los obtenidos en el primer pilotaje.

4. Discusión/Conclusiones

Atendiendo a los resultados obtenidos en el primer pilotaje, y a pesar de que los estudiantes cuentan con material de apoyo y la guía del manejo de la plataforma aLF, los foros y las CAVs, parece necesario indagar más en la utilidad de estos recursos y en la preferencia de los estudiantes a utilizar espacios donde las dudas asociadas a la orientación educativa se puedan exponer con mayor sinceridad y en un lenguaje más cotidiano, y en los que las interacciones se den de forma sincrónica. A este respecto, puede ser útil explorar el desarrollo y uso de herramientas como los chatbots, especialmente para dar respuesta a las preguntas que los estudiantes formulan en los foros recurrentemente.

Desde otro ángulo, la combinación de los resultados obtenidos con el análisis de las estrategias de aprendizaje podría arrojar luz sobre cómo predecir mejor el éxito académico y la permanencia (Cabrera et al. 2006; Gargallo et al. 2009), así como posibilitar la detección temprana de necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso en los grados de la UNED.

Los datos obtenidos en el segundo pilotaje nos invitan a estudiar con mayor profundidad si se dan momentos críticos en los que las estrategias de aprendizaje se modifican, dejando de ser adecuadas y aumentando las probabilidades de que el

11.6. Certificado de VII Jornada de Doctorandos del Programa de Doctorado en Educación de la UNED



PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Dra. Inés Gil Jaurena y el Dr. Daniel Domínguez Figaredo, Coordinadores académicos de la VII Jornada de Doctorandas/os del *Programa de Doctorado en Educación* de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España),

CERTIFICAN

Que D. Borja Guerrero Bocanegra, con DNI 44967704J, participó con la comunicación titulada: "Detección de necesidades de orientación educativa de los nuevos estudiantes en los estudios de grado de la UNED". Dicha actividad, en modalidad virtual, se encuentra adscrita a la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED y fue celebrada el día 1 de Julio de 2021, con una duración de 5 horas.

Para que conste, se firma la presente certificación en Madrid a 10 de julio de 2021.

GIL
JAURENA
INES -
72674417Y

Firmado digitalmente por
GIL JAURENA
INES - 72674417Y
Fecha: 2021.07.08
08:53:58 +02'00'

Fdo: Inés Gil Jaurena

DOMINGUEZ
FIGAREDO
DANIEL - DNI
10877641K

Digitally signed by
DOMINGUEZ
FIGAREDO DANIEL -
DNI 10877641K
Date: 2021.07.07
19:48:58 +02'00'

Fdo: Dr. Daniel Domínguez Figaredo

11.7. Actas del Congreso CIOU 2021

Sección 1. El papel de la orientación en la enseñanza secundaria y superior, no universitaria

Detección de necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso en el Grado de Psicología de la UNED. Un estudio piloto

Borja Guerrero-Bocanegra¹

COIE de la Universidad Nacional de Educación a Distancia

< bguerrerbocanegra@psi.uned.es >

Resumen

Se describe un pilotaje en el que se exploraron las necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso en el Grado de Psicología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Se les preguntó si consideraban requerir orientación educativa en distintos ámbitos y el grado de utilidad que atribuyen a los servicios que la institución brinda para ello a través de las Comunidades de Acogida Virtuales (CAVs). Los datos reflejan la impopularidad de las CAVs, la preferencia por la orientación entre iguales y en medios no formales, la necesidad de mayor guía en el uso de las plataformas virtuales, respecto a técnicas de estudio y en el manejo de la ansiedad.

Palabras clave

Orientación Educativa; Estudiantes de Nuevo Ingreso; Educación a Distancia; Foros Virtuales; Grados.

Introducción

Las diferentes estrategias pedagógicas de atención personalizada que tienen como objetivos principales orientar y asesorar a los estudiantes para mejorar 1) la adaptación e integración a la institución, 2) el proceso de enseñanza-aprendizaje y 3) el desarrollo de habilidades sociales y profesionales, han ido adquiriendo cada vez más importancia en el contexto de la educación superior universitaria. En sus diferentes modalidades, la orientación educativa es en la actualidad considerada por la mayoría de las universidades un factor clave que facilita el proceso de toma de decisiones basado en la exploración de uno mismo y de las oportunidades laborales existentes, así como en el desarrollo de técnicas de estudio apropiadas y competencias de empleabilidad. De esta manera, la orientación educativa se ha destacado particularmente importante en el primer curso, cuando los estudiantes llevan a cabo elecciones que influyen en su éxito académico y en su permanencia o abandono. Siguiendo las opiniones de Rué (2014), que repasa las conclusiones de numerosos estudios que indican que, aunque los abandonos se dan a lo largo de todos cursos, el primero de ellos se manifiesta como especialmente crítico. Cuando hablamos de la Educación a Distancia las cifras de abandono en el primer curso se elevan aún más (Álvarez y López 2017; García, 2019).

Es recomendable, por lo tanto, que la orientación educativa comience incluso antes de que el estudiante haya formalizado su matrícula, facilitándole la elección realista de asignaturas en función del tiempo del que disponen y teniendo la máxima certeza posible de que han elegido la titulación más ajustada a sus necesidades e intereses.

¹ Investigador predoctoral del Convenio de Colaboración UNED-Banco de Santander 2019 en el proyecto *Detección de necesidades de orientación académica de los estudiantes de nuevo ingreso y propuesta de un programa de apoyo* del Centro de Orientación y Empleo (COIE).



En el contexto particular de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) la orientación educativa va asociada a la adaptación eficaz por parte del estudiante a la metodología de trabajo de la propia universidad, lo que se desglosa en la atención y asesoramiento para la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la adquisición o desarrollo de competencias de trabajo autónomo y autorregulado, en la integración óptima a la institución, en el conocimiento y aprovechamiento de los servicios que se ofrecen en ella y en las relaciones entre los miembros que la conforman (UNED, 2020). Las primeras instancias con las que contacta el estudiante de nuevo ingreso en la UNED son el Centro de Atención al Estudiante (CAE) y el Centro de Orientación y Empleo (COIE). Ambos organismos son clave en la orientación inicial de los educandos, uno aportando información general y el otro ofreciendo servicios de orientación educativa y personal. Como parte de las acciones de "Apoyo al estudiante nuevo" (UNED, 2020), la UNED presta formación y orientación académica en los primeros cursos a través del COIE y del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), perteneciente al Vicerrectorado de Digitalización e Innovación. Por lo general, el COIE asume las labores relacionadas con la orientación mientras el IUED las de formación. El COIE es un servicio dependiente del Vicerrectorado de estudiantes y emprendimiento, que ofrece la siguiente carta de servicios (UNED, 2020): 1) Orientación profesional, 2) Inserción y desarrollo profesional, 3) Prácticas extracurriculares y empleo, 4) Emprendimiento universitario, 5) Observatorio de empleabilidad y empleo y 6) Orientación Académica. En conjunto, el IUED y el COIE desarrollan el "Plan de Acogida Virtual" (UNED, 2020). Dicho plan va destinado a los estudiantes de nuevo ingreso, y procura informarles, orientarles y formales durante su primer año y contribuir a una más rápida adaptación a la metodología UNED, además de fortalecer los hábitos y técnicas de estudio y de control emocional, que ayuden al estudiante a un mejor aprovechamiento de las asignaturas y a la obtención de mejores resultados académicos.

El plan de acogida de la universidad se desarrolla de forma virtual en la plataforma institucional aLF, propia de la UNED, mediante comunidades de información, formación y orientación, conocidas como Comunidades de Acogida Virtuales (CAVs), con las que se persigue que los estudiantes se desenvuelvan eficazmente en la institución lo más pronto posible. Los destinatarios de las CAVs son los estudiantes que comienzan su título oficial de Grado y de Máster Universitario en la UNED, así como también a aquellos matriculados en los Cursos de Acceso para mayores de 25 y 45 años. Cada estudiante, accede al plan a través de la CAV en la que ha sido dado de alta dependiendo de los estudios en los que está matriculado. Las CAVs son atendidas por orientadores de los centros asociados y coordinados por un técnico de la Sede Central. Otra figura que destacar es la del alumno mentor. Los mentores son seleccionados desde la Sede Central y colaboran, siempre que sea necesario, con los orientadores. Las CAVs comienzan en septiembre y permanecen abiertas y accesibles durante todo el curso académico hasta la llegada de junio. No es obligatorio participar en las CAVs, por lo que los estudiantes no son sometidos a evaluación por sus intervenciones en ellas.

Los foros es la herramienta comunicativa fundamental en los CAVs. Permiten la comunicación asincrónica, es decir, no es necesario que las participantes que se comunican estén conectados al mismo tiempo. Existen cinco foros en la CAV de cada facultad, que representan las vías oficiales de comunicación: 1) El foro de presentación, que es parte de las actividades de entrenamiento del apartado "Somos comunidad: Cómo mantenerme conectado", 2) El foro de orientación, en el que los orientadores prestan atención, orientación y apoyo a los estudiantes que lo soliciten, 3) El foro de mentoría, en los que estudiantes de cursos avanzados de la propia UNED acompañan a los estudiantes noveles desde su experiencia personal, 4) El foro de Compañeros de Facultad/Escuela, que es un espacio no moderado, dedicado a la comunicación entre pares y 5) el foro de apoyo técnico, en el que un equipo atiende los problemas técnicos y tecnológicos de estudiantes, mentores, orientadores y demás usuarios de las CAVs.

En este contexto, resulta necesario conocer qué tipo de necesidades de orientación educativa refieren los estudiantes de nuevo ingreso en los estudios de Grado de la UNED y cómo perciben que están siendo éstas atendidas por los servicios que brinda la propia institución. Para ello se ha llevado a cabo este pilotaje con nuevos estudiantes en el Grado de Psicología.

Metodología

El diseño del pilotaje es cuantitativo transaccional, tipo encuesta.

Se creó y socializó un instrumento de recogida de datos e información entre distintos grupos de WhatsApp de asignaturas de primer año del Grado de Psicología en la UNED (muestreo no probabilístico). Además de un apartado para la recolección de datos sociodemográficos (género, edad, estado civil y situación laboral), el instrumento está compuesto por dos apartados en los que se indaga en la orientación académica; elección de carrera, proceso de matriculación, elección de las asignaturas de acuerdo a la disponibilidad temporal, el uso de las distintas plataformas virtuales, técnicas de estudio, autoconocimiento de cualidades y potencialidades personales, manejo de la ansiedad y adaptación e integración académica, y en las CAVs; cantidad suficiente de información, utilidad de la información, desarrollo personal, académico y vocacional, temáticas propuestas y relación entre compañeros.

Entre los dos apartados suman un total de veintinueve ítems de respuesta cerrada dicotómica, respuesta cerrada politómica con opción de una única respuesta, preguntas con respuestas de escala tipo Likert de cinco grados y una pregunta de respuesta abierta.

Resultados

La Orientación académica

Tal como podemos observar con detalle en la Tabla 1, los estudiantes encuestados parecen no precisar de orientación académica en la elección de la carrera ($X=1.97$, $SD=1.26$), durante la matriculación ($X=2.59$, $SD=1.33$) y en el proceso de adaptación e integración académica a la nueva institución ($X=2.89$, $SD=1.38$).

En cuanto a aquellos aspectos en los que el alumnado refiere requerir de orientación educativa, destacan, el uso de las plataformas virtuales ($X=3.62$, $SD=1.34$), para el autoconocimiento de sus cualidades y potencialidades personales ($X=3.03$, $SD=1.42$), en lo referente a las competencias y técnicas de estudio ($X=3.65$, $SD=1.29$), así como en el manejo de la ansiedad ante las tareas y los exámenes ($X=3.29$, $SD=1.48$).

Tabla 1

Resultados de la dimensión orientación académica

Variable	\bar{X}	SD
He necesitado o necesito orientación académica en la elección de la carrera.	1.97	1.26
He necesitado o necesito orientación académica en el proceso de matriculación.	2.59	1.33
He necesitado o necesito orientación académica en la elección de las asignaturas de acuerdo a mi disponibilidad de tiempo.	3.18	1.34
He necesitado o necesito orientación académica sobre el uso de las distintas plataformas virtuales (foros, espacio aLF, Comunidad de Acogida Virtual, web, etc.).	3.62	1.34

Variable	X	SD
He necesitado o necesito orientación académica sobre las competencias y técnicas de estudio necesarias para estudiar en la UNED y/o para conseguir un mejor rendimiento académico.	3.65	1.29
He necesitado o necesito orientación académica para el autoconocimiento de mis cualidades y potencialidades personales.	3.03	1.42
He necesitado o necesito orientación académica para un mejor manejo de la ansiedad ante las tareas y los exámenes.	3.29	1.48
He necesitado o necesito orientación académica en el proceso de adaptación e integración académica.	2.89	1.38

Nota. SD (standard deviation).

Comunidades de acogida virtuales

Atendiendo a los resultados, los estudiantes presentan, principalmente, indecisión a la hora de responder sobre sus percepciones acerca de la orientación académica recibida desde las CAVs. De forma pormenorizada, el alumnado considera insuficiente la implementación de actividades que fomenten la buena relación entre compañeros ($X=2.44$, $SD=0.94$), y que los temas propuestos por orientadores y mentores en los foros de la CAVs no suscitan en ellos un notable interés, propiciando escasas mejoras en cuanto a su desenvolvimiento en la UNED ($X=2.73$, $SD=1.03$). El resto de los resultados para esta dimensión de variables se encuentra en la Tabla 2.

Tabla 2

Resultados de la dimensión Comunidades de Acogida Virtuales

Variable	X	SD
Pienso que la orientación académica que se ofrece en la CAV es suficiente.	2.86	0.87
Pienso que la orientación académica que ofrecen en la CAV es de gran ayuda.	3.27	0.85
En la CAV se hacen observaciones y comentarios que favorecen mi desarrollo personal, académico y vocacional.	3.03	0.87
Las temáticas propuestas en la CAV captaron mi atención y propiciaron alguna mejora en mi desenvolvimiento en la UNED.	2.73	1.03
En la CAV se proponen actividades que fomentan la buena relación entre mis compañeros de carrera y yo.	2.44	0.94

Nota. SD (standard deviation).

Por otro lado, los estudiantes consideran que cuando necesitan orientación, su primera opción es la de los "grupos de WhatsApp" de asignaturas de primer curso de grado con otros estudiantes de su misma carrera universitaria ($f=54$, $\%=81.8$), seguida de la opción "Otros" espacios de orientación académica ($f=7$, $\%=10.6$). En tercera opción se sitúa el "Foro del orientador de la CAV" ($f=5$, $\%=7.6$). En contraste, el "Foro del mentor" no ha sido seleccionado como primera opción por ningún participante en el pilotaje para la resolución de sus dudas.

Finalmente, ante la invitación "En el siguiente espacio puedes dar tu opinión o cualquier otro comentario o sugerencia sobre los servicios de orientación en la UNED", los estudiantes manifiestan su descontento con la cantidad de información facilitada de las siguientes formas: "Me gusta la cantidad de recursos que sirven como orientación, pero como primera toma de contacto resulta bastante abrumadora tanta información de golpe. Lleva un tiempo conseguir encontrar algunas cosas de utilidad y tenerlas localizadas la siguiente vez que entras" o "Considero demasiado material que se proporciona en la UNED". También se expresan comentarios que tienen que ver con la desorientación general que sienten algunos estudiantes, así como con la falta de percepción de apoyo institucional, tales como: "Por ser mi primer año, y teniendo en cuenta mi situación personal, echo en falta una mayor ayuda", "Sería ideal habilitar citas de asesoramiento on line/presencial" o "Es inexistente, el alumno al comienzo está perdido y las herramientas para su integración en el modelo de estudio son insuficiente y las que existen son ineficientes". Por último, queda evidente la necesidad de orientación asociada al uso de los distintos espacios virtuales en expresiones como: "Me gustaría que la UNED nos apoyen en lo ocurrido con la plataforma AvEx, nos hemos sentido totalmente solos y sin apoyo por parte de la UNED", "Creo que deberían arreglar el sistema AvEx, monitorizar los PC y no endurecer los exámenes más de lo que ya han hecho... sino van a perder muchos alumnos", "Mejora de AvEx" o "Renovar plataforma aLF".

Conclusiones / Discusión

Las abultadas puntuaciones de "Indecisión" ante las preguntas relacionadas con las CAVs sugieren la impopularidad y/o el desconocimiento total de las mismas por buena parte de los estudiantes de nuevo ingreso en el Grado de Psicología de la UNED. Por otro lado, es muy notorio que los participantes en el pilotaje prefieren la orientación educativa entre pares y a través medios informales como los grupos de *WhatsApp* de asignaturas con otros estudiantes de su mismo curso y carrera universitaria, que mediante los espacios oficiales que la institución dispone para ello, fundamentalmente los distintos foros de las CAVs. A la luz de estos datos y a pesar de que los estudiantes cuentan con material de apoyo y la guía de manejo de la plataforma aLF, de los foros y las CAVs, parece necesario indagar más en la utilidad de estos recursos y en la preferencia del alumnado a utilizar espacios donde las dudas se puedan exponer con mayor sinceridad y en un lenguaje más cotidiano.

Por otra parte, considerando por un lado que las demandas de ayuda en los foros de las CAVs se concentran sobre todo durante el primer cuatrimestre y previo a los primeros exámenes de enero/febrero, y por otro los datos que apuntan a la necesidad de orientación para el manejo de la ansiedad ante las tareas y los exámenes ($\bar{X}=3.29$, $SD=1.48$), puede ser útil explorar ideas para la creación de espacios de orientación en los que los estudiantes puedan obtener una respuesta inmediata. Una de las principales limitaciones de los foros de las CAVs es que solo permiten la comunicación asíncrona. Habitualmente, cuando un estudiante envía un mensaje a un foro, éste no es leído hasta varias horas o días después por sus interlocutores. Que la respuesta tarde en llegar puede ayudar al crecimiento de la ansiedad y la sensación de desacompañamiento. El impacto de la demora en recibir la respuesta se podría amortiguar con el uso de herramientas como los Bots de charla, especialmente ante las preguntas frecuentes que los estudiantes formulan en los foros pero que, ya sea por comodidad o por dificultades a la hora de navegar con soltura los espacios virtuales, vuelven a repetir recurrentemente.

En lo referente a la necesidad de orientación con relación a las competencias y técnicas de estudio, que ha sido la dimensión que ha obtenido una mayor puntuación media, parece necesario por parte de la institución una mayor insistencia, tanto en las etapas previas a la matriculación como durante el primer curso, sobre la metodología de trabajo de la UNED. También resulta de interés abordar la detección de necesidades de orientación educativa atendiendo a las interacciones entre pares que se dan en los grupos de *WhatsApp*, ya

11.8. Certificado del Congreso CIOU 2021



Universidad de Valladolid



Dr. Manuel Carabias Herrero, secretario del II Congreso Internacional de Orientación Universitaria (CIOU2021),

CERTIFICO

Que el Abstract "*Detección de necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso en el Grado de Psicología de la UNED. Un estudio piloto*" cuyo autor es Borja Guerrero Bocanegra, ha sido valorado y aceptado para su publicación en el Libro de Actas del Congreso.

Y para que así conste, firmo la presente en Valladolid, a 21 de abril de 2021.

Firma:

Firmado digitalmente por
CARABIAS HERRERO MANUEL -
12421322B

Fecha: 2021.04.21 13:48:00 +02'00'

Dr. Manuel Carabias Herrero
Secretario del CIOU2021

Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus Miguel Delibes. Paseo de Belén, 19
47011 - Valladolid (España). Teléfono: (+34) 983 186 389

11.9. Certificado de Jornada de investigación de los contratados predoctorales UNED-Santander



I JORNADA DE INVESTIGACIÓN - CONTRATADOS PREDOCTORALES UNED-SANTANDER

28 de octubre de 2021

Madrid, España

Certificado de Participación

Borja Guerrero Bocanegra

ha presentado una contribución titulada: "Necesidades de orientación educativa de los nuevos estudiantes detectadas en las CAVs de los grados de la UNED" en la

I Jornada de Investigación - contratados predoctorales UNED-Santander

celebrada en Madrid (España), el 28 de octubre de 2021

EL VICERRECTOR DE ESTUDIANTES Y EMPRENDIMIENTO



Alberto Mingo Álvarez

#SOMOS2030

12.0. Capítulo de libro

Pedagogías de las artes y humanidades: praxis, investigación e interculturalidad

Mediación tecnológica en la orientación educativa: una experiencia con postulantes de la generación z a la UArtes

**Technological Mediation in Educational Guidance: An Experience
with Generation Z Applicants to UArtes**

Borja Guerrero-Bocanegra

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED

Resumen

La siguiente investigación se enfoca en una serie de recomendaciones para mejorar una experiencia de orientación educativa inicial, en la que la tecnología tuvo un papel protagónico y que se llevó a cabo en el año 2019, en el marco de las Tutorías de acogida del curso de Nivelación de la UArtes (Universidad de las Artes) de Guayaquil, Ecuador, con un grupo de veintiún postulantes a la carrera de danza. Entre las recomendaciones más significativas, se deben considerar: (1) ofrecer alternativas a los estudiantes que no cuenten con teléfonos inteligentes, (2) recordar constantemente que las preguntas de reflexión planteadas no tienen respuestas correctas o incorrectas, (3) incentivar la comunicación permanente con otros docentes, (4) revisar el cumplimiento de los ejercicios antes de la sesión grupal de tutorías y (5) considerar la necesidad de aplicar una experiencia similar en otros ambientes académicos.

Palabras clave: arte, orientación educativa, tecnología educacional, teléfono móvil

Abstract

The following research focuses on a list of recommendations to improve an educational guidance experience that used the mobile phone as its main tool and occurred at Universidad de las Artes (Arts' University, Ecuador). The pedagogical experience was carried out in 2019, as part of the host tutorials for Nivelación course with a group of twenty-one students who applied to the dance degree course. The most significant recommendations include —but are not limited to—: (1) offering alternatives to students who do not have smartphones, (2) insisting that open questions do not have right or wrong answers, (3) encouraging permanent communication with other teachers, (4) reviewing the completion of the exercises before the group session, and (5) considering the need to apply a similar experience in other academic environments.

Keywords: art, educational guidance, educational technology, mobile phones

La orientación educativa: cuanto antes, mejor

La orientación educativa, entendida como un proceso de acompañamiento integral del estudiantado que contempla aspectos vocacionales, personal-sociales y académicos, y que puede llevarse a cabo de forma grupal e individual, ha adquirido más importancia en el contexto

205

de la formación universitaria. Idealmente, debería comenzar antes de que el estudiante haya formalizado su matrícula en la universidad, durante los estudios de secundaria e incluso en la primaria. Cuestiones tan elementales como elegir la titulación que más se ajuste a las necesidades e intereses propios —no por decisiones impositivas de terceros— o la elección realista de asignaturas en función del tiempo disponible, tienen una relación directa con la satisfacción y retención del estudiantado, y, por ello, es recomendable explorarlas antes del ingreso a la universidad. Sin embargo, en la mayoría de los casos, no se ofrecen servicios de acompañamiento a estudiantes, para que mejoren la toma de decisiones con base en la exploración de sí mismos.

A la incapacidad financiera que les impide costear sus estudios a la mayoría de jóvenes ecuatorianos que dependen económicamente de sus padres (Sinchi y Gómez, 2018), se debe añadir la falta de orientación educativa previa al proceso de transición entre la secundaria y los estudios superiores, otro actor clave que está asociado a las problemáticas de acceso y deserción en las universidades del país. Aunque, actualmente, Ecuador se destaca por ser uno de los países de la región Latinoamericana con una mayor oferta de estudios superiores artísticos de calidad y gratuitos, la matriculación es discreta (Mora y Guerrero, 2021). Según datos publicados por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología del Ecuador (SENESCYT, 2020a), en el año 2020, entre los estudios superiores menos demandados en el país se encontraban las carreras universitarias de Literatura y de Producción Musical, así como los estudios de Canto, Composición Musical, Danza, Diseño de Modas, Diseño Gráfico, Ejecución de Instrumentos Musicales, Escultura y Pintura, que se cursan en Institutos Técnicos Superiores.

A la baja demanda de muchas carreras en artes, se deben sumar los altos índices de abandono, particularmente en los primeros semestres. De acuerdo con los datos de la SENESCYT, el 26 % de los 400 000 discentes que se matricularon en universidades y escuelas politécnicas, en el año 2014, las abandonaron en el primer año (Redacción Sociedad, 2016). Es de esperar que estas cifras hayan empeorado durante y tras el periodo de crisis socio-sanitaria que provocó la covid-19, pues muchos estudiantes, particularmente los de sectores rurales y con mayor énfasis los de género femenino, no cuentan con recursos tecnológicos mínimos (SENESCYT, 2020b).

Tutorías de acogida en la UArtes

Las tutorías de acogida son parte integral de la orientación educativa y uno de los recursos fundamentales que la mayoría de instituciones de educación superior han incorporado a su carta de servicios. En el contexto particular de UArtes (Universidad de las Artes) de Guayaquil, Ecuador, estas tutorías representan un espacio de encuentro semanal ideado para facilitar la integración a la vida académica y a la comunidad universitaria (Guerrero y Tigrero, 2020). Ellas pretenden servir al estudiante para facilitar el desarrollo de habilidades sociales y técnicas de estudio que le permitan una mejor y más rápida adaptación a la metodología de trabajo, además de su familiarización con los valores de la institución (UArtes, 2021).

Para la reflexión dialógica con el estudiante sobre la cuestión fundamental, sobre si se encuentra en el lugar correcto, y ante la falta de espacios anteriores que le ayuden a una mejor toma de decisiones, las Tutorías de acogida del curso de Nivelación de la UArtes se destacan, toman una importancia crucial y, por eso, son valoradas positivamente por el alumnado que las considera como un medio para compartir, despejar dudas y/o profundizar tanto en temáticas académicas, como en otras de carácter personal (Guerrero y Tigrero, 2020).

Contexto

En el segundo semestre del año 2019, en el marco de las Tutorías de acogida del curso de Nivelación de la UArtes, se llevó a cabo un ejercicio de innovación en materia de orientación educativa para los estudios superiores de arte, en el que la tecnología tuvo un papel protagónico.

Además de que la totalidad de los participantes eran postulantes a la carrera de Danza, todos pertenecían a la generación Z (también conocida como Generación *selfie*, posmilénica, centúrica o post-biebers), término que se refiere a los nacidos entre finales de la década de los 90 y comienzos del 2000. Utilizando únicamente el criterio cronológico, se estaría hablando de los primeros *nativos digitales* (Marc Prensky, 2001) de la historia. Por otra parte y siguiendo la clasificación de White y Le Cornu (2011), que hace hincapié en las actitudes de las personas y no en sus fechas de nacimiento, la totalidad de esta población son *residentes digitales* y tienen como una de sus principales características la utilización intensa de las nuevas tecnologías. Frente a los *visitantes digitales*, que acuden a la red puntualmente, cuando la necesitan, los residentes habitan en ella y, dentro, construyen relaciones e intereses, se involucran en distintas comunidades virtuales, no muestran tanto recelo para compartir su identidad digital y, a menudo, tienen dificultades para distinguir lo real de lo virtual.

La iniciativa de implementar bitácoras audiovisuales en las tutorías de acogida de la UArtes nació de la idea de aprovechar la costumbre de uso constante, a veces desmedido, de teléfonos inteligentes que tiene la mayoría de jóvenes en la actualidad y convertirla en una estrategia educativa que potenciara el aprendizaje enfocado en el yo (Brazuelo y Cacheiro, 2015) y que ayudara a explorar motivaciones, preocupaciones y anhelos.

Descripción de la experiencia

Se definieron seis baterías de preguntas agrupadas en tres dimensiones enfocadas en: (1) aspectos vocacionales, (2) integración a la institución y adaptación inicial y (3) relaciones interpersonales y de convivencia. Al final de cada sesión semanal de tutorías, se presentó una batería de preguntas, ordenadamente, a los tutorados, a través de un grupo de WhatsApp creado para tal fin. Dicha tarea se desarrolló durante la segunda y séptima semana del curso de Nivelación.

Los estudiantes debían utilizar sus teléfonos móviles para grabarse respondiendo a las preguntas que se discutían grupalmente, en la siguiente sesión. Se trata de un total de veintinueve interrogantes directamente relacionadas con la finalidad de las Tutorías de acogida: facilitar la reflexión individual y grupal, para mejorar la toma de decisiones con base en (1) la exploración de uno mismo, (2) la disciplina de estudio y (3) la institución de la que quieren ser parte.

Con un máximo de cinco días para responderlas, los tutorados asistían a la siguiente sesión con un importante trabajo previo de reflexión. Por otro lado, grabar un video (o si se prefería un audio) semanal con un dispositivo móvil, permitió que, al final del ejercicio, se conformara un diario o bitácora audiovisual. Dado que el material era personal y confidencial, se animó a los estudiantes a que siempre afrontasen la experiencia con espontaneidad y sinceridad.

El desarrollo de esta iniciativa está recogido a detalle en “Bitácoras audiovisuales como estrategia pedagógica de orientación académica para las tutorías de acogida en artes” (Guerrero-Bocanegra y Báez de Yáñez, 2021).

Resultados

La percepción generalizada, tanto del grupo de estudiantes como del tutor, sobre la experiencia de la bitácora audiovisual como dinámica para las Tutorías de acogida fue muy positiva, principalmente, por los siguientes motivos:

- Permitió un desarrollo adecuado de libertad en la expresión: los estudiantes manifestaron que, durante las grabaciones, pudieron expresar sus ideas con naturalidad y espontaneidad. Hablaron sin sentirse juzgados, ya que lo hicieron en un contexto cotidiano, como comunicarse a través de su propio teléfono móvil.
- Enriqueció los debates grupales y optimizó el uso del tiempo: la reflexión individual previa aseguró la participación activa de la mayoría de los estudiantes y ocasionó que las discusiones grupales a posteriori fueran muy dinámicas. Además de la adquisición de fluidez —gracias la preparación previa que propició el ejercicio, tanto para interacciones grupales como para tutorías individuales solicitadas por el tutorado o el tutor—, se consiguió profundizar en varias temáticas y se optimizó mejor el tiempo de trabajo.
- Facilitó el cumplimiento de las tareas: de la misma manera en que los teléfonos móviles permiten acceder a información donde y cuando se desee, el contenido que se solicitaba también pudo producirse con la misma flexibilidad temporal y espacial. Para los estudiantes, resultó conveniente y cómodo el hecho de poder responder a estas preguntas cuando más les apeteciera —como en su trayecto a la universidad o de vuelta a sus hogares; una vez en la cama, antes de dormir; o en sus ratos libres entre clases— y no necesariamente en los periodos asignados para el estudio. Asimismo, para el tutor, ello significó oír menos excusas sobre el incumplimiento de tareas.
- Mejoró la selección de los casos a tratar en profundidad: el dinamismo de los debates grupales permitió al tutor mejorar la detección de los casos que merecían ser tratados a mayor profundidad, fuera del horario regular, en sesiones individualizadas. Identificar a estos estudiantes habría sido improbable, dado el volumen de tiempo necesario para entrevistar, personalmente, a la totalidad del estudiantado.
- Generó empatía entre los pares: decidirse a estudiar artes en Ecuador no siempre es sencillo. Muchos de los postulantes no gozan del apoyo incondicional de su círculo familiar (Mora y Guerrero, 2021). El diálogo facilitó el desarrollo de relaciones empáticas entre los miembros del curso, quienes comprobaron no ser los únicos que enfrentaban dilemas por estudiar una carrera en artes.
- Revalorizó el espacio de Tutorías de acogida: a pesar de que las asesorías son, en general, valoradas positivamente, el interés del estudiantado puede oscilar notablemente dependiendo de las temáticas y dinámicas propuestas. En este contexto es notable que, con el transcurso de las semanas, se mantuvo el buen ánimo y ritmo de trabajo. Si bien, el fin último de la orientación educativa es conducir al tutorado a su autoorientación, es decir, a que descubra las claves esenciales para tomar sus propias decisiones lo más acertadamente posible, era lógico que muchos estudiantes empezaran a perder interés si sentían que ya habían adquirido las herramientas suficientes. Dada la diversidad de opiniones y, sobre todo, la seguridad que se fomentó para comentar algo previamente meditado, se evidenció que las tutorías generaron procesos de influencia recíprocos, entre pares y entre tutorados y tutor, que evitaron caer en enfoques paternalistas y sobreprotectores, y que constaron una clara y positiva influencia mutua.

Conclusiones

A pesar de que introducir el teléfono móvil, como recurso pedagógico, para la orientación educativa inicial en el marco de las Tutorías de acogida de Nivelación de la UArtes tuvo muchas ventajas, desde la óptica de los actores involucrados, debemos señalar algunos aspectos a tener en cuenta en futuras experiencias parecidas:

- Contemplar alternativas para los estudiantes sin dispositivos tecnológicos: el porcentaje de personas de la generación z que disponían de un teléfono inteligente en Ecuador, en el año 2019, giraba en torno al 68.9 % de la población (INEC, 2019). A pesar de que la tendencia de estas cifras está en aumento y de que el ejercicio que se plantea es *off-line* (no es necesario tener activada ninguna línea telefónica o conexión a internet), no disponer de dispositivo móvil para llevar a cabo el registro representa, sin lugar a dudas, el mayor de los inconvenientes en la aplicación de esta metodología. Es crucial ofrecer alternativas a los estudiantes que no cuenten con teléfonos móviles, como, por ejemplo, la opción de compartir un aparato con otro compañero, llevar el ejercicio en el teléfono de un familiar o recurrir a dispositivos proporcionados por la propia institución.
- No hay respuestas correctas o incorrectas: hay que insistir con cierta asiduidad en la idea de que, aunque puede haber elementos en común entre los estudiantes, cada uno vive sus propias circunstancias y tiene sus propios intereses, opiniones y maneras de ser. El ejercicio, que promete ayudar en la toma de decisiones acertadas, de forma autónoma y atendiendo a la exploración de sus propios intereses, motivaciones y emociones, se presenta como parte de un proceso para fomentar esta habilidad. Para que resulte enriquecedor hay que afrontarlo con honestidad y evitar las comparaciones destructivas con compañeros que viven otras realidades. Carecer de opinión, no tenerla clara, no saber expresarla con facilidad o cambiar de parecer es parte del proceso de indagación del yo. Sentirse dubitativo e incómodo, particularmente en “el paso de instituciones con unas formas de relación entre docente-alumno muy verticales a otras que procuran la producción constante de pensamientos propios a través de metodologías basadas en el diálogo” (Guerrero y Tigero, 2020 p.118) es natural, normal, incluso necesario.
- Incentivar una comunicación permanente con otros docentes: como parte de las buenas prácticas, es clave que el tutor universitario procure una comunicación continua con otros compañeros que estén en contacto con los tutorados. Con este ejercicio se aspira a conseguir un clima de confianza y comunicación asertiva entre los actores involucrados, por esto es necesario asegurarse de establecer un canal para el diálogo. El análisis sobre el desempeño de los tutorados, que puedan llevar a cabo otros colegas, puede aportar nuevos enfoques que redunden en la satisfacción de sus participantes y en la mejora del ejercicio.
- Revisar las tareas: la diversidad en el estudiantado también se traduce en distintos niveles de compromiso a la hora de llevar a cabo los ejercicios propuestos. Otro desafío que se presenta, dado que el material es personal y confidencial, es la comprobación de que el estudiante ha llevado a cabo el trabajo. Algunos alumnos pueden acudir a las tutorías sin sus grabaciones, al recurrir a sus capacidades de improvisación, lo que entorpecería el debate grupal a profundidad basado en una meditación previa. Para comprobar que se ha cumplido la actividad y asegurar una buena dinámica para los ejercicios presenciales compartidos, se recomienda pedir que, por ejemplo, se hagan capturas de pantalla de diferentes momentos de una grabación.

- Contrastar con otras disciplinas: al tratarse de una muestra por conveniencia que no representa a todo el colectivo de estudiantes de nuevo ingreso a estudios superiores en Ecuador, los resultados no se pueden generalizar. La implementación de estas dinámicas de orientación educativa, que funcionaron con un grupo reducido de postulantes a una carrera de artes escénicas, puede proveer de nuevos resultados si se lleva a cabo con estudiantes de otras disciplinas académicas. Es necesario que repliquen estas experiencias en otros ambientes, para contrastar los resultados obtenidos y generar conclusiones más ricas.

Frente a la omnipresencia de la tecnología en todas las actividades y ambientes de la vida cotidiana contemporánea, incluyendo las de enseñanza-aprendizaje y las aulas universitarias, y ante la imposibilidad del docente de ganarle la batalla a los teléfonos móviles y a aplicaciones como WhatsApp (Haberhorn, 2015), el uso de este dispositivo, como herramienta pedagógica para las Tutorías de acogida, resultó una solución perspicaz que favoreció la consecución de los fines fundamentales de tal espacio de orientación educativa. Al ajustarse a sus actitudes y perfiles conductuales, considerar la pertinencia del teléfono móvil como herramienta de apoyo en las labores de orientación educativa con jóvenes de la generación z parece más factible que tratar de revertir una realidad incuestionable, como el predominio de la tecnología en la vida y la educación actual.

Referencias bibliográficas

- Brazuelo, F. y Cacheiro, M. (2015). Estudio de adaptabilidad para dispositivos móviles en plataformas MOOC. *RED-Revista de Educación a Distancia*, (47). <https://revistas.um.es/red/article/view/242411/184231>
- Guerrero, B. y Báez de Yáñez, M. (2021). Bitácoras audiovisuales como estrategia pedagógica de orientación académica para las tutorías de acogida en artes. *ARTSEDUCA*, (29), 141-156. DOI: <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.11>
- Guerrero, B. y Tigreiro, J. (2020). La percepción de los estudiantes sobre las tutorías de acogida en la Universidad de las Artes de Ecuador. *Revista Científica YACHANA*, 9(2), 107- 122. <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/651>
- Haberhorn, L. (2015). Con mi música y la Fallaci a otra parte. *El informante*. <http://leonardohaberhorn.blogspot.com/2015/12/con-mi-musica-y-la-fallaci-otra-parte.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (Consultado en agosto de 2021). *Encuesta Multipropósito TIC 2019*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2019/201912_Principales_resultados_Multiproposito_TIC.pdf
- Mora, E., y Guerrero, B. (2021). De músico, poeta y loco... Las representaciones colectivas del artista y su vivencia en la subjetividad de su aprendiz. *ARTSEDUCA*, (30), 27-44. DOI: <https://doi.org/10.6035/artseduca.5740>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, Vol. 9 (5). <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Redacción Sociedad. La deserción universitaria bordea el 40%. En *El Telégrafo* [Sociedad]. <https://bit.ly/2Vov40j>
- SENECYT. (s.f.). *Carreras más y menos demandadas*. <https://drive.google.com/file/d/1udO5m9V4Mwdct-ygnxRwifz3ytsJlPyRs/view>
- SENECYT. (Consultado en agosto de 2021). *Evaluación de los efectos e impactos de la COVID-19 en la educación Superior*. <https://siau.senecyt.gob.ec/imagenes/2020/10/Educaci%C3%B3n-superior-y-efectos-COVID.pdf>
- Sinchi, E. y Gómez, G. (2018). Acceso y Deserción en las Universidades. Alternativas de Financiamiento. *Alteridad*, 13(2), 274-287, DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.10>
- Universidad de las Artes. (2017). Acerca de la UArtes. <https://bit.ly/2z9vfDZ>
- White, D. S., y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First monday*, Vol. 16 (9). DOI: <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>

🔍 Volver al índice

12.1. Actas I Congreso Internacional en Pedagogía de las Artes y Humanidades



The certificate is a rectangular document with a light beige background and a dark purple border on the left and top. At the top left is the UNAE logo (a square with horizontal lines) and the text 'UNAE'. To its right is the logo for 'Universidad de las Artes' (a large 'UA' in blue and green). Further right is the logo for the 'CONGRESO INTERNACIONAL EN PEDAGOGÍAS DE LAS ARTES Y HUMANIDADES' (a large 'I' in blue and green). The main text is centered and reads: 'La Universidad Nacional de Educación, la Universidad de las Artes y el Ministerio de Educación confieren el presente Certificado como Ponente a Borja Guerrero Bocanegra "Mediación tecnológica en la orientación educativa. Una experiencia con postulantes de la Generación Z a la UArtes".' Below this, it states: 'Por su participación en el I CONGRESO INTERNACIONAL EN PEDAGOGÍAS DE LAS ARTES Y HUMANIDADES realizado durante el mes de octubre de 2021.' The date is 'Azogues, 29 de Octubre de 2021'. There are three QR codes, each with a name and title: 'GOMEZ REBECA CASTELLANOS' (Ph. D. Rebeca Castellanos Gómez, Rectora | UNAE), 'WILLIAM ANIBAL HERRERA RIOS' (Rector | Universidad de las Artes), and 'JOANA VALERIA' (Mgstr. Joana Abad, Coordinadora | Zonal 6, Ministerio de Educación). At the bottom, there are logos for 'Ministerio de Educación', 'República de Ecuador', and 'Gobierno del Encuentro | Juntos lo logramos'. A registration number 'Registro No. UA-SA-CER-2021-0005352' is in the bottom right corner. On the left side, there is a vertical purple bar with the text 'CON EL APOYO DE:' and the logo for 'MZ CENTRO DE PRODUCCIÓN E INNOVACIÓN'.

UNAE Universidad de las Artes CONGRESO INTERNACIONAL EN PEDAGOGÍAS DE LAS ARTES Y HUMANIDADES

La Universidad Nacional de Educación, la Universidad de las Artes y el Ministerio de Educación confieren el presente Certificado como Ponente a

Borja Guerrero Bocanegra
"Mediación tecnológica en la orientación educativa. Una experiencia con postulantes de la Generación Z a la UArtes".

Por su participación en el I CONGRESO INTERNACIONAL EN PEDAGOGÍAS DE LAS ARTES Y HUMANIDADES realizado durante el mes de octubre de 2021.

Azogues, 29 de Octubre de 2021

Ph. D. Rebeca Castellanos Gómez
RECTORA | UNAE

WILLIAM ANIBAL HERRERA RIOS
RECTOR | UNIVERSIDAD DE LAS ARTES

Mgstr. Joana Abad
COORDINADORA | ZONAL 6
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Ministerio de Educación República de Ecuador Gobierno del Encuentro | Juntos lo logramos

Registro No. UA-SA-CER-2021-0005352

CON EL APOYO DE:
MZ CENTRO DE PRODUCCIÓN E INNOVACIÓN

12.2. Resumen comunicación oral EDUTEC 2022

CHATBOT PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LOS NUEVOS ESTUDIANTES DE GRADO EN LA UNED



Borja Guerrero-Bocanegra,

<https://orcid.org/0000-0002-5178-6715>, bguerrerobocanegra@psi.uned.es

Palabras clave: Chatbot tipo menús, Experiencia de usuario, Orientación educativa universitaria inicial, Preguntas más Frecuentes.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es presentar una versión piloto de un chatbot basado en menús que pueda dar respuesta a las preguntas más frecuentes de los nuevos estudiantes de Grado en la UNED, así como su evaluación atendiendo a la experiencia de usuario. Se ha partido de un repositorio actualizado de las necesidades educativas manifestadas por los estudiantes de nuevo ingreso de la UNED. A pesar de sus limitaciones, el chatbot basado en menús resulta una buena estrategia para la resolución de preguntas frecuentes y representa un valioso paso previo al desarrollo de un software híbrido más complejo, basado en menús y en el reconocimiento de palabras clave.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando un nuevo estudiante accede a la UNED dispone de un Plan de Acogida (UNED, 2022), cuya versión virtual se desarrolla en las Comunidades de Acogida Virtuales (CAVs) (Sánchez-Elvira et al. 2008). Dentro de las CAVs, los estudiantes disponen de dos fuentes principales de información; los distintos foros de acogida y la sección de Preguntas Frecuentes (P+F). Tanto los foros como el apartado de P+F presentan algunos inconvenientes. Con los primeros, la respuesta por parte del personal a cargo o de algún compañero puede demorarse en llegar. A menudo, hallar la información que buscamos entre toda la disponible, tanto en los foros como en la sección de P+F, puede resultar una actividad fatigosa, que demanda tiempo y esfuerzo. Si pensamos en una alternativa de información más dinámica aparece la idea de un chatbot de P+F. Los chatbots son softwares que pueden simular una conversación dando respuestas previamente computarizadas. Dependiendo del nivel de Inteligencia Artificial podemos distinguir diferentes tipos. Los chatbots basados en menús o botones son los más sencillos de desarrollar. Siguen jerarquías de árboles de decisión que se van presentando al usuario en forma de desplegable con distintos botones.

2. MÉTODO

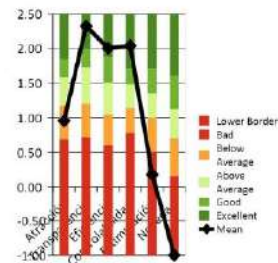
En la elaboración del chatbot se adoptó la metodología de desarrollo ágil de softwares, que divide el ciclo de producción en tres fases repetibles tras el establecimiento de los requerimientos. Se ha partido de un repositorio actualizado de las necesidades educativas de los estudiantes de nuevo ingreso, elaborado tras la revisión de los tópicos más frecuentes tratados en los foros de acogida de las CAVs (Guerrero-Bocanegra, 2022) y las respuestas dadas por el personal a cargo de la orientación. Para la evaluación se ha empleado el instrumento User Experience Questionnaire (UEQ).

3. RESULTADOS

Tal como podemos ver representado en la Figura 1, en la categoría global "atracción", el chatbot obtiene resultados ligeramente por debajo de los valores medios de referencia. En

la escala "transparencia" el instrumento presenta mayores fortalezas, seguido de la "fiabilidad" y la "eficiencia". Por el contrario, no representa un elemento de innovación destacable.

Figura 1.
Resultados de las 6 escuelas del UEQ



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde el punto de vista del desarrollador, el chatbot basado en menús/botones no ha conllevado mayores dificultades técnicas. Desde el punto de vista del usuario, presenta algunas limitaciones que tienen sobre todo que ver con la riqueza y placer de la experiencia, ya que ofrece soluciones muy limitadas. Ofrecer mayor cantidad de opciones, con la incorporación de más botones, puede ser contraproducente al generar menús sobrecargados de información. Sin embargo, tal como sugieren múltiples investigaciones (Cordero et al., 2020; Huddar et al., 2020; Ouatik et al., 2020; Ranoliya et al., 2017; Supriyanto et al., 2021; Thakkar et al., 2021; Toledo-Cambizaca, 2018; Zahour et al., 2020), este tipo de limitaciones podría superarse con el desarrollo de un chatbot de tipo híbrido, que permitiera al usuario elegir entre opciones predefinidas, pero también introducir texto.

A pesar de sus limitaciones respecto a la cualidad hedónica, la propuesta de chatbot ha demostrado buena funcionalidad, al ser una interfaz rápida y fácil usar. Los datos obtenidos sobre la experiencia de uso de la herramienta permiten futuros estudios comparativos con versiones de chatbots más completas.

5. REFERENCIAS

- Cordero, J., Toledo, A., Guamán, F. y Barba-Guamán, L. (2020). Use of chatbots for user service in higher education institutions. In 2020 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI). IEEE, p. 1-6. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9141108>
- Guerrero-Bocanegra, B. (2022). Tópicos frecuentes en los foros de acogida para el desarrollo de un chatbot de orientación inicial universitaria. *Revista de Psicología y Educación*, 17(2), 187-197. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.02.225>
- Huddar, A., Bysani, C., Suchak, C., Kolekar, U.D., & Upadhyaya, K. (2020). Dexter the College FAQ Chatbot. *2020 International Conference on Convergence to Digital World - Quo Vadis (ICCDW)*, 1-5. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9318648>
- Ouatik, F., Erritali, M., Jourhmane M. (2020) Student orientation using machine learning under MapReduce with Hadoop. *Journal of Ubiquitous Systems & Pervasive Networks*. 13, p. 21 – 26. <https://iesks.org/articles/juspn-v13-i1-pp-21-26.pdf>
- Ranoliya, B. R., Raghuwanshi, N., & Singh, S. (2017). Chatbot for university related FAQs. In 2017 International Conference on Advances in Computing, Communications and Informatics, ICACCI 2017 (Vol. 2017-January, pp. 1525-1530). Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. <https://doi.org/10.1109/ICACCI.2017.8126057>

- Sánchez-Elvira, A., González, M. y Santamaría, M. (2008). Diseño y uso de comunidades virtuales de acogida para estudiantes nuevos: El Plan de Acogida Virtual (PAV) de la UNED. En I. Lozano, F. Pastor & (Eds.), *I Jornades d'Investigació en Docència Universitària. La participació de la comunitat universitària en el disseny de títols*. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/19962>
- SUPRIYANTO, IKA ARFIANI, & ZAIN AHMAD TAUFIK. (2022). Implementation of the Conversational Hybrid Design Model to Improve Usability in the FAQ. *Jurnal RESTI (Rekayasa Sistem Dan Teknologi Informasi)*, 6(3), 466 - 470. <https://doi.org/10.29207/resti.v6i3.3816>
- Thakkar, M. D., Sanghavi, C. U., Shah, M. N., & Jain, N. (Marzo de 2021). Infiñi-A Keyword Recognition Chatbot. En *2021 International Conference on Artificial Intelligence and Smart Systems (ICAIS)* (pp. 1036-1042). IEEE. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9395818>
- Toledo-Cambizaca, A. (2018). Desarrollo de un chatbot que ayude a responder a preguntas frecuentes referentes a becas en La Universidad Técnica Particular de Loja. Trabajo de titulación de Ingeniero en Sistemas Informáticos y de Computación. UTPL. <https://dspace.utpl.edu.ec/handle/20.500.11962/21874>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (11 de junio de 2022). Qué aporta el Plan de Acogida. https://www2.uned.es/iued/subsitio/FORMACION_IUED/COMUNIDADES_ACOGIDA/Que_aporta_Plan_Acogida_Guia_.pdf
- Zahour, E. H. Benlahmar, A. Eddaoui, H. Ouchra & O. Hourrane, (2020). A system for educational and vocational guidance in Morocco: Chatbot E-Orientation175. *International Workshop on Artificial Intelligence & Internet of Things (A2IoT)*, vol. 175, pp. 554-559. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.07.079>

12.3. Certificado EDUTEC 2022



EDUCACIÓN TRANSFORMADORA EN UN MUNDO DIGITAL: CONECTANDO PAISAJES DE APRENDIZAJE

16, 17 Y 18 NOVIEMBRE

El Dr. Francisco Martínez Sánchez, presidente de la Asociación para el desarrollo de la Tecnología Educativa y de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación (EDUTECH), y el Dr. Jesús Salinas Ibáñez, presidente del Comité Organizador del XXV Congreso Internacional EDUTECH 2022, certifican que:

Borja Guerrero Bocanegra

ha presentado la comunicación: “Chatbot para la Orientación educativa de los nuevos estudiantes de Grado en la UNED”, en el congreso **EDUTECH 2022. Educación transformadora en un mundo digital: conectando paisajes de aprendizaje** celebrado en la Universitat de les Illes Balears, los días 16, 17 y 18 de noviembre de 2022.

Palma, 18 de noviembre de 2022



Dr. Francisco Martínez Sánchez
Presidente EDUTECH



Dr. Jesús Salinas Ibáñez
Presidente del Comité
Organizador EDUTECH 2022

edutec 
Asociación para el Desarrollo de la Tecnología Educativa

12.4. Capítulo de libro (en prensa)



Propuesta de un chatbot basado en menús para mejorar la experiencia de usuario en un apartado de P+F de estudios universitarios a distancia

Guerrero-Bocanegra, Borja¹, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
bguerrero22@alumno.uned.es

Palabras clave: Chatbot tipo menús/botones, Experiencia de usuario, Orientación educativa universitaria inicial, Preguntas más Frecuentes.

RESUMEN

La experiencia y usabilidad del apartado de *Preguntas más Frecuentes* (P+F) que los estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) tienen a su disposición en las *Comunidades de Acogida Virtuales* (CAVs) podría enriquecerse con la implementación de una herramienta que creara diálogos interactivos. El objetivo de esta investigación es presentar una versión beta de un chatbot de P+F basado en menús/botones, así como su evaluación atendiendo a la experiencia de usuario. La selección del contenido partió del análisis previo de las consultas que los estudiantes nuevos plantearon recurrentemente en los foros de acogida de las CAVs en cinco Grados de la UNED. El desarrollo se llevó a cabo con *Resolution Bot*, una herramienta *Customer Relationship Management* (CRM) para la automatización de respuestas de la empresa desarrolladora de softwares *Intercom*. Para la evaluación se empleó el *User Experience Questionnaire* (UEQ). A pesar de sus limitaciones respecto a la calidad hedónica, el chatbot de P+F con menús/botones ha demostrado funcionalidad suficiente, al ser una interfaz fácil usar y rápida. Los resultados obtenidos sobre la evaluación de la experiencia de uso de la herramienta son relevantes, al permitir futuros estudios comparativos con versiones de chatbots más complejos.

1. INTRODUCCIÓN.

Cuando un estudiante de nuevo ingreso a algún grado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) tiene una consulta sobre la institución, puede solicitar orientación a diferentes departamentos, entre ellos: el *Centro de Atención al Estudiante* (CAE) (UNED, 2022-a), el *Centro de Orientación Información y Empleo* (COIE) (UNED, 2022-b), el *Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad* (UNIDIS) (UNED, 2022-c) o el *Centro de Atención a Usuarios* (CAU) (UNED, 2022-d). La UNED cuenta además con otras secciones de asistencia, como el *Defensor Universitario* (UNED, 2022-e) o el *Servicio de representación de los estudiantes* (UNED, 2022-f), así como con programas de mentoría (Corral y Martín, 2019). Los alumnos recién llegados también tienen a su disposición un *Plan de Acogida* (UNED, 2022-f), que en su versión en línea se desarrolla en las *Comunidades de Acogida Virtuales* (CAVs) (Alba-Fernández y Mesa, 2018; Sánchez-Elvira et al., 2008) albergadas en el campus *aLF*, del cual la institución es propietaria. En las CAVs, los estudiantes cuentan con distintos foros de acogida

¹ Borja Guerrero Bocanegra es doctorando en la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en el Programa de Educación. bguerrero@alumno.uned.es



Esta obra está bajo licencia internacional [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Página 1

(de orientación, de mentoría y de asistencia técnica), así como con una sección de *Preguntas más Frecuentes* (P+F), en los que pueden encontrar información de carácter general sobre la universidad y su metodología, así como otras más específicas acerca de una carrera, asignatura, Facultad o Escuela en concreto.

Como recursos de orientación educativa inicial, tanto los foros como el apartado de P+F, presentan algunos inconvenientes. En los primeros, se trata de un espacio de comunicación asincrónico, lo que significa que la respuesta por parte del personal a cargo no es inmediata. Asimismo, tanto en los foros como en la sección de P+F, hallar la información puede resultar una actividad tediosa, que a menudo demanda demasiado tiempo y esfuerzo para los estudiantes. Si la buena gestión del tiempo es crucial cuando queremos completar una meta académica en modalidades presenciales (Zimmerman, 2008), esta adquiere mayor importancia si cabe en la Educación a Distancia (EaD), ya que el estudiante asume con total autonomía las decisiones sobre la priorización de tareas y el establecimiento de sus propios ritmos del estudio. Por su parte, el personal a cargo de la resolución de dudas debe dedicar mucho tiempo a la revisión de las consultas, así como a generar respuestas, significando un dispendio de los recursos que la institución dedica a la orientación, especialmente cuando se trata de responder a preguntas recurrentes.

En los últimos veinte años los recursos tecnológicos han ido cobrando protagonismo en el ámbito educativo (Navarro-Martínez y Peña-Acuña, 2022), tanto es así, que para algunos autores el compromiso con una enseñanza de calidad está, hoy en día, directamente ligado al uso de ellos (López et al., 2015; Martínez-Garrido, 2018; Serrat, 2015). De esta manera, los inconvenientes que presenta el apartado de P+F en esta universidad a distancia sugieren oportunidades para explorar el papel de las tecnologías digitales en la orientación educativa de los nuevos estudiantes. Si pensamos en una alternativa para la comunicación y la información que sea inmediata, dinámica e interactiva, y para la cual, además, no sea necesaria grandes conocimientos en programación, aparece la idea de un chatbot de P+F basado en menús o botones.

Los chatbots son softwares que pueden simular una conversación dando respuestas previamente computarizadas. Su popularidad ha ido en aumento en los últimos años al suponer un eficaz primer filtro de los servicios de atención a usuarios, ofreciendo una interacción ágil basada en mensajes cortos. Con estas herramientas se pueden resolver gran parte de las consultas sin necesidad de contactar con un asistente personal, lo que ayuda a optimizar los recursos humanos destinados para este fin. Las utilidades de los chatbots en el ámbito de la orientación educativa universitaria han sido demostradas en múltiples investigaciones (Berger et al., 2019; Cordero et al., 2020; Huddar et al., 2020; Maza-Jiménez, et al., 2021; Ouatik et al., 2020; Ranoliya et al., 2017; Supriyanto et al., 2021; Thakkar et al., 2021; Toledo-Cambizaca, 2018; UNED, 2020; Zahour et al., 2020), que evidencian, entre otras, la mejora en la funcionalidad de los apartados de P+F. Este punto adquiere una importancia crítica en el caso particular de la UNED: el número de estudiantes de nuevo ingreso que conforman la población susceptible de recibir orientación educativa inicial es muy elevada. Por ejemplo, en el curso 2020-2021, se matricularon 45.699 personas por primera vez en algún grado, según la Oficina de Tratamiento de la Información de la institución (UNED, 2022-f). De esta manera, ofrecer orientación académica con métodos más tecnologizados (González-Benito, 2018) podría

ayudar a optimizar el trabajo del personal a cargo, que se dedicaría a atender en profundidad los casos más complejos para los que el chatbot no representa una solución adecuada.

Dependiendo de la complejidad en su diseño y programación podemos distinguir hasta seis tipos de chatbots (Engati, 2022), tal como podemos ver en la Tabla 1:

Tabla 1
Tipos de chatbots según su complejidad de diseño y desarrollo

Complejidad	Tipo	Descripción	Ventajas	Inconvenientes
BAJA	Chatbot de menús o botones	Chatbot predefinido basado en reglas y sin Inteligencia Artificial. Siguen jerarquías de árboles de decisión que se van presentando al usuario en forma de despleables con distintos botones.	Sencillos y rápidos de desarrollar. Resultan una opción suficiente para responder a la mayoría de las P+F detectadas en contextos concretos.	Se deben efectuar varias selecciones para llegar a la respuesta final. Presentan serias limitaciones en escenarios donde hay demasiadas variables de consulta. La comunicación no es personalizada y no se adapta a características concretas.
	Chatbot ITR (Interactive Text Response) o basado en la lingüística	Chatbot predefinido basado en reglas y sin Inteligencia Artificial. Emplea comandos o flujos de automatización conversacional utilizando la lógica "sí/entonces".	Sencillos y rápidos de desarrollar. Resultan una opción suficiente para responder a la mayoría de las P+F detectadas en contextos concretos.	Se deben definir las condiciones lingüísticas con detalle y claridad, sino el software no entenderá la entrada y no podrá responder. Se tratan de chatbots rígidos y muy específicos, y por lo tanto pueden ser lentos de desarrollar. La comunicación no es personalizada y no se adapta a características concretas.
INTERMEDIA	Chatbot basado en el reconocimiento de palabras clave	Combina la predefinición de reglas con una aplicación de Inteligencia Artificial PLN (Procesamiento del Lenguaje Natural). Reconoce palabras o frases clave pre-escritas, y proporcionan respuestas programadas ante ellas.	Existen tres alternativas: textuales, multimedia (integran, imágenes, botones interactivos, emoticonos, gifs, emojis, etc.) y de voz (reconocimiento oral de palabras clave).	Los problemas aparecen cuando hay redundancias de palabras clave entre varias preguntas relacionadas. Para su desarrollo, hay que disponer de grandes volúmenes de datos.
ALTA	Chatbot cognitivo, contextual o de aprendizaje automático	Se vale de algoritmos desarrollados por la Inteligencia Artificial para generar conversaciones.	Interpretan la intencionalidad del lenguaje humano de acuerdo al contexto. Recopilan información y pueden auto-mejorarse en base al almacenamiento de los datos.	El desarrollo es complejo y lento y conlleva altos costos.

Nota. Elaboración propia

Existen también versiones de chatbots híbridos, que tratan de ofrecer lo mejor de dos o más variantes. Es muy frecuente, por ejemplo, la combinación de los chatbots basados en menús/botones con los que emplean el reconocimiento de palabras clave.

Evaluar la experiencia de usuario asociada a una propuesta sencilla, como lo es un chatbot basado en menús/botones, supone un punto de partida y marco de referencia con el que comparar futuros diseños de chatbots con una mayor complejidad. Asimismo, en esta fase piloto, el desarrollo de un chatbot de este tipo resulta una opción atractiva debido, principalmente, a que:

- Su diseño y desarrollo no involucra mucha dificultad, llegando a ser realizable incluso sin el apoyo profesional de desarrolladores de aplicaciones.

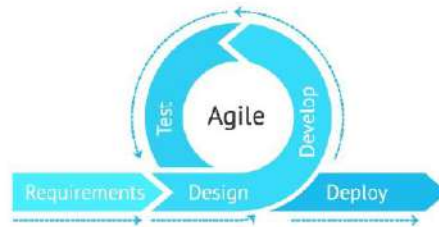
- Puede ser fácilmente integrado en los apartados oportunos de una web, en este caso, en la plataforma institucional de la UNED donde están alojadas las CAVs.
- Permite la exploración eficaz mediante una interacción instantánea, sin esfuerzo excesivo y con la posibilidad de hacerlo desde el teléfono móvil (Guerrero-Bocanegra y Báez de Yáñez, 2021).

2. MÉTODO

El objetivo de desarrollar un chatbot de P+F con menús es ofrecer al estudiante nuevo en la UNED una mayor comodidad en el acceso a la información empleando simples botones. En su elaboración se adoptó la metodología de desarrollo ágil de softwares, que divide el ciclo de producción en tres fases repetibles (diseño, desarrollo y pruebas) tras el establecimiento de los requisitos, tal como podemos ver en la Figura 1:

Figura 1

Pasos en la metodología de desarrollo ágil de softwares



Nota. De "Implementation of the Conversational Hybrid Design Model to Improve Usability in the FAQ", de Supriyanto et al., 2022, *Jurnal RESTI*, 6(3), 466 - 470. (<https://doi.org/10.29207/resti.v6i3.3816>). Copyright (c) 2022 Jurnal RESTI.

La necesidad de una mayor tecnologización de los recursos de orientación educativa inicial de la UNED se determinó en base al abultado número de estudiantes potencialmente beneficiarios, y tras comprobar la preferencia de los mismos a la hora de resolver sus dudas iniciales en espacios de mayor interacción, donde la comunicación se da de forma sincrónica, con poco esfuerzo, desde el teléfono y entre pares (Guerrero, 2021). La prioridad del proyecto es alta, con vistas a poder implementar una versión beta del chatbot en un futuro cercano. A continuación, las tareas llevadas a cabo de las diferentes fases:

1. **Definición de requisitos.** El reto fundamental fue la definición y priorización del contenido máximo que debía proveer el chatbot de menús. Para ello se recopilaban las consultas más planteadas en los mensajes enviados a los foros de acogida por los nuevos estudiantes durante el curso 2019/2020 en cinco Grados de la UNED (Guerrero-Bocanegra, 2022). Con ello se obtuvo una descripción actualizada de las preguntas más comunes entre los nuevos estudiantes, así como de la manera en que normalmente las realizan.

2. **Diseño.** El análisis, selección y agrupación de tópicos frecuentes resultó crucial a la hora de generar el modelo de interacción basado en menús/botones. Se seleccionaron 28 preguntas frecuentes que se agruparon en tres categorías informativas generales; “administrativa”, “técnica” y “académica” (Figura 2). Cada uno de estos tres botones generales incluye además una ligera descripción sobre el tipo de contenido disponible en cada apartado: “administrativa; procedimientos, fechas para la presentación de documentación, direcciones de contacto, etc.”; “técnica; cuestiones informáticas, técnicas, de acceso, navegación, etc.”, y “académica; elección de asignaturas, tutorías, materiales, técnicas y planificación del tiempo de estudio”. Se aplicaron dos de los principios fundamentales para el diseño de una experiencia de usuario: 1) procurar una interacción conversacional lo más natural posible, y 2) ofrecer respuestas para la completa solución de la consulta. En una primera iteración, los menús “administrativa”, “técnica” y “académica” contenían 9, 10 y 19 botones respectivamente, que se desplegaban en dos posibles ramas; respuesta satisfactoria y fin de la conversación o respuesta no satisfactoria y derivación a otro servicio de asistencia. Tras las valoraciones del primer momento o iteración, se encontró que el chatbot mostraba demasiadas alternativas en el menú “académica”. Para hacerle al usuario la interacción más sencilla, se agruparon las consultas por categorías, haciendo más evidente las posibles alternativas a seleccionar. Finalmente, con el botón “académica” se despliegan a su vez 4 menús: el primero con 5 botones, el segundo con 2 botones y el tercero y cuarto con 4 botones. Con la agrupación de las consultas por categorías se consiguió un mejor flujo de conversación al filtrarlas según las necesidades específicas del usuario, haciendo viable unas elecciones rápidas con cargas cognitivas leves. En la segunda iteración también se dieron algunas modificaciones en el lenguaje usado y se cambiaron las direcciones web largas por hipervínculos insertados en los textos existentes.

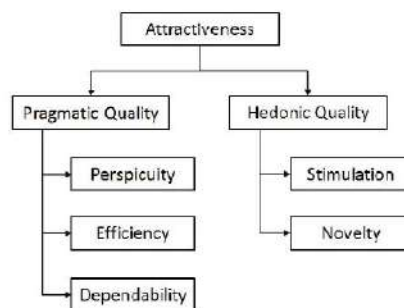
Figura 2
Menús/categorías informativas generales



3. **Desarrollo.** El desarrollo se llevó a cabo con una herramienta de automatización de respuestas CRM (*Customer Relationship Management*) para la gestión de relaciones con los usuarios de *Intercom* llamada *Resolution Bot* que aceleró sustancialmente el proceso al proporcionar un mecanismo de conversación listo para ser utilizado.

4. **Evaluación.** Para la evaluación del chatbot se aplicó la versión larga y en español del cuestionario *User Experience Questionnaire* (2022) tomando en cuenta la opinión de siete revisores. El cuestionario *UEQ* registra 26 ítems para evaluar 6 escalas que valoran tanto la estética (calidad hedónica) como la funcionalidad (calidad pragmática) de la herramienta, yendo más allá de la evaluación de la mera usabilidad, midiendo el atractivo y el placer de uso percibido del usuario (Sanchís et al., 2018). Las seis escalas que mide el *UEQ* son: "atractivo", "transparencia", "eficiencia", "fiabilidad", "motivación" y "novedad", tal como podemos ver en la Figura 3. Los ítems se valoran en una escala *Likert* con puntuaciones que van del 1 a 7 y se pueden comparar con la evaluación *benchmarking* constituida por datos de más de 250 productos interactivos valorados.

Figura 3
Escalas del *UEQ*



Nota. De "Efficient measurement of the user experience of interactive products. How to use the user experience questionnaire (UEQ). Example: Spanish language version" de M. Rauschenberger et al. *International Journal of Artificial Intelligence and Interactive Multimedia*, 2(1):39-45. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/32150>

5. **Implementación.** La propuesta de chatbot es todavía de uso privado y no ha sido aceptada para su implementación institucional, por lo que la investigación no llegó a esta fase de despliegue donde los estudiantes de nuevo ingreso pudieran primero interactuar y luego evaluar la herramienta.

3. RESULTADOS

En la categoría global "atracción", el chatbot de P+F basado en menús, obtiene resultados ligeramente por debajo de los valores medios de referencia. La impresión general que los evaluadores tienen sobre la herramienta advierte de un amplio margen de mejora.

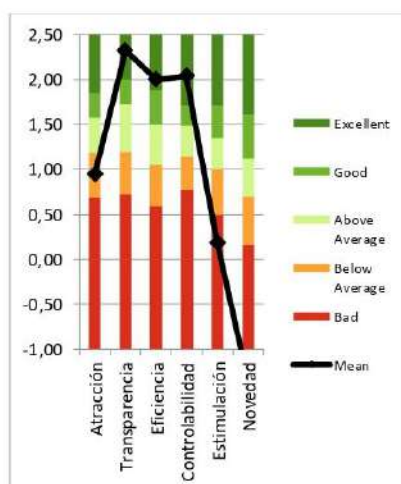
En la escala "transparencia" es donde el chatbot presenta mayores fortalezas, seguido de la de "fiabilidad" y la de "eficiencia". Los siete evaluadores a los que se le preguntó encuentran

la herramienta clara, de fácil familiarización y utilización. Las tres escalas obtienen valores por encima de la media de referencia, posicionando al chatbot en el rango de excelente en todas ellas.

Por el contrario, a la luz de los usuarios de esta fase piloto, la propuesta no disfruta de un diseño lo suficientemente estimulante o motivador, y no representa un elemento de innovación destacable. Podemos ver la representación de los resultados de las seis escalas que componen el UEQ en la Figura 4:

Figura 4

Resultados de las 6 escalas del UEQ para el chatbot de P+F

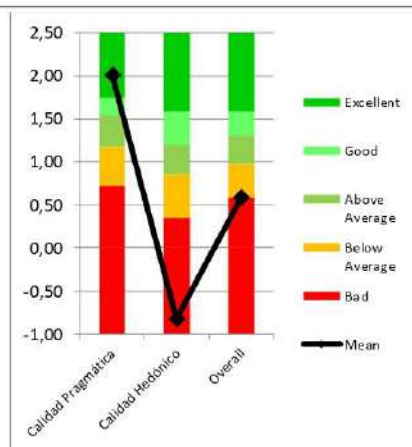


Si se opta por representar los resultados de las escalas de manera agrupada, como se muestra en la Figura 5, se observa que la propuesta de chatbot cumple con los parámetros de practicidad (calidad pragmática) al manejarse sin esfuerzos innecesarios. Sin embargo, se obtienen valores muy bajos en lo que respecta al placer y la diversión en su uso (calidad hedónica).

El "valor global" de la propuesta de chatbot de P+F estaría por debajo de los valores medios de *benchmark*.

Figura 5

Resultados del UEQ agrupadas por cualidades



4. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

4.1. Discusión y conclusiones

En esta investigación se ha discutido sobre la experiencia de usuario con una versión de prueba de un chatbot de P+F basado en menús/botones para dar orientación educativa inicial en los estudios de grado de la UNED. Atendiendo a los resultados obtenidos tras la aplicación del *UEQ*, la propuesta piloto posee de margen de mejora en las escalas que conforman la dimensión hedónica. Los chatbots son herramientas bastante familiares para la mayoría de la población acostumbrada a navegar por Internet, tanto para los que visitan la Red únicamente cuando lo requieren, como entre los que viven en ella y hacen un uso de las tecnologías de muy intenso (White y Le Cornu, 2011). Consecuentemente, era de esperar que a la propuesta no se le atribuya un marcado carácter estimulante y/o innovador.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones en cuanto a su capacidad para sorprender y captar la atención del usuario, el chatbot de P+F basado en menús/botones demuestra funcionalidad suficiente al ser una interfaz rápida y fácil usar. Asimismo, su evaluación significa una base con la que comparar futuras herramientas interactivas para la orientación universitaria inicial.

4.2. Limitaciones y prospectivas

Entre las limitaciones más importantes de esta investigación hay que resaltar las que tienen que ver con la evaluación de la herramienta, en concreto:

- No se puede comparar la experiencia de usuario del chatbot con el actual repositorio de P+F, al no ser este último un sitio web interactivo.
- Al no haberse llegado a implementar el chatbot institucionalmente, no se ha podido llevar a cabo una evaluación con estudiantes nuevos de grado en la UNED.
- No se ha podido observar su funcionalidad desde teléfonos móviles inteligentes.

Para otorgar al chatbot mayor consistencia en la dimensión hedónica, las siguientes dos líneas de trabajo parecen prometedoras.

Puesto que generar menús sobrecargados de información repercutiría negativamente en la practicidad de la herramienta, haciendo que la experiencia de usuario con el chatbot no fuera más agradable que la búsqueda directa en el apartado de P+F actual, la incorporación de más botones no resulta una opción de mejora. Para no afectar negativamente a la capacidad de elección de los beneficiarios, una posible vía para la mejora podría ser el desarrollo de un modelo de diseño conversacional híbrido, basado en menús, pero también en el reconocimiento de palabras mediante escritura o voz. Que el chatbot disfrutara de la capacidad de identificar las palabras y que suministrara la información gradualmente mediante cadenas de mensajes cortos, en lugar de mucho texto en solo varias interacciones, favorecería la sensación de estar manteniendo una conversación natural. Esta solución resultaría también mucho más estimulante, al permitir al usuario ir más allá de las soluciones genéricas propuestas en los menús. Al mismo tiempo, que el estudiante tuviera la opción escribir, permitiría la posterior revisión de las entradas de texto de las búsquedas abiertas y sería posible la constante alimentación del chatbot con otras preguntas frecuentes que fueran surgiendo en estos contextos concretos.

Por otra parte, considerando que “la forma de no deshumanizar un servicio como éste [respecto a un chatbot de orientación educativa] es conseguir que la conversación sea cálida, incluso aunque los usuarios sepan que están hablando con un robot” (UNED, 2021), uno de los aspectos más apremiantes a los que prestar atención es la búsqueda de una personalidad adecuada para el chatbot (Cobos, 2013; Guerrero-Bocanegra, 2022; Smutny y Schreiberova, 2020; Tamayo et al., 2020). Dependiendo del tipo de usuario y de la consulta a tratar, la personalidad puede otorgar a la herramienta un carácter único, y es fundamental para el éxito del diálogo natural entre el humano y la computadora. Tomando en consideración la forma en que la mayoría de los estudiantes formulan sus consultas, se disponen de pautas concretas sobre cómo le correspondería al chatbot responder para resultar más familiar y agradable al estudiante de nuevo ingreso a la UNED. En concreto, es recomendable que, en sus respuestas, el chatbot disponga de expresiones de emociones, especialmente el uso de signos de exclamación y emoticonos, que haga referencia explícita a los mensajes enviados por los estudiantes, que incluya saludos y/o ánimos, que se refiera al estudiante por su nombre y que use pronombres inclusivos (Guerrero-Bocanegra, 2023).

Independientemente del uso principal del chatbot, hay preguntas esenciales que casi todos los usuarios suelen hacer. Un chatbot de P+F para la orientación educativa inicial debe ser capaz de responder a preguntas sencillas como por ejemplo: ¿cómo te llamas?, ¿cómo estás?, ¿cómo funcionas? o ¿puedes ayudarme? La institución debe aprovechar este tipo de preguntas para resaltar o reforzar aspectos o valores sobre la Universidad. Los posibles intentos de troleo por parte de los usuarios son buenas oportunidades para incluir otros indicadores de la dimensión social como son la expresión de aprecio, la expresión de acuerdo y el humor. Igualmente, sería muy buena idea que el chatbot tuviera un nombre con el que pueda presentarse, decir cuál es su función e incluso sus limitaciones, dándole un toque más humano.

Por último, como parte de las acciones de mejora del chatbot, la involucración del propio colectivo beneficiario puede garantizar el desarrollo de una aplicación más útil y atractiva (Gros et al., 2020). En este sentido, la metodología de co-diseño parece adecuada.

En base al trabajo presentado, se abre una línea de trabajo prometedora: el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de un chatbot de tipo híbrido. Este tipo de chatbot permitiría al usuario elegir entre opciones predefinidas, además de introducir palabras mediante texto o voz. Su personalidad debería asimismo ajustarse a las preferencias de comunicación comunes entre la mayoría de los potenciales beneficiarios. Esta complejización de la herramienta podría ayudar a aportar valor a las escalas con puntuaciones más bajas, convirtiéndola en una interfaz única, emocionante, motivadora e innovadora, al mismo tiempo que funcional.

5. REFERENCIAS

- Alba-Fernández, M. y Mesa, L. (5-7 de septiembre de 2018). *Acompañamiento al estudiante novel: Comunidades Virtuales de Acogida (CAV). I congreso internacional de orientación universitaria.* Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/74811/files/BOOK-2018-021.pdf>
- Berger, R., Ebner, M., and Ebner, M. (2019). Conception of a conversational interface to provide a guided search of study related data, *Int. J. Emerg. Technol. Learn.*, vol. 14, no. 7, pp. 37–47, 2019. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i07.10137>
- Cobos T, J. C. (2013). Integración de un chatbot como habilidad de un robot social con gestor de diálogos. <http://repositorio.educacionsuperior.gob.ec/bitstream/28000/1201/1/T-SENECYT-000332.pdf>
- Cordero, J., Toledo, A., Guamán, F. y Barba-Guamán, L. (2020). Use of chatbots for user service in higher education institutions. In *2020 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*. IEEE, p. 1-6. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9141108>
- Corral, M. J., y Martín, A. M. (2019). *Bmentoría: experiencia para los estudiantes nuevos en una universidad a distancia.* REOP, 30(1), 93–115. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25196>
- Engati (29 de junio de 2022). *6 types of chatbots that'll help your business grow!* <https://www.engati.com/blog/types-of-chatbots-and-their-applications>
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(2), 43 –60. <http://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/110>
- Guerrero-Bocanegra, B. (2023). Análisis de la dimensión social en las interacciones de los foros de acogida de la UNED y sus implicaciones para el diseño de un chatbot de orientación educativa. *Revista Electrónica EDUCARE*. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.15844>
- Guerrero-Bocanegra, B. (31 mayo - 1 y 2 junio 2022). *Chatbot para la Orientación educativa inicial - Canal UNED*. Ponencia presentada en las XII Jornadas de Investigación en Innovación

- Docente de la UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://canal.uned.es/video/529876c06f3c002bd53d4b32>
- Guerrero-Bocanegra, B. (2022). Tópicos frecuentes en los foros de acogida para el desarrollo de un chatbot de orientación inicial universitaria. *Revista de Psicología y Educación*, 17(2), 187-197. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.02.225>
- Guerrero, B. (2021). Detección de necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso en el Grado de Psicología de la UNED. Un estudio piloto. En *II congreso internacional de orientación universitaria*. Universidad de Valladolid. <http://ciou2020.uva.es/comunicaciones-libres/>
- Guerrero, B., y Báez de Yáñez, M. (2021). Bitácoras audiovisuales como estrategia pedagógica de orientación académica para las tutorías de acogida en artes. *ARTSEDUCA*, (29), 141-156. DOI: <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.11>
- Gros, B., Escofet, A., y Payá, M. (2020). Codiseño de un chatbot para facilitar procedimientos administrativos a población migrada. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 57, 91-106. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.157.03>
- Huddar, A., Bysani, C., Suchak, C., Kolekar, U.D., y Upadhyaya, K. (2020). Dexter the College FAQ Chatbot. *2020 International Conference on Convergence to Digital World - Quo Vadis (ICCDW)*, 1-5. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9318648>
- Navarro-Martínez, O., y Peña-Acuña, B. (2022). Technology Usage and Academic Performance in the Pisa 2018 Report. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 130-145. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2022.1.735>
- Martínez-Garrido, C. (2018). Impacto del uso de los recursos tecnológicos en el rendimiento académico. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 138-149. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i2.4956>
- Maza-Jiménez, L., Torres-Carrión, P., González, C., Rodríguez, G., Vaca, S. (2021). User Affective Experience into a Scope of Conversational Artificial Intelligence. In: Botto-Tobar, M., Montes León, S., Camacho, O., Chávez, D., Torres-Carrión, P., Zambrano Vizuete, M. (Eds), *Applied Technologies. ICAT 2020. Communications in Computer and Information Science*, vol 1388. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71503-8_2
- López de la Madrid, M. C., Flores Guerrero, K., & Espinoza de los Monteros Cárdenas, A. (2015). Diversidad de usos de Facebook en la educación superior. Análisis desde un caso de estudio. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(2), 106-114. <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2015.v1i2.1040>
- Quatik, F., Erritali, M. y Jourhmane M. (2020) Student orientation using machine learning under MapReduce with Hadoop. *Journal of Ubiquitous Systems & Pervasive Networks*. 13, p. 21 – 26. <https://iasks.org/articles/juspn-v13-i1-pp-21-26.pdf>
- Ranoliya, B. R., Raghuvanshi, N., & Singh, S. (2017). Chatbot for university related FAQs. In *2017 International Conference on Advances in Computing, Communications and Informatics, ICACCI 2017* (Vol. 2017-January, pp. 1525-1530). Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. <https://doi.org/10.1109/ICACCI.2017.8126057>
- Rauschenberger M., Schrepp M., Pérez M., Olschner S. and Thomaschewski J. (2013). Efficient measurement of the user experience of interactive products. How to use the user

- experience questionnaire (UEQ). Example: Spanish language version. *International Journal of Artificial Intelligence and Interactive Multimedia*, 2(1):39-45. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/32150>
- Sánchez-Elvira, A., González, M. y Santamaría, M. (2008). Diseño y uso de comunidades virtuales de acogida para estudiantes nuevos: El Plan de Acogida Virtual (PAV) de la UNED. En I. Lozano, F. Pastor & (Eds.), *I Jornades d'Investigació en Docència Universitària. La participació de la comunitat universitària en el disseny de títols*. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/19962>
- Sanchis Font, R., Castro Bleda, M.J., Turró Ribalta, C. y Despujol Zabala, I. (2018). Integración del "User Experience Questionnaire Short" en MOOCs UPV*. En *IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Editorial Universitat Politècnica de València. 393-404. <https://doi.org/10.4995/INRED2018.2018.8840>
- Serrat, N. (2015). Metodologías participativas y Facebook en el ámbito universitario. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(1), 25-32. <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2015.v1i1.104>
- Smutny, P., and Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: a review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Computers & Education*, 151. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103862>
- Supriyanto, Ika Arfiani, & Zain Ahmad Taufik. (2022). Implementation of the Conversational Hybrid Design Model to Improve Usability in the FAQ. *Jurnal RESTI (Rekayasa Sistem Dan Teknologi Informasi)*, 6(3), 466 - 470. <https://doi.org/10.29207/resti.v6i3.3816>
- Thakkar, M. D., Sanghavi, C. U., Shah, M. N., & Jain, N. (Marzo de 2021). Infini-A Keyword Recognition Chatbot. En *2021 International Conference on Artificial Intelligence and Smart Systems (ICAIS)* (pp. 1036-1042). IEEE. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9395818>
- Tamayo, P. A., Herrero, A., Martín, J., Navarro, C., y Tránchez, J. M. (2020). Design of a chatbot as a distance-learning assistant. *Open Praxis*, 12(1), 145. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.12.1.1063>
- Toledo-Cambizaca, A. (2018). Desarrollo de un chatbot que ayude a responder a preguntas frecuentes referentes a becas en la Universidad Técnica Particular de Loja. Trabajo de titulación de Ingeniero en Sistemas Informáticos y de Computación. UTPL. <https://dspace.utpl.edu.ec/handle/20.500.11962/21874>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (10 de junio de 2022-a). *Centro de Atención al Estudiante* [CAE]. https://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,25665395&_dad=portal&_schema=PORTAL#:~:text=Atenci%C3%B3n%20telef%C3%B3nica%20al%20estudiante%3A%2091,00%20a%2014%2C00%20horas
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (11 de junio de 2022-b). *Centro de Orientación y empleo* [COIE]. <https://www.uned.es/universidad/inicio/institucional/coie.html>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (11 de junio de 2022-c). *Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad* [UNIDIS]. <https://www.uned.es/universidad/inicio/institucional/unidis.html>

- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (11 de junio de 2022-d). *Centro de Atención a Usuarios* [CAU]. <https://www.uned.es/universidad/inicio/informacion.html>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (11 de junio de 2022-e). *El Defensor Universitario*. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,552710&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (11 de junio de 2022-f). *Representación de estudiantes*. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,6258323,93_55561836&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (11 de junio de 2022-g). *Qué aporta el Plan de Acogida*. https://www2.uned.es/iued/subsitio/FORMACION_IUED/COMUNIDADES_ACOGIDA/Que_aporta_Plan_Acogida_Guia_.pdf
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (10 de junio de 2020). *IO, el chatbot de la UNED para resolver dudas del Trabajo Fin de Grado de Psicología*. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,70655502&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (12 de mayo de 2022-f). *Portal estadístico - UNED*. <https://app.uned.es/evacaldos/>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (25 de mayo de 2021). *Todo lo que un robot puede hacer por ti al teléfono. (Lee antes de colgar)*. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,71414914&_dad=portal&_schema=PORTAL
- UEQ. (2 de junio de 2022). *User Experience Questionnaire*. <https://www.ueq-online.org/>
- White, D. S., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First monday*. Vol. 16 (9). DOI: <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>
- Zahour, E. H. Benlahmar, A. Eddaoui, H. Ouchra & O. Hourrane, (2020). A system for educational and vocational guidance in Morocco: Chatbot E-Orientaion175. *International Workshop on Artificial Intelligence & Internet of Things (A2IoT)*, vol. 175, pp. 554-559. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.07.079>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. doi:10.3102/0002831207312909

12.5. Certificado de aceptación del capítulo de libro

Dykinson, S.L.

Meléndez Valdés, 61
28015 Madrid
Cif. B-28001337
Tf. 91-544 28 46/69 – Fax. 91-544 60 40
e-mail: info@dykinson.com

Ref.: Datos
Asunto: Certificación

D. Rafael Tígeras Sánchez, con NIF. nº 1.477.270, Director de Publicaciones de la Editorial Dykinson, S.L., con sede social en Madrid (28015), Calle Meléndez Valdés número 61 y con NIF. B-28001337

Certifica:

Que D. Borja Guerrero Bocanegra, con DNI 44967704J, es autor del trabajo “Propuesta de un chatbot basado en menús para mejorar la experiencia de usuario en un apartado de P+F de estudios universitarios a distancia”.

El presente capítulo se publicará dentro de la obra “Paisajes de aprendizaje: enfrentando desafíos con tecnologías digitales”.

La presente monografía está en proceso de publicación bajo nuestro sello editorial.

Y para que conste, a los efectos oportunos, firmo el presente certificado.

en Madrid, a 22 de septiembre de dos mil veintitrés

DYKINSON, S.L. - LIBROS
Meléndez Valdés, 61 - Tlf. 91 544 28 46
28015 - MADRID
C.I.F. B 28001337

Fdo.: D. Rafael Tígeras Sánchez

12.6. Cuestionario de juicio de expertos para el IRDI empleado en el estudio CIOU-21

Presentación e instrucciones para la cumplimentación de la tabla de especificaciones para validar el *Cuestionario*

En primer lugar, agradecerle su participación como experto/a para la validación del instrumento que se adjunta.

A través de dicho instrumento se pretende recoger datos e información sobre cuestiones sociodemográficas, así como las percepciones que los estudiantes de nuevo ingreso en los grados de la UNED tienen sobre la orientación académica recibida.

Por favor, cumplimente la siguiente tabla de especificaciones señalando con una X la opción correspondiente:

- 1 = el ítem **NO** es pertinente/relevante/coherente/claro
- 2 = el ítem es **POCO** pertinente/relevante/coherente/claro
- 3 = el ítem es **BASTANTE** pertinente/relevante/coherente/claro
- 4 = el ítem es **MUY** pertinente/relevante/coherente/claro

Debe tener en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

- **Pertinencia/adecuación:** grado en el que el ítem está correctamente formulado y adaptado en relación a los sujetos a los que se dirigirá.
- **Relevancia/importancia:** grado en que el ítem es importante o esencial, por lo que debe ser incluido.
- **Coherencia:** grado en que el ítem tiene relación lógica con la dimensión en la que se inserta.
- **Claridad:** grado en que el ítem se comprende con facilidad, tanto semántica como sintácticamente.

Además, puede escribir las observaciones o sugerencias de cambio o mejora para los ítems, dimensiones o en relación al instrumento en su totalidad.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS GENERALES DEL EXPERTO/A	
Edad	
Sexo	
Área	
Rango (<i>profesor asociado, ayudante doctor, contratado doctor, profesor titular, catedrático</i>).	

Tabla de especificaciones para validar el <i>Cuestionario</i>																		
Sección	Ítem	Criterios de evaluación																Observaciones/sugerencias de cambio o mejora
		Pertinencia				Relevancia				Coherencia				Claridad				
2 DATOS DEMOGRÁFICOS	1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	6	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	7	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
3 ORIENTACIÓN ACADÉMICA	1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	6	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	7	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	8	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
4 COMUNIDADES DE ACOGIDA VIRTUALES	1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	6	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	7	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Instrumento en su totalidad																		

12.7. IRDI empleado en el estudio CIOU-21

INTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA DE LA UNED

A través del siguiente cuestionario se pretende evaluar las opiniones de los estudiantes de nuevo ingreso en los grados de la UNED sobre la orientación académica recibida en su primer año.

Lea atentamente cada una de las preguntas y marque la opción que mejor se ajuste a su situación. Tenga en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas, por ello es importante que exprese su opinión con sinceridad. Toda la información recogida es absolutamente confidencial. Muchas gracias por su colaboración.

* Indica que la pregunta es obligatoria

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. ¿Qué edad tienes? *

2. ¿Con qué género te identificas? *

Mujer
Hombre
Otro:

3. ¿Cuál es tu estado civil? *

Soltero/a
Casado/a
Divorciado/a
Viudo/a

4. ¿Cuál es tu situación laboral actual? *

Trabajador por cuenta propia / autónomo
Trabajador por cuenta ajena / contratado
Amo/a de casa
Desempleado/a con prestación económica
Desempleado/a sin prestación económica
Jubilado/a y/o pensionista

5. Nivel de ingresos en la unidad familiar *

No recibimos ningún ingreso
Menos de 500 € al mes
Entre 501 y 1000 € al mes
Entre 1001 y 1500 € al mes
Más de 1500 € al mes

6. ¿Qué carrera estudias? *

GRADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL
GRADO EN ESTUDIOS INGLESES: LENGUA, LITERATURA Y CULTURA
GRADO EN FILOSOFÍA
GRADO EN GEOGRAFÍA E HISTORIA
GRADO EN HISTORIA DEL ARTE
GRADO EN LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS
GRADO EN CIENCIAS AMBIENTALES
GRADO EN FÍSICA
GRADO EN MATEMÁTICAS
GRADO EN QUÍMICA
GRADO EN PSICOLOGÍA
GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS
GRADO EN CC. JURÍDICAS DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS
GRADO EN CIENCIA POLÍTICA Y DE LA ADMINISTRACIÓN
GRADO EN CRIMINOLOGÍA
GRADO EN DERECHO
GRADO EN ECONOMÍA
GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL
GRADO EN PEDAGOGÍA
GRADO EN SOCIOLOGÍA
GRADO EN TRABAJO SOCIAL
GRADO EN TURISMO
GRADO EN ING. EN ELECTRÓNICA INDUSTRIAL Y AUTOMÁTICA
GRADO EN INGENIERÍA EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN
GRADO EN INGENIERÍA ELÉCTRICA
GRADO EN INGENIERÍA EN TECNOLOGÍAS INDUSTRIALES
GRADO EN INGENIERÍA INFORMÁTICA
GRADO EN INGENIERÍA MECÁNICA

7. ¿Este es tu primer año en la UNED? *

Sí
No

ORIENTACIÓN ACADÉMICA

A continuación, le pedimos que valore en qué grado ha necesitado orientación académica sobre diferentes aspectos.

Si la afirmación no es cierta o no ocurre, elija "Muy en desacuerdo".
Si la afirmación es muy poco cierta o casi nunca ocurre, elija "En desacuerdo".
Si la afirmación describe algo parcialmente cierto o que ocurre solo a veces, debe marcar "Indeciso".
Si es una situación bastante más cierta o habitual, entonces debe seleccionar "De acuerdo".
Si la afirmación describe algo totalmente cierto o que ocurre todo el tiempo, marque "Muy de acuerdo".

1. He necesitado o necesito orientación académica en la elección de la carrera
2. He necesitado o necesito orientación académica en el proceso de Matriculación.
3. He necesitado o necesito orientación académica en la elección de las asignaturas de acuerdo a mi disponibilidad de tiempo.
4. He necesitado o necesito orientación académica sobre el uso de las distintas plataformas virtuales (foros, espacio aLf, Comunidad de Acogida Virtual, web, etc.
5. He necesitado o necesito orientación académica sobre las competencias y

técnicas de estudio necesarias para estudiar en la UNED y/o para conseguir un mejor rendimiento académico.

6. He necesitado o necesito orientación académica para el autoconocimiento de mis cualidades y potencialidades personales.

7. He necesitado o necesito orientación académica para un mejor manejo de la ansiedad ante las tareas y los exámenes.

8. He necesitado o necesito orientación académica en el proceso de adaptación e integración académica.

COMUNIDADES DE ACOGIDA VIRTUALES

A continuación, se presentan una serie de frases en relación a la orientación académica ofrecida en las Comunidades de Acogida Virtuales (CAVs). Para cada afirmación debe escoger la opción que se corresponda mejor con su situación u opinión:

Si la afirmación no es cierta o no ocurre, elija "Muy en desacuerdo".

Si la afirmación es muy poco cierta o casi nunca ocurre, elija "En desacuerdo".

Si la afirmación describe algo parcialmente cierto o que ocurre solo a veces, debe marcar "Indeciso".

Si es una situación bastante más cierta o habitual, entonces debe seleccionar "De acuerdo".

Si la afirmación describe algo totalmente cierto o que ocurre todo el tiempo, marque "Muy de acuerdo".

1. Pienso que la orientación académica que se ofrece en la CAV es suficiente.

2. Pienso que la orientación académica que ofrecen en la CAV es de gran ayuda.

3. En la CAV se hacen observaciones y comentarios que favorecen mi desarrollo personal, académico y vocacional.

4. Las temáticas propuestas en la CAV captaron mi atención y propiciaron alguna mejora en mi desenvolvimiento en la UNED.

5. En la CAV se proponen actividades que fomentan la buena relación entre mis compañeros de carrera y yo. *

6. Si necesito orientación, como primera opción recorro a: *

El foro del orientador de la Comunidad de Acogida Virtual (CAV) de mi escuela.

El foro del mentor de la Comunidad de Acogida Virtual (CAV) de mi escuela.

Un grupo de WhatsApp entre compañeros de la carrera. Otro

7. En el siguiente espacio puedes dar tu opinión o cualquier otro comentario o sugerencia sobre los servicios de orientación en la UNED.

12.8. IRDI empleado en el estudio FUENTES-23

ACCIONES DE MEJORA PARA EL ÉXITO EN LOS GRADOS DE LA UNED

A través del siguiente cuestionario se quiere recopilar opiniones de los estudiantes de grado en la UNED. Queremos conocer sugerencias sobre las acciones concretas que la universidad podría llevar a cabo para ayudarles a completar los estudios de manera exitosa.

Es importante que expreses su opinión con sinceridad. Toda la información recogida es absolutamente confidencial. Esta encuesta estará activa para responderse hasta el 30 de marzo. ¡Gracias por tu participación!

* Indica que la pregunta es obligatoria

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y SOBRE ESTUDIOS

1. ¿Qué edad tienes? *

2. ¿Con qué género te identificas? *

Mujer
Hombre
No binario

3. ¿Cuál es tu situación laboral actual? *

Trabajador por cuenta propia / autónomo
Trabajador por cuenta ajena / contratado
Amo/a de casa
Desempleado/a con prestación económica
Desempleado/a sin prestación económica
Jubilado/a y/o pensionista
Otra situación:

4. ¿Cuál es el nivel más alto de estudios que has finalizado? *

No tengo estudios
Estudios de primaria
Estudios de secundaria iniciales (BUP, ESO, etc.) o equivalente
Estudios de secundaria superiores (COU o Bachillerato actual)
Formación profesional de grado medio Formación profesional de grado superior
Estudios universitarios superiores (Licenciatura, Ingeniería, etc.)
Estudios de Grado Estudios de Máster/postgrado
Estudios de Doctorado NS/NC

5. ¿Qué carrera estudias? *

GRADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL
GRADO EN ESTUDIOS INGLESES: LENGUA, LITERATURA Y CULTURA
GRADO EN FILOSOFÍA
GRADO EN GEOGRAFÍA E HISTORIA
GRADO EN HISTORIA DEL ARTE
GRADO EN LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS
GRADO EN CIENCIAS AMBIENTALES
GRADO EN FÍSICA
GRADO EN MATEMÁTICAS
GRADO EN QUÍMICA
GRADO EN PSICOLOGÍA
GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS
GRADO EN CC. JURÍDICAS DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS
GRADO EN CIENCIA POLÍTICA Y DE LA ADMINISTRACIÓN
GRADO EN CRIMINOLOGÍA
GRADO EN DERECHO
GRADO EN ECONOMÍA
GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL
GRADO EN PEDAGOGÍA
GRADO EN SOCIOLOGÍA
GRADO EN TRABAJO SOCIAL
GRADO EN TURISMO
GRADO EN ING. EN ELECTRÓNICA INDUSTRIAL Y AUTOMÁTICA
GRADO EN INGENIERÍA EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN
GRADO EN INGENIERÍA ELÉCTRICA
GRADO EN INGENIERÍA EN TECNOLOGÍAS INDUSTRIALES
GRADO EN INGENIERÍA INFORMÁTICA
GRADO EN INGENIERÍA MECÁNICA

6. ¿Este es tu primer año en la UNED? *

Sí, este es mi primer año. Mi primera matrícula en la UNED corresponde al curso 2021/22 *Salta a la pregunta 8*

No, este no es mi primer año. He estado matriculado/a en la UNED en cursos anteriores al 2020/21 *Salta a la pregunta 9*

7. Tenías experiencia en la Educación a Distancia antes de matricularte en la UNED:

Sí, he estudiado a distancia en otras ocasiones

No, esta es la primera vez que estudio a distancia *Salta a la pregunta 9*

8. Ya había estado matriculado/a previamente en:

Este mismo Grado de la UNED

Otro Grado de la UNED

Curso de Acceso de la UNED

Cursos de Formación Permanente de la UNED

Máster de la UNED

Doctorado de la UNED

9. ¿Estás familiarizado con el uso de Internet (correo electrónico, redes sociales, búsqueda de información...)?

Poco
Algo
Bastante
Mucho

10. ¿De cuánto tiempo semanal dispones para afrontar tus estudios de grado en la UNED?

Menos de 2 horas
Entre 2 y 4 horas
Entre 5 y 7 horas
Entre 8 y 10 horas
Más de 10 horas

11. ¿De cuántos créditos te has matriculado?

6
7 - 15
16 - 30
31 - 45
46 - 60
Más de 60
Más de 90

12. Marca la razón principal por la que decidiste estudiar en la UNED.

Me permite compaginar los estudios de Grado con obligaciones familiares
Me permite compaginar los estudios de Grado con mi actividad laboral
Me permite compaginar los estudios de Grado con otro tipo de estudios
Me permite compaginar los estudios de Grado con actividades de ocio
Me permite estudiar a mi ritmo y tener mayor autonomía
La titulación que quiero cursar no se imparte en la universidad presencial más cercana a mi domicilio
Hay un centro de la UNED cerca de donde vivo o de mi lugar de trabajo
No fui admitido en la titulación que me interesaba de otra universidad
Una discapacidad física me impide asistir a una universidad presencial
Pienso que no tengo la edad adecuada para ir a una universidad presencial
Ahorro de dinero
Ahorro de tiempo
Otro:

13. Te has marcado un plazo para reflexionar acerca de si la decisión de estudiar en la UNED ha sido acertada.

Sí
No *Salta a la pregunta 15*

14. ¿Cuándo?

Al final del primer cuatrimestre de este curso
Al final del segundo cuatrimestre de este curso
Tras los exámenes de septiembre
A principio del curso que viene
Al final del segundo curso
Otro

15. ¿Has pensado el abandonar los estudios?

Sí, alguna vez.
Sí, muchas veces.
Sí, a diario
No, nunca. *Salta a la pregunta 17*

16. El motivo principal por el que pienso en dejar mis estudios de Grado en la UNED es.

No tener suficiente tiempo para dedicarle a los estudios de grado
No superar el número mínimo de asignaturas que me marqué
Mi falta de hábito de estudio
Los estudios me parecen muy difíciles
Sentimiento de soledad/falta de apoyo
No poder afrontar los gastos

17. En el siguiente espacio te animamos a compartir tus comentarios y sugerencias sobre las acciones concretas podría llevar a cabo la universidad para ayudarte a finalizar sus estudios.
