



CIOU

UVa 2020+1

**II Congreso Internacional
de Orientación Universitaria**
II International Conference of University Guidance

\ Buena orientación,
buena elección
\
\ Good guidance,
good choice

**Luis Carro Sancristóbal, Manuel Carabias Herrero y Verónica Morcillo Casas
(Editores)**



Universidad de Valladolid
Departamento de Pedagogía



Coordinación: Luis Carro Sancristóbal, Manuel Carabias Herrero y Verónica Morcillo Casas

Edita: Grupo de Investigación “Cualificaciones Profesionales, Empleabilidad y Emprendimiento Social”. Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid

Diseño de portada: Iván Díez, Estudio Creativo

Maquetación: Luis Carro

Impresión: Online

ISBN: 978-84-09-33243-4

Obra publicada con licencia de uso Creative Commons Reconocimiento - No Comercial – Sin Obra Derivada



Valladolid, septiembre de 2021

Sugerencia de citación en referencias:

Carro Sancristóbal, L., Carabias Herero, M. y Morcillo Casas, V. (Eds.) (2021). *Buena orientación, buena elección. II Congreso Internacional de Orientación Universitaria*. Valladolid, 1 al 3 de septiembre. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47952>

Índice

<i>Buena orientación, buena elección</i>	9
<i>Sección 1: El papel de la orientación en la enseñanza secundaria y superior, no universitaria</i>	13
Áreas y actividades prioritarias del servicio de orientación universitario dirigidas a la formación y gestión de la carrera profesional	14
Primeros pasos en la Facultad de Educación. Un programa de acogida para docentes noveles	15
La orientación para la construcción de la carrera e identidad profesional en un nuevo contexto social	16
Contexto y sentido pedagógico de un sistema de prácticas curriculares profesionales de calidad con equidad	17
El modelo de acción transformadora diseñado para el desarrollo del sistema de prácticas curriculares profesionales de calidad con equidad	26
Evaluación formativa y compartida del sistema de prácticas curriculares profesionales de calidad con equidad	35
Detección de necesidades de orientación educativa de los estudiantes de nuevo ingreso en el Grado de Psicología de la UNED. Un estudio piloto	49
Perfiles de valores vocacionales de estudiantes con interés vocacional preferente hacia el deporte	55
Servicios de orientación para el emprendimiento en la universidad	65
El <i>mentoring</i> como eje vertebrador de la acción orientadora desde la admisión hasta el egreso en educación secundaria	76
Orientando hacia estudios STEM	78
<i>Sección 2: La función orientadora de las universidades: la responsabilidad de las instituciones de educación superior</i>	81
Desarrollo de competencias transversales den los programas de mentoría del Campus de Huesca.....	82
Percepción del alumnado del Campus de Huesca sobre la mentoría y sus efectos en la orientación universitaria.....	83
Más allá del Grado Universitario: incertidumbre versus orientación hacia el futuro próximo.....	84
Retos e implicación de la Orientación Universitaria desde la perspectiva de la coordinación.....	85
Mejora de las competencias de orientación profesional mediante un proyecto de <i>b-mentoring</i>	86
“Mi proyecto profesional”: autodesarrollo del Proyecto Profesional mediante un curso formativo	88
Mejora de las competencias emocionales de los Educadores sociales a través del prácticum.....	90
El desarrollo de la identidad profesional docente mediante metodologías innovadoras en el aula.....	92

Orientación para la carrera en la formación del profesorado, su importancia en la construcción de su proyecto personal.....	94
Tutoría académica: necesidades de orientación del profesorado.....	96
La perspectiva del alumnado y egresados universitarios en orientación y tutoría académica, personal y profesional.....	105
Buenas prácticas en orientación para el alumnado, profesorado y egresados universitarios.....	111
TIMONEL: sistema de recomendación y orientación para alumnado, profesorado y egresados universitarios	118
La formación del profesorado universitario para acompañar al alumnado en la orientación/gestión de la carrera	128
El apoyo y orientación a estudiantes en el diseño de los nuevos títulos universitarios.....	141
Oferta de servicios de orientación universitarios para mejorar la empleabilidad	142
Estudio sobre la adecuación de los servicios de apoyo y orientación a los estudiantes con discapacidad en las universidades	143
Los sistemas informales de información que utilizan los estudiantes sobre la universidad.....	144
El estudio de las transiciones académicas y laborales. Evidencias para políticas de orientación universitaria.....	145
Diseño de materiales virtuales para el desarrollo del Proyecto Profesional en estudiantes de Pedagogía.....	146
Aprendizaje servicio y desarrollo de competencias para el empleo: un proyecto de orientación sociolaboral para colectivos desfavorecidos	148
Buenas prácticas en orientación universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza.....	156
El Análisis de Puestos de Trabajo (APT): un recurso de gran potencial para la inserción laboral de estudiantes universitarios	163
El Observatorio del Estudiante como herramienta para informar las políticas de orientación universitaria.....	170
Los planes de tutoría de carrera en la universidad de la laguna.....	178
Procesos de mediación asociados al abandono de los estudios universitarios.....	184
<i>Sección 3: Las estrategias de la orientación profesional en y para el empleo: industria 4.0.....</i>	<i>193</i>
El Programa Horizontes de Oportunidades como herramienta para promover el talento de las y los estudiantes de la Universidad de Guanajuato en la Industria 4.0	194
<i>Sección 4: La orientación en educación secundaria y formación profesional.....</i>	<i>209</i>
Aproximación de los jóvenes de 12 a 16 años a la toma de decisiones de la carrera	210
Percepción de las familias en la toma de decisiones sobre la carrera	219
Principales influencias en la toma de decisiones para la carrera profesional de la juventud.....	225
El papel de la orientación en la toma de decisiones sobre la carrera. Propuestas de intervención.....	236
COE&FP®, un instrumento para evaluar la orientación y empleabilidad en formación profesional.....	242
Actuaciones sobre empleabilidad e inserción laboral desde los departamentos de orientación de los centros de formación profesional	255

La orientación en formación profesional: funciones y actuaciones	265
La toma de decisiones académica y profesional. Una prioridad en la educación secundaria.....	278
Prácticas colaborativas en la gestión de la cultura del emprendimiento en la educación básica y media en Colombia.	289
La toma de decisiones en el POAP para el tránsito de Bachillerato a la Universidad en los centros públicos de secundaria en Castilla y León.....	298
Perfiles del alumnado de educación secundaria ante la toma de decisiones académico-laborales	300
Jóvenes en riesgo de exclusión social: análisis y reflexión sobre los proyectos vitales.....	301
Jóvenes que salen del sistema de protección: análisis de sus trayectorias de empleabilidad.....	302
Líneas de actuación públicas para fomentar la educación para la iniciativa	303
El Empleo con Apoyo de las personas con discapacidad intelectual en Canarias: una alternativa inclusiva para la inserción laboral	304
<i>Sección 5: Los servicios de orientación en las universidades.....</i>	<i>305</i>
Diagnóstico de necesidades de orientación universitaria de los estudiantes en Guinea Ecuatorial.....	306
La evaluación de los aprendizajes: acciones para la orientación a estudiantes.....	315
La orientación profesional universitaria en Colombia y España	322
Mi experiencia como estudiante mentor del grado en historia del arte de la universidad de Zaragoza.....	327
¿Qué demandan los estudiantes? Análisis del Servicio de Orientación de la Facultad de Psicología UCM del año 2013 al 2021	334
Servicio de Atención al Estudiante de la Universidad de Barcelona (SAE-UB).....	344
Valoración del servicio de orientación en la universidad de Oviedo: competencias y expectativas	354
Programa de Auxiliares Docentes de la Facultad de Psicología de la UCM: una figura para transformar la educación universitaria.....	369
Proyecto GUIA-GOU	370
“Ruta knowmad: destino empleo”	373
<i>Sección 6: Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera en el ámbito universitario.....</i>	<i>379</i>
<i>Life-Long Learning Transversalis</i> y la orientación universitaria y para el empleo. Sentidos y oportunidades transfronterizas	<i>380</i>
Tutoría académica para el desarrollo de la competencia evaluativa en estudiantes de nuevo ingreso a magisterio	387
Breakout digital como herramienta didáctica en el entrenamiento de la competencia transversal Comunicación	396
Concepto de éxito y trabajo ideal de los universitarios de la generación Z	408
Implementación y evaluación del trabajo en competencias empresariales y formación en valores en el aula.....	415
La aplicación de nuevas metodologías en la formación inicial docente universitaria	424
Metodologías activas para la formación en competencias de acción tutorial y orientadora en estudiantes universitarios de educación infantil.	431

Study on active methodologies in university education	440
Methodologies and training for a future professional in Economics.....	442
MENTORme: Un programa de mentoría universitaria para colectivos menos favorecidos	443
Educación la mirada docente: Análisis de clases de música en distintos contextos.....	446
¿Tienen ansiedad ante los exámenes los estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid?	451
Las competencias de gestión para la carrera desde la perspectiva de estudiantes: ¿cómo y dónde las adquirimos?	452
El reto de desarrollar la competencia personal y social en la Universidad. Evaluación de una experiencia de innovación docente	466
La formación integral de las y los estudiantes de la Universidad de Guanajuato como efecto de una trayectoria académica satisfactoria	468
<i>Sección 7: Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo: el aprendizaje basado en el trabajo.....</i>	<i>475</i>
Orientación a lo largo de la vida desde un enfoque narrativo-sistémico	476
Orientación para el desarrollo de la carrera en FP. Retos para la intervención con enfoques colaborativos.	477
Innovación en la formación de agentes de orientación. Una experiencia de formación basada en competencias.	478
Explorando cómo orientar para el desarrollo de la carrera desde la infancia. Un estudio desde un enfoque etnográfico-colaborativo.	479
Análisis de las <i>soft skills</i> clave en los procesos de orientación para el empleo en España.....	480
Orientación para la carrera en Educación Secundaria Obligatoria: ¿Prioritaria o residual?.....	488
El tutor en la universidad online, importancia de la orientación y cercanía	494
Perfil Profesional de los tutores en formación dual en ámbito universitario.....	502
Gestión de la carrera profesional en formación dual universitaria	515
Orientación profesional en la transición al ámbito laboral: estrategias para gestionar la carrera en el proceso de búsqueda activa de empleo e inducción al emprendimiento.....	523
La mirada de la universidad hacia la empresa: la pedagogía y la formación profesional para el empleo se necesitan	535
Experiencias de orientación profesional para el alumnado del grado en pedagogía.....	536
Graduados en pedagogía, ¿qué nos depara el futuro laboral?	537
Actividades participantes en el marco de Social Changa Makers como activador de la empleabilidad para el talento universitario comprometido	538
Dale una vuelta. Tus ideas te ayudarán a emprender.....	540
Formación profesional en el siglo XXI, claves como carrera docente.....	545
El canvas como modelo de creación de empresas en la orientación profesional universitaria. Una experiencia práctica en la asignatura de empresas de comunicación.	555
Nuevos ámbitos profesionales. Trabajos para el futuro.....	556
Tu futuro laboral: una cita a ciegas llena de sorpresas y retos. ¡No faltes!	563

Aplicación de la metodología <i>Challenge Based Learning</i> en la orientación universitaria hacia el empleo del estudiante en una Facultad de Economía y Empresa	564
La orientación para la carrera profesional en la etapa adulta avanzada: implicaciones para el retiro laboral	565
<i>Sección 8: La formación de los profesionales de la orientación para la carrera</i>	569
Orientación y formación en consultoría de balance de competencias.....	570
Orientación para el desarrollo de la carrera a pie de aula. Necesidades formativas, el profesorado de secundaria en formación	578
La formación del profesorado universitario para acompañar al alumnado en la orientación/gestión de la carrera	587
Y ahora, ¿cómo gestionar la transición a la universidad?.....	601
<i>Sección 9: Orientación para la carrera y COVID-19</i>	603
La orientación universitaria: una nueva mirada a partir de la COVID-19.....	604
Adaptación del desarrollo del POUZ-FECEM en tiempos de la COVID-19	612
Índice de autoría	615

Buena orientación, buena elección

La orientación para la carrera es una de las inquietudes actuales en el ámbito de la educación superior. Después de una larga tradición académica en la que la orientación ofrecida al alumnado de la educación secundaria y el bachillerato servía para conducir sus vidas hacia una profesión de mayor o menor éxito, en la actualidad los modelos no están dando los frutos que antaño se pudieron recoger. En el Siglo XXI, en el que las tecnologías de la información y la comunicación lo impregnan todo, donde la rapidez de los cambios del mercado de trabajo y los sistemas productivos requieren de personas versátiles y capaces de adaptación, ha hecho que la orientación académica y profesional cobre un nuevo enfoque acorde con los tiempos. Los nuevos informes globales del mercado de trabajo señalan que las competencias que más se demandan ya no son exclusivamente técnicas, sino más centradas en el desarrollo de las personas que sean capaces de adaptarse a los tiempos inciertos, volátiles, nómadas, o como deseemos denominar la complejidad actual. La orientación para la carrera, desde esta perspectiva, tiene un especial protagonismo en el ámbito académico, pues debe ser próxima a las personas que se forman para un futuro cambiante, y debe ofrecer la confianza a sus beneficiarios para que hagan buenas elecciones sobre su futuro personal y profesional.

La orientación que se procura al estudiantado universitario, antes de iniciar su carrera, durante la carrera y al finalizar sus estudios es un enfoque de continuidad que la comunidad científica, académica y profesional considera esencial para un buen desarrollo humano. Las personas tienen el derecho a recibir una educación en las mejores condiciones y la orientación es uno de los distintivos de calidad de todo sistema que así se precie.

En este volumen se han recogido aportaciones de 205 personas dedicadas a este interesante campo de estudio, organizadas en torno a 105 títulos. Muchos de los trabajos han sido aportaciones que 17 grupos de investigación de otras tantas universidades desarrollan en España. Los centros de interés de estos grupos están focalizados hacia la orientación a lo largo de la vida y encontramos diferentes especializaciones de este proceso, ya sean en las etapas escolares, universitarias, o laborales. De cara a la organización de este libro, las contribuciones se han organizado en nueve secciones. Así, encontramos la siguiente distribución por temáticas:

Sección 1. El papel de la orientación en la enseñanza secundaria y superior, no universitaria.

En este apartado se han agrupado 11 aportaciones que resaltan la importancia de la orientación en las diferentes etapas educativas no universitarias. Siempre se han considerado las etapas anteriores a la universidad esenciales para la decisión qué estudios realizar en la universidad, qué carrera elegir. Y sabemos a priori que una buena orientación previa ayudará en la decisiones informadas que mejor se toman antes de iniciar una trayectoria profesional.

Sección 2. La función orientadora de las universidades: la responsabilidad de las instituciones de educación superior. En esta sección, la más extensa de la obra, con 26 trabajos, se han recogido una importante cantidad de experiencias de todo tipo vinculadas a trabajos de investigación relacionados con diferentes aspectos de la vida universitaria, desde la elección de estudios a las salidas profesionales y el acceso al mercado de trabajo.

Sección 3. Las estrategias de la orientación profesional en y para el empleo: industria 4.0. Esta sección irá cobrando una mayor relevancia a medida que la universidad vaya siendo consciente que la llamada industria 4.0 necesitará personas formadas en universidades 4.0. Todavía estamos lejos de alcanzar esta meta, como así lo refleja que las contribuciones en este campo son todavía escasas. No obstante, iremos viendo cómo este planteamiento de la industria impregnará los procesos de formación previa e irán influyendo los planteamientos de la orientación para la carrera.

Sección 4. La orientación en educación secundaria y formación profesional. Esta sección contiene una selección de trabajos relacionados con la educación secundaria y la formación profesional como etapas previas. El proceso de orientación durante esta etapa es de vital importancia para que la juventud que finaliza esta etapa sea capaz de tomar las decisiones adecuadas para su futuro.

Sección 5. Los servicios de orientación en las universidades. En esta sección se presentan 10 trabajos relacionados con los servicios y programas que las universidades están desarrollando para fomentar las buenas elecciones durante la carrera universitaria. Los servicios universitarios dedicados a este fin juegan un importante papel y podemos indicar que no todas las instituciones universitarias cuentan con los adecuados programas que orienten al estudiantado en su paso por la universidad. Se echan en falta directrices comunes en la educación superior y quedan

a merced de las decisiones de política universitaria en cada una de las organizaciones de educación superior.

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera en el ámbito universitario. El reto de los planes de estudio universitarios no sólo es preparar al estudiantado en las competencias técnicas que le son propias a cada grado universitario, sino acompañar, de forma complementaria, con las competencias de desarrollo personal y profesional que mejor ayuden en la toma de decisiones para llevar a cabo el tiempo académico de la mejor forma posible y prepare en la transición al mundo laboral de la manera más adecuada. En este capítulo se presentan algunas experiencias vinculadas a metodologías de orientación para la carrera que son el resultado de una experimentación e innovación por parte de sus autores en las diferentes universidades donde las han implementado.

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo: el aprendizaje basado en el trabajo. En este importante apartado se han recogido 21 contribuciones vinculadas a estrategias que favorecen la orientación para la carrera y el emprendimiento. La transición al mundo laboral será más exitosa en la medida que la institución universitaria ha procurado los elementos necesarios para comprender ese paso y donde ha facilitado al estudiantado de las herramientas para su empleabilidad.

Sección 8. La formación de los profesionales de la orientación para la carrera. En esta sección se incluyen aportaciones vinculadas a la preparación de los y las profesionales de la orientación. Se considera que ser buen profesional no es sólo una cuestión de títulos sino más bien la capacidad de seguir formándose como especialista en aquellos aspectos puntuales y que requieren de actuaciones precisas para hacer llegar a las personas beneficiarias una mayor profesionalidad. La figura del mentor, del consultor o cualesquiera denominaciones que pueda darse a esta tarea requiere de unas competencias especializadas.

Sección 9. Orientación para la carrera y COVID-19. Finalmente, en este volumen también queremos dejar patente las implicaciones que ha tenido y está teniendo la pandemia de los años 2020 y 2021. Los efectos secundarios que la COVID-19 están presentes en los procesos de orientación. Así, nos encontraremos que muchas de las decisiones que hayan de ser tomadas en este tiempo estén condicionadas por esta circunstancia y la orientación para la carrera tiene un nuevo condicionante a la hora de elegir y cómo llevar a cabo el proceso de orientación.

En resumen, nos encontramos ante un panorama de posibilidades en los próximos tiempos, en los que la incertidumbre llega a niveles no esperados en los años precedentes. Las condiciones actuales socioeconómicas están poniendo de relieve la importancia de una buena orientación para una buena elección, para una toma de decisiones para la carrera acorde con la complejidad humana. La orientación a lo largo de la vida tiene en este volumen



una interesante compilación de trabajos fruto de la investigación y la reflexión de profesionales inquietos y personas comprometidas con la calidad de la educación, y más concretamente con la orientación universitaria.

Esta compilación son los trabajos presentados en el II Congreso Internacional de Orientación Universitaria que ven la luz un año más tarde de lo previsto como consecuencia de los efectos de la pandemia del año 2020 y que en esta edición hemos querido dejar constancia bajo de denominación de 2020+1. A todas las personas que han hecho posible este evento, mi más sincero agradecimiento y ánimo para seguir en esta honorable tarea que es la orientación para el desarrollo personal y profesional a lo largo de la vida.

Luis Carro Sancristóbal, presidente del CIOU2020+1

Valladolid, 1 de septiembre de 2021

Sección 1: El papel de la orientación en la enseñanza secundaria y superior, no universitaria

Áreas y actividades prioritarias del servicio de orientación universitario dirigidas a la formación y gestión de la carrera profesional

Patricia Villamor Manero

Grupo de investigación de Pedagogía Adaptativa
Universidad Complutense de Madrid

< ptciavil@edu.ucm.es >

Resumen

Uno de los objetivos clave del Servicio de Orientación Universitaria (SOU de ahora en adelante) de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid ha sido desde hace años la mejora de la orientación en la carrera profesional de los estudiantes de la Facultad.

El volumen de estudiantes (aproximadamente 5000 estudiantes en la actualidad) hace difícil el desarrollo de una orientación individualizada por lo que la opción ha sido incidir en tres áreas complementarias: Formación, actividades de prácticas en diversas instituciones, actividades de inserción profesional.

En el área de formación, el SOU trata de ofrecer cursos breves en temas y competencias transversales, que puedan suponer para el estudiante el conocimiento y especialización en alguna de ellas, de tal manera que se amplíe su abanico de posibilidades.

En cuanto a las actividades de prácticas, por un lado, el SOU acoge estudiantes del grado de pedagogía o de educación social, que se responsabilizan de algunos proyectos enmarcados en lo que les gustaría que fuese el ámbito de su carrera profesional (orientación vocacional, formación de formadores, gestión de instituciones sin ánimo de lucro, etc.). Por otro lado, desde hace unos años, hemos creado una bolsa de voluntariado que trata de conectar a los estudiantes con diferentes áreas de especialización.

Por último, el área de inserción profesional incluye acciones relacionadas con talleres de orientación al empleo, bien impartidos por personas implicadas en el SOU (talleres de creatividad, emprendimiento, etc.) o bien gestionados por la Oficina de Prácticas Extracurriculares de la UCM (diseño de CV, entrenamiento para entrevista de trabajo, etc.) o por la Oficina Compluemprende de la UCM.

Además, se organizan anualmente Jornadas de Salidas Profesionales con el objeto de mostrar diferentes posibilidades de desarrollo profesional para los estudiantes de grado (incluyendo el conocimiento de diferentes másteres impartidos en la UCM). Estas Jornadas se acompañan de la organización de una Feria de empleo en la que se invita a diferentes entidades para que los estudiantes puedan conocer de primera mano el mercado laboral actual más relacionado con su formación de origen.

Como complemento a las acciones anteriores, el SOU gestiona desde el año 2015 una Bolsa de empleo que cuenta con más de 2000 inscritos. Se han respondido satisfactoriamente desde su creación a más de 150 ofertas de empleo.

Primeros pasos en la Facultad de Educación. Un programa de acogida para docentes nóveles

Chantal Biencinto López y Elvira Carpintero Molina

Grupo de investigación de Pedagogía Adaptativa
Universidad Complutense de Madrid

< alameda@edu.ucm.es > < ecarpintero@edu.ucm.es >

Resumen

La incorporación de nuevo profesorado a la Universidad es una constante cada año. Si bien el número de incorporaciones es variable, el elevado volumen de estudiantes en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid hace que la cifra de profesorado sea elevada y su rotación frecuente. A este dato debe añadirse el envejecimiento progresivo de la plantilla que requiere de una urgente renovación.

Esta situación hace que la incorporación del profesorado requiera de un proceso organizado y planificado que permita su desarrollo de modo efectivo y amable para todos los agentes implicados.

El profesorado novel, si bien cuenta con la formación adecuada y las aptitudes técnicas necesarias para el desarrollo de sus funciones docentes, requiere el apoyo y la formación adecuada para optimizar dichas habilidades, y por ello precisa de un sistema de acogida y formación diferenciado (Llenera, Riol, y Morrell, 2018).

Para ello se ha diseñado un procedimiento de acogida e integración del profesorado novel para acompañar en sus primeros pasos en la Facultad, partiendo de un estudio previo de análisis de necesidades. Así, se ha realizado un grupo de discusión inicial para la detección de estas necesidades y se ha elaborado un cuestionario enviado al nuevo profesorado de la Facultad. Los resultados de este estudio apuntan a la realización de distintas actividades entre ellas, una jornada de bienvenida al profesorado, la disposición de una guía de procedimientos y el diseño de una red de mentorías entre profesorado veterano y profesorado novel. Este profesorado-mentor será el encargado de proporcionar conocimiento, asesoramiento y apoyo de modo que cualquier profesor o profesora pueda convertirse en un miembro de pleno derecho en la comunidad educativa (Johnson, 2007).

Por todos es sabido que el conocimiento y dominio de determinados procesos intrínsecos a nuestra labor docente e investigadora requiere de tiempo y práctica. Disponer de un docente veterano que pueda acompañar y facilitar este camino no es solo un privilegio, sino que se convierte en un elemento de calidad tanto para la Facultad en particular como para la Universidad en general. Por eso, este acompañamiento inicial, junto con un plan más específico de acogida es ya una acción común en algunas universidades lo que permite al docente conocer la cultura de la institución a la que se incorpora y asumir así progresivamente las diversas responsabilidades con compromiso (Airado-Rodríguez y Víctor-Ortega, 2015; Herrar y Mohand, 2014; Mas Torelló, 2011; Sánchez Moreno, 1998). La labor docente puede generar ciertas inseguridades en el profesorado novel. El acompañamiento, junto con la formación, puede ser un buen apoyo para rebajar niveles de ansiedad ofreciendo pautas y orientaciones que permitan afrontar mejor la docencia y formular nuevas prácticas (Bozu e Imbernón, 2016). Se trata de un acompañamiento desde la propia experiencia, esto es, desde un igual que ha vivido y vive situaciones similares (Amador et al., 2014).

La orientación para la construcción de la carrera e identidad profesional en un nuevo contexto social

Luis Aymá González y Celia Camilli Trujillo

Grupo de investigación de Pedagogía Adaptativa
Universidad Complutense de Madrid

< luis.ayma@pdi.ucm.es > < ccamilli@ucm.es >

Resumen

Las actuales relaciones entre los trabajadores y el mundo laboral plantean la necesidad de explorar nuevos modelos y métodos que faciliten la negociación persona-entorno de manera útil, adaptativa y creativa. Las consecuencias de la Gran Recesión y las derivadas de una crisis socio sanitaria sin precedentes, hacen más urgente esta necesidad, que desde nuestro punto de vista debe orientarse hacia modelos teórico-prácticos que enfatizan el autoconocimiento y la comprensión del sí mismo, tanto como la comprensión de los cambios y transformaciones ocurridas en el entorno, y permitan definir estrategias que faciliten nuevas formas de crecimiento, diferenciación y aprendizaje de por vida

Por ello, pensamos que se hace necesario aportar modelos que faciliten la labor orientadora para acompañar a personas en un contexto de itinerario profesional continuo.

Estos nuevos modelos deben colocar a las personas en el proceso continuo de integración en sus contextos por lo que la orientación profesional debería adoptar un enfoque dinámico e integrador: a) Dinámico porque alienta el pensamiento imaginativo de las personas y la exploración de posibles sí mismos con relación a un contexto (Oyserman, Bybee y Terry, 2006); y, b) Integrador, por aunar factores de oferta y demanda del mercado laboral con las características personales y sociales de cada individuo.

Buscar vínculos entre los procesos de desarrollo de la identidad, y la identidad profesional con modelos personales y sociales (Iñiguez, 2001), en donde convivan los rasgos del propio sujeto y la construcción de la identidad en términos de interacciones sociales, es una aproximación teórica que comprende la identidad profesional en un contexto sociolaboral (Jiménez y Ovejero, 1999; Frone y Russell, 1995; Gojman de Millán y Millán, 2004; Billet y Somerville, 2004).

Esto implica abordar la empleabilidad entendida desde tres dimensiones que conforman un constructo psicosocial centrado en la persona: identidad de carrera, adaptabilidad personal y capital humano y social, que fomenten la adaptación cognitiva y emocional y las acciones o comportamientos (Fugate, Kinicki y Ashforth, 2004).

Esta nueva visión de comprender la empleabilidad recae en los empleadores y en quienes buscan empleo. Los empleados quienes tienen el reto de adquirir conocimientos, en un aprendizaje permanente y el desarrollo de habilidades y competencias personales y sociales, que son valoradas por los empleadores en un escenario cambiante y, a la vez, por los empleadores o en nuestro caso, orientadores sociolaborales, quienes guían a esos empleados a construir su propio camino o recorrido en la búsqueda de su propia identidad personal y profesional. Es en esta construcción psico-social donde la persona se dibuja proactiva, maleable y flexible y se adapta a las necesidades del medio para dar respuesta a necesidades cambiantes y veloces del mundo laboral.

Contexto y sentido pedagógico de un sistema de prácticas curriculares profesionales de calidad con equidad

José Sánchez Santamaría¹, Brenda Imelda Cervantes², Mery Morales Javela³

¹Departamento Pedagogía de la Universidad de Castilla-La Mancha

²Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California (México)

³Departamento de Pedagogía de la Universidad de Castilla-La Mancha

< jose.ssantamaria@uclm.es > < mariajose.galvan@uclm.es >
< mery.morales@alu.uclm.es >

Resumen

Esta comunicación muestra la definición y contextualización de la figura profesional del y de la educadora social que inspira el sistema de prácticas profesionales del grado de educación social de Cuenca (Universidad de Castilla-La Mancha), la delimitación de los ámbitos, y, la organización y estructura competencial y resultados de aprendizaje de las prácticas curriculares profesionales. Este sistema ha permitido impulsar el conocimiento de la realidad del perfil profesional del o de la educadora social en su contexto natural de trabajo por parte del estudiantado.

Palabras clave

Prácticas Curriculares; Educación Social; Proyecto Formativa y Vital; Prácticas Reflexivas; Toma de Decisiones

Introducción

El *PII-EP- Estancia Práctica (PII-EP)* es una asignatura de 18 créditos cuyo objetivo es ofrecer al estudiantado una formación práctica en un contexto laboral real (UCLM, 2008), de modo que pueda desarrollar las competencias profesionales requeridas para la consecución del título de Grado en Educación Social por la Universidad de Castilla-La Mancha (en adelante, UCLM). Por tanto, esta asignatura es de marcado carácter profesionalizador permitiendo un primer contacto con escenarios reales de trabajo y con la profesión y sus condiciones particulares. Esta asignatura permite la puesta en práctica de los aspectos epistemológicos (conceptos, enfoques y modelos teóricos) trabajados durante los cursos anteriores; de forma especial, los conocimientos de tipo metodológico propios del y de la Educadora Social: métodos, estrategias, procedimientos, técnicas y recursos de intervención educativa. Y, también, aquéllos otros relacionados con el posicionamiento crítico como proceso esencial para la construcción de su identidad profesional (Sánchez Santamaría & Ramos, 2015). Estas intenciones pedagógicas mantienen una coherencia interna con el plan de estudios para el desarrollo profesional del estudiante según lo establecido en el *Programa Verífica* (UCLM, 2008).

El concepto de educación social que subyace a este programa de prácticas es el de “una acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando en un primer lugar con los propios recursos personales, tanto del educador como del sujeto, en segundo lugar, movilizándolo todos los recursos socioculturales necesarios o creando, al final, nuevas alternativas” (Riera i Romaní, 1998). De este modo, se potencia una concepción

profesionalizadora del y de la educadora social desde la formación universitaria (Caride Gómez, 2008), situando su prioridad de acción competencial y mejora de la empleabilidad como profesional orientado a la crear contextos, promover procesos y proporcionar recursos para la capacitación de toda persona, en especial aquellas más vulnerables (ASEDES, 2007; Sánchez Santamaría & Ramos, 2015).

Metodología

El método escogido ha sido el de revisión analítica documental (McMillan & Schumacher, 2005), con la intención de llevar a cabo una identificación y lectura selectiva mediante el análisis crítico de fuentes primarias y secundarias de información (Massot et al., 2004). Este proceso de revisión bibliográfica se ha centrado en contar con fuentes relevantes, coherentes y conectadas con la intención de construir un sistema de prácticas curriculares profesionales basadas en procesos de toma de decisiones exitosas para todo el estudiantado del grado de educación social del campus de Cuenca, en situación de solicitar ámbito y centro de prácticas durante el *PII-EP*. Por tanto, la intención no ha sido realizar un estudio bibliométrico o un estado del arte, sino establecer un marco textual de referencia para fundamentar el sistema de prácticas.

Resultados

¿Qué es un o una educadora social? ¿Qué es la educación social en clave profesionalizadora?

El y la educadora social es una “*figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales*” (Juliá, 1998) que permiten identificar la existencia de necesidades propias del territorio; necesidades que cristalizan en ocupaciones en instituciones sociales a través de la *Educación Especializada*, la *Educación de Adultos* y la *Animación Sociocultural*. En el caso de España un buen ejemplo es citado por (Úcar, 2001), cuando afirma que a finales de los ochenta existía multitud de personal profesional en el ámbito local, principalmente vinculados con la acción profesional de lo que hoy conocemos como educador o educadora social: *educador/a especializado/a, de calle, de medio abierto o medio cerrado, de adultos, animador/a sociocultural, comunitario, educador/a de personas mayores*, entre otros muchos. El desarrollo teórico, normativo y práctico experimentado desde principios de la década de los noventa por la Educación Social explica que se haya consolidado como una profesión de carácter social y pedagógico (Petrus, 1997) y convertido en un medio esencial para la construcción de ciudadanía múltiple (Caride Gómez, 2013; Ruiz-Corbella et al., 2015), para hacer frente a los retos que tienen planteadas las sociedades actuales en torno al conocimiento y la información.

A pesar de todo ello sería un error pensar que no existen aspectos en tensión, lagunas por atender, ajustes y adaptaciones derivadas de las demandas del contexto social, político, económico y cultural en relación con la acción profesional desde la educación social. Como bien es sabido por los profesionales y estudiosos de la educación social, la práctica profesional del y de la educadora social se caracteriza por ser provisional, dinámica y con una clara tendencia a hacerse innecesaria, ya que se dirige a la superación de deficiencias, problemas y dificultades propias del desarrollo social y a su promoción y prevención (Eslava-Suanes et al., 2018). Asimismo, viene determinada por la persona a la que se dirige la acción educativa y por el modelo de intervención que se adopta, crecientemente anclado en parámetros de reflexión e investigación en la acción y de carácter interdisciplinar e integrador (Sánchez Santamaría & Ramos, 2015).

Así pues, podemos establecer que un o una educadora social es una profesional cuya seña de identidad es lo educativo. Su acción profesional está radical y prioritariamente destinada a la prevención y promoción educativa de personas y/o colectivos. Los aspectos esenciales que caracterizan su acción son los siguientes (Caride Gómez, 2013): a) favorecer el

desarrollo de valores y responsabilidades cívicas; b) potenciar la autonomía de las personas y/o colectivos con los que se trabaja; c) activar procesos de aprendizaje social a través de la mediación educativa; d) generar y potenciar la participación social a través de la creación de una cultura democrática; e) inspirar su labor profesional en el cambio y transformación social, y f) promover procesos educativos propios de la inclusión y la cohesión social.

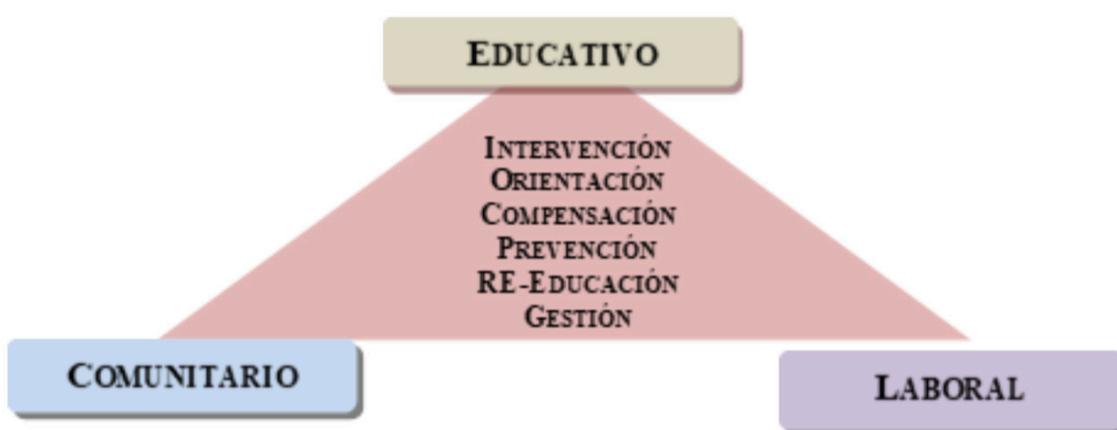
En el marco de este sistema de prácticas profesionales, se entiende que el o la educadora social es un o una profesional que genera contextos, procesos y experiencias educativas para capacitar a las personas en el ejercicio de sus derechos sociales, contribuye a que la persona desde su autonomía se enfoque hacia la libertad en condiciones de justicia. Por tanto, desarrolla una acción profesional como tecnología, orientada a la sociabilidad de toda persona en el sentido de aprender a ser y aprender a vivir juntos y juntas, y proporciona los recursos y potencia las condiciones para que la persona aprenda a ser más autónoma (ser), para la inclusión, de modo que la persona forme parte, y la participación, que implica que la persona tenga voz y voto, sea actor y autor de su propia historia personal que se construye a partir de relatos diarios mediante vínculos sociales.

Ámbitos de trabajo y funciones profesionales de los y las Educadoras Sociales.

La acción profesional del y de la educadora social está determinada por el contexto social en el que se inscribe, condicionada por los cambios producidos en las sociedades modernas y las nuevas formas de exclusión social. Dar respuesta a nuevas demandas y necesidades, requiere de una intervención caracterizada por la complementariedad de métodos, el trabajo en equipos multidisciplinares y el fortalecimiento de procesos de actualización profesional, orientados a la mejora de la calidad de vida y del bienestar social de la ciudadanía (Eslava et al., 2020; Sánchez Santamaría & Ramos, 2015). Particularmente, en este momento, toda intervención educativa debe estar sometida a la lógica de la indagación permanente (poner en cuestión). En concreto, el y la educadora social para “prevenir y compensar dificultades e inadaptaciones sociales” (ANECA, 2004) y mejorar los contextos desfavorecidos o potenciar el mantenimiento de contextos ricos en cultura democrática, calidad de vida y ciudadanía comprometida en las esferas educativa, comunitaria y laboral (figura 1), debe ser capaz de analizar el contexto, identificar a través del diagnóstico social los factores implicados en los fenómenos y aplicar estrategias adecuadas a dichos factores.

Figura 1

Contextos de intervención y funciones profesionales del y de la Educadora Social



Fuente: Elaboración propia a partir de ANECA (2004, p. 135).

Esto implica concebir la educación social como un medio al servicio de la transformación de los fenómenos, hechos y situaciones educativas, con la intención de ajustar la intervención a las necesidades reales de las personas y de mejorar la práctica como profesional

comprometido y conforme a referentes éticos. Siendo esta la función genérica, cabe pensar que las principales funciones de estos profesionales son (Amador Muñoz et al., 2014; Eslava et al., 2020): educativa y *socializadora*; *mediación* y orientación a individuos y colectivos; animación y dinamización sociocultural; diseño, planificación, implementación y evaluación de programas y proyectos; coordinación y gestión de servicios educativos; observación y análisis de necesidades y demandas educativas de individuos y colectivos sociales, así como de nuevas realidades sociales emergentes; relación y comunicación institucional y grupal; transmisión, desarrollo y promoción de la cultura; generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales, y mediación social, cultural y educativa. Tales funciones se proyectan en ámbitos profesionales diversos que, a efectos didácticos y de organización de la Red de prácticas del Grado que nos ocupa, se han establecido del siguiente modo (tabla 2).

Tabla 2

Ámbitos profesionales del Educador Social

Grado en Educación Social – Campus de Cuenca	Literatura Especializada	(ANECA, 2004)
Ámbito II. Servicios Sociales y Comunitarios Ámbito III. Educación social desde el Tercer Sector	Ámbito de inserción social: orientando y mediando en el trabajo con los individuos o colectivos en situación de riesgo en su desarrollo personal, social y educativo	Marginación, drogodependencia y exclusión social Intervención socioeducativa en menores Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar
Ámbito I. Educación Social en Instituciones Educativas (Sistema educativo)	Ámbito de educación en centros escolares: con actuaciones que contribuyan a la progresión escolar del estudiante en situación de desventaja educativa, mediando en la relación entre padres/madres-profesorado, profesores-estudiantado y estudiantado-estudiantado, desarrollando y evaluando el programa de convivencia escolar	Atención socioeducativa a la diversidad
Ámbito II. Servicios Sociales y Comunitarios Ámbito III. Educación social desde el Tercer Sector	Ámbito de educación de personas adultas: diseñando programas de formación ocupacional y talleres de inserción social y siguiendo y atendiendo a las necesidades que se generen en el proceso de desarrollo educativo del adulto.	Formación e inserción de personas adultas

Organización, estructura y competencias profesionales

De los 240 créditos de los que consta el título de Grado de Educación Social en la UCLM, 36 créditos corresponden al *Módulo Formativo* dedicado a los *Procesos de Profesionalización del Educador Social* (figura 2). El objetivo de este *Módulo Formativo* es contribuir a la profesionalización del estudiante, desde la mirada de los procesos implicados en el desarrollo de la identidad y ejercicio profesional, en un sentido amplio.

Figura 2

Organización modular del plan de estudios del grado de educación social del Campus de Cuenca



Fuente: Elaboración a partir de la Memoria Verifica del Grado de Educación Social en la Universidad de Castilla La Mancha (2008).

En términos generales, el *PII-EP* se caracteriza porque permite la integración de las competencias trabajadas en las distintas asignaturas y la profundización en los fenómenos observados durante el período de estancia en los centros, no sólo desde la perspectiva de la socialización profesional del estudiante sino, sobre todo, desde la oportunidad que esta materia brinda para construir conocimiento pedagógico en, desde y sobre la profesión. El *Prácticum* es una materia de 24 créditos, formada por dos asignaturas: *Prácticum I* y *II* del *Plan de Estudios* del Grado en Educación Social de la UCLM. Se imparte en los campus de Cuenca y Talavera (Toledo). Su objetivo principal es la consolidación de competencias profesionales trabajadas por el estudiante en las diferentes materias de la titulación universitaria.

Las demandas pedagógicas generadas por el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior vienen configuradas por la emergencia del enfoque de competencias. Y, en este sentido, el *PII-EP* se basa en un enfoque de enseñanza/aprendizaje centrado en competencias, de forma similar al *Competency-Based Education and Training*. Asumir esta perspectiva tiene implicaciones pedagógicas sobre cómo organizar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje del *PII-EP*, en torno al principio del aprendizaje permanente.

El reconocimiento del aprendizaje situado como un elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje es una de las principales novedades del enfoque de competencias. El objetivo didáctico que inspira la puesta en marcha de cualquier competencia es la activación de saberes prácticos por parte del estudiante en torno a tres ejes de actuación (figura 5).

No menos importante son los *resultados de aprendizaje* que hacen referencia a lo que se espera que el estudiante sepa, comprenda y sea capaz de demostrar a la finalización de la asignatura, es decir, la diferencia (o no) entre lo que la asignatura plantea que debe aprender el estudiante y lo que el estudiante demuestra haber aprendido. A pesar de que en la literatura científica se suele hacer uso de los dos términos de forma indistinta, conviene tener presente que en realidad son dos aspectos complementarios con diferente papel en el

proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que los objetivos y los contenidos de la asignatura.

Figura 3

Implicaciones pedagógicas del enfoque de competencias en la educación superior

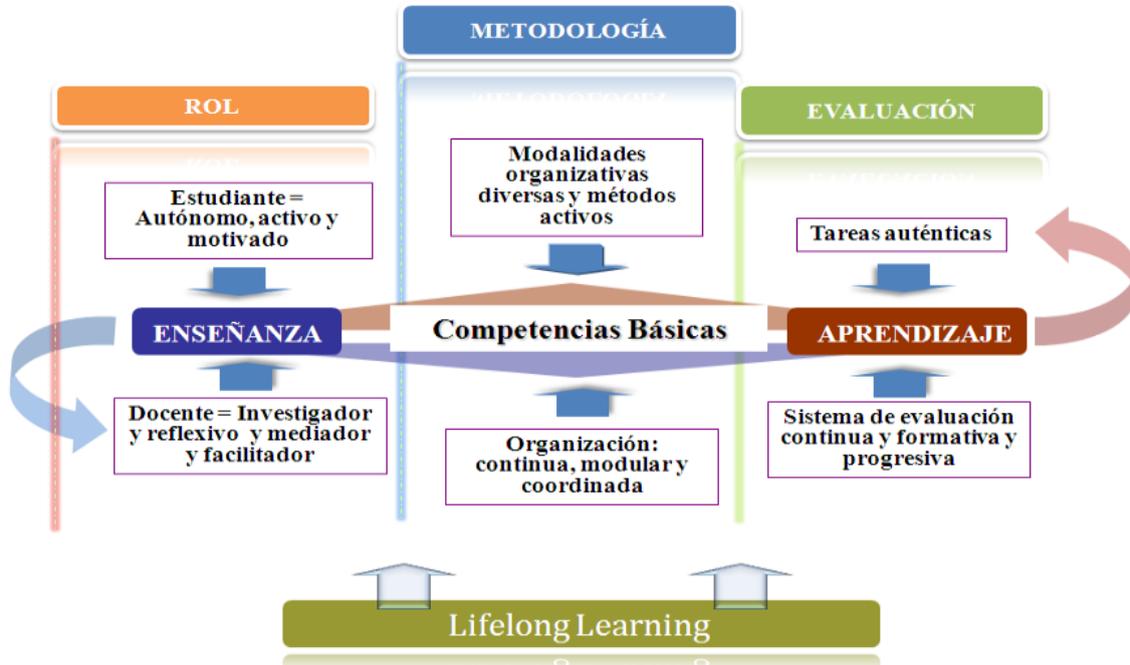


Figura 4

Ejes de acción para la activación de competencias profesionales orientadas al desarrollo laboral.



Fuente: Elaboración propia (Schön, 1998)

A continuación, se muestran las competencias y resultados de aprendizaje esperados del *Prácticum II*.

Tabla 2

Mapa competencial del Prácticum II: competencias y resultados de aprendizaje previstos

Competencia	Resultados de aprendizaje
Capacidad para comunicarse y relacionarse en el	<ul style="list-style-type: none"> - Comunica eficazmente en situaciones con grupos - Se relaciona adecuadamente con grupos o colectivos

Competencia	Resultados de aprendizaje
trabajo con individuos y grupos	<ul style="list-style-type: none"> – Se comunica fácilmente con las personas destinatarias de la acción socioeducativa en situaciones de entrevista personal – Establece las relaciones adecuadas en el trato individual con las personas destinatarias de la acción socioeducativa
Capacidad de observación y aprendizaje autónomo en la interacción social y personal con agentes, colectivos y contextos socioculturales diversos	<ul style="list-style-type: none"> – Prepara registros para la observación adecuados al contexto – Utiliza la observación sistemática para recoger información del contexto – Elabora informes de síntesis tras la valoración de los datos – Revisa y reflexiona sobre los procesos llevados a cabo para mejorarlos
Capacidad para trabajar en equipos plurales e interdisciplinarios	<ul style="list-style-type: none"> – Se comunica eficazmente con el equipo de trabajo de referencia – Establece las relaciones necesarias con equipos plurales e interdisciplinarios – Conoce y aplica sus funciones en el equipo de trabajo de referencia – Realiza con responsabilidad su parte de trabajo
Capacidad para asumir la necesidad de la formación permanente y el desarrollo profesional, a partir de la reflexión y la evaluación de la propia práctica educativa	<ul style="list-style-type: none"> – Reflexiona sobre sus actuaciones afectando a sus iniciativas formativas – Evalúa el perfil profesional en las actuaciones en las que participa – Identifica aspectos orientados a la mejora de su desarrollo profesional – Promueve acciones orientadas al desarrollo profesional
Capacidad para detectar, analizar y valorar de manera reflexiva demandas y necesidades socioeducativas	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica eficazmente las necesidades de las personas destinatarias de la acción socioeducativa – Analiza las necesidades detectadas, incluyendo la diferencia entre sentidas y reales – Valora y establece prioridades en el orden de las necesidades – Conecta las demandas y necesidades detectadas con líneas de actuación educativas
Habilidad para diseñar, implementar y evaluar estrategias, planes, programas, proyectos y acciones socioeducativas en diversos contextos y ámbitos	<ul style="list-style-type: none"> – Diseña eficazmente estrategias y acciones que luego implementa, en su caso tareas o actividades menores – Participa responsablemente en el diseño de programas y proyectos, en su caso en tareas o actividades menores – Ejecuta un diseño establecido atendiendo a su planificación – Participa adecuadamente en la evaluación de programas, proyectos y actuaciones, en su caso de tareas o actividades menores
Habilidad para el asesoramiento y acompañamiento educativo de personas y grupos	<ul style="list-style-type: none"> – Asesora eficazmente y de forma individualizada a la persona destinataria de la acción socioeducativa – Asesora eficazmente y de forma grupal a las personas destinatarias de la acción socioeducativa – Acompaña eficazmente y de forma individualizada a la persona destinataria de la acción socioeducativa – Acompaña eficazmente y de forma grupal a las personas con las que se interviene

Competencia	Resultados de aprendizaje
Capacidad de compromiso con el desarrollo de la cultura profesional, a través de la formación, el intercambio profesional, la vinculación con los colegios profesionales y la proyección de la Educación Social	<ul style="list-style-type: none"> – Intercambia información con colegas y otros agentes sociales – Adquiere compromisos para el desarrollo profesional de la Educación Social en el marco del centro de prácticas – Participa en acciones que promocionan el desarrollo profesional de la Educación Social en el marco del centro de prácticas – Integra el papel del perfil profesional de la Educación Social con el resto de los perfiles de la acción social

Fuente: Elaboración a partir de la Memoria Verifica del Grado de Educación Social en la Universidad de Castilla La Mancha (2008).

Conclusiones / Discusión

La formación de competencias para la gestión de la carrera en el ámbito universitario debe potenciar contextos, promover procesos y proporcionar recursos para una formación profesional exitosa de todo el estudiantado. En este sentido, este sistema de prácticas curriculares profesionales está diseñado de acuerdo con los principales referentes teóricos, profesionales y normativos sobre la educación social. Por tanto, el y la educadora social como un profesional de la acción social con perspectiva educativa, que se nutre de la experiencia práctica acumulada por la profesión a lo largo de los años, en conexión con las necesidades y demandas sociales (métodos), y del desarrollo teórico proporcionado por disciplinas científicas como la pedagogía social (episteme). De modo que la educación social es una profesión contextual, orientada por la naturaleza cambiante de la sociedad, pero asentada en las competencias profesionales (Del Pozo, 2018).

Referencias

- Amador Muñoz, L. V., Esteban Ibáñez, M., Cárdenas Rodríguez, M. del R., & Terrón Caro, M. T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 393–413. <https://doi.org/10.5944/rdh.21.2014.13928>
- ANECA. (2004). *Título de grado en Pedagogía y Educación Social*. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/documentos/143.pdf>
- Caride Gómez, J. (2013). La educación social en el siglo XXI como instrumento para la construcción de una nueva ciudadanía. *Influencia de La Educación y La Sensibilización Social En La Construcción de Una Sociedad Para Todas Las Edades*. http://www.eduso.net/res/pdf/18/imsero_res_18.pdf
- Caride Gómez, J. A. (2008). El grado en educación social en la construcción del espacio europeo de educación superior. *Educación XX1*, 11(1), 103–131. <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.311>
- del Pozo, F. J. (2018). Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa. Universidad del Norte.
- Eslava, M. D., de León, C., & González, I. (2020). Vista de La profesión de la educación social en España. | *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/372875/477665>
- Eslava-Suanes, M.-D., González-López, I., & de-León-Huertas, C. (2018). Discussion of competences at university level: review of the competency profile of social educators. *Cultura y Educación*, 30(2), 393–413. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1452869>
- Juliá, A. (1998). El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. *Actas del II Congreso Estatal del Educador Social: Presente y Futuro en la Educación Social*, 31–47. http://www.eduso.net/res/pdf/12/tj_murcia%20res_12.pdf

Sección 1.El papel de la orientación en la enseñanza secundaria y superior, no universitaria

- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. In *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 329–366). La Muralla.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª). Pearson-Addison Wesle.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Ariel.
- Riera i Romaní, J. (1998). Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador y el pedagogo sociales. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional. Nau Llibres.
- Ruiz-Corbella, M., Martín-Cuadrado, A. M., & Cano-Ramos, M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles Educativos*, 37(148), 12–19.
- Sánchez Santamaría, J., & Ramos, F. (2015). *La educación social como acción transformadora*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Schön, J. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Úcar, X. (2001). Actualidad de la profesión de Educador Social. *Letras de Deusto*, 31(91), 69–80.
- UCLM. (2008). Memoria del Título de Grado en Educación Social.

El modelo de acción transformadora diseñado para el desarrollo del sistema de prácticas curriculares profesionales de calidad con equidad

María José Galván Bovaira¹, José Sánchez Santamaría², Santiago Langreo Valverde²

¹Departamento Psicología de la Universidad de Castilla-La Mancha

²Departamento Pedagogía de la Universidad de Castilla-La Mancha

< mariajose.galvan@uclm.es > < jose.ssantamaria@uclm.es > < santiago.langreo@uclm.es >

Resumen

Como metodología y formación de las competencias de gestión para la carrera en el ámbito universitario, el modelo de acción transformadora que se propone se rige por los principios de intervención educativa en contextos sociales y el enfoque competencial del grado. Con cinco fases: Selección del centro, Inicio (contexto de prácticas), Observación (conocimiento del centro), Intervención (implicación y participación) y Evaluación (valoración, síntesis y propuestas) con tareas, procedimientos y herramientas en cada una de ellas. Persegue la activación de tres funciones: Reflexión (diálogo crítico con la práctica); Planificación (diseño de intervención) y Eficacia (ajuste de respuesta).

Palabras clave

Educación Social; Competencias de Gestión para la Carrera; Aprendizaje Basado en el Trabajo; Prácticas y Modelo Teórico de Acción Transformadora

Introducción

La metodología establece el proceso general de trabajo propuesto en el PII-EP para que el estudiantado active el desarrollo de las competencias de acuerdo con un modelo de acción transformadora de la intervención socioeducativa (Pérez Serrano, 2002). La metodología de intervención conecta directamente con la concepción de educación social propuesta al inicio de este programa de prácticas, de modo que articula un conjunto de procedimientos y estrategias de trabajo orientadas por las competencias y resultados de aprendizaje pretendidos con el PII-EP. Incorpora los principios propios de la intervención educativa en contextos sociales como la flexibilidad y globalidad en torno a un enfoque integral (Del Pozo, 2020).

La intervención socioeducativa cobra sentido a la luz de la indagación permanente, de modo que se adquieran competencias para poner en cuestión el proceso de formación, siendo capaz de reflexionar y contrastar lo aprendido dentro de un contexto profesional real (Sánchez Santamaría & Ramos, 2015). De este modo, la construcción de la identidad del estudiantado como educador y educadora social se fundamenta en su capacidad de ir elaborando un saber hacer profesional orientado a la transformación, conjugando tres elementos: observar-planificar-actuar (Martínez-Sánchez, 1995; Sánchez Santamaría & Herrera-Pastor, 2020).

Metodología

Durante la estancia en prácticas en los centros se propone un modelo teórico de acción transformadora que articula el trabajo del estudiante en cuatro fases (Santibáñez & Montero, 1998) que al mismo tiempo sirven a los tutores/as del centro donde se desarrollan las prácticas para pautar la progresión e intensidad de los procesos de aprendizaje guiado

que allí se desarrollan, conforme a las características y posibilidades existentes en los centros. Esas cinco fases se detallan a continuación (Sánchez Santamaría et al., 2020).

Fase 0. Elección de centro de prácticas

El proceso por el cual se asigna el centro de prácticas se caracteriza por su naturaleza formativa, como ya se ha indicado en otro lugar la nota no es el criterio que determina dicha elección. En base a los intereses del estudiantado tres son las vías que abren el proceso:

1) Libre preselección de acuerdo con el listado de centros publicados por la coordinación de prácticas en los canales establecidos. En este caso el estudiantado hace llegar a dicha coordinación su desiderata marcando hasta tres centros ordenados según preferencia justificando su selección. El trabajo de la coordinación consistirá en intentar que cada estudiante realice sus prácticas en el centro señalado en primer lugar; cuando eso no sea posible se le ofertará centros donde se realice un trabajo afín o se valorarán las siguientes opciones señaladas. La intención última es que el estudiante entre el centro de prácticas conforme.

2) Doble selección. En este caso el estudiantado interesado en realizar sus prácticas en centros catalogados como “sensibles” por las personas o problemáticas que son atendidas en ellos (pisos de acogida a mujeres maltratadas o seguimiento de menores con medidas judiciales, entre otros) puede verse sometido a una entrevista de selección si así lo deciden los centros de acuerdo con la coordinación de prácticas. A dicha entrevista se presentarán todos aquellos estudiantes que hayan elegido el mismo centro y sus representantes decidirán los estudiantes escogidos. Con los estudiantes que no resulten seleccionados se procederá de acuerdo con lo mencionado en el punto 1.

3) Cogestión. De acuerdo con esta modalidad de elección, los propios estudiantes buscan el centro de su interés y una vez comunicado a la coordinación de prácticas esta verifica la idoneidad del centro y si existe o no convenio de colaboración con la UCLM para en su caso establecerlo una vez establecida la pertinencia.

En la figura 1 se resumen las fases desde la incorporación del estudiantado al centro de prácticas.

Figura 1. Modelo teórico de acción transformadora del PII-EP



Fuente: (Sánchez Santamaría et al., 2020).

Fase I. Inicio de la estancia práctica: Presentación y toma de contacto

Una vez finalizado el proceso por el cual el estudiantado elige, es seleccionado/a o se le asigna, según los casos, el centro de prácticas y también una vez designado el tutor/a académico/a correspondiente que realiza una sesión de trabajo inicial con el estudiantado, que de forma previa ha tomado contacto con el tutor/a del centro receptor, se inicia la estancia práctica. Se trata del momento de preparación e inicio del proceso en el centro. Es el primer acercamiento al contexto, misión, fines, ámbitos y programas de trabajo de la entidad, así como al equipo profesional y la población diana con la que trabajan.

Así pues, el objetivo de esta fase es que el estudiante adquiera información básica sobre las características específicas de la entidad en la que va a realizar las prácticas, su contexto y funciones. El/a tutor/a de universidad ha facilitado ya al estudiante o este ya disponía de ella, información general sobre el centro, pero ahora conviene completarla in situ y con el apoyo del/a tutor/a del centro. Durante esta fase cada estudiante realiza toda una serie de tareas conducentes a una mejor contextualización de las prácticas que se concretan en la revisión y lectura de documentos relacionados con el centro por un lado y en el registro por escrito del análisis reflexivo comprensivo realizado resultante esa revisión, por otro.

La primera toma de contacto con el centro la realizará el estudiantado a través del teléfono, de forma presencial u otras vías con el fin de fijar una primera entrevista durante la cual se revisará el proyecto formativo y firmarán este y otros documentos si fuera necesario según el protocolo del centro. En esta entrevista se fijarán el horario, la ubicación y las primeras tareas a desarrollar. De forma permanente y como instrumento de trabajo el estudiantado llevará un diario de campo donde además de registrar las actividades e incidencias si las hubiera continuará con la tarea de la práctica reflexiva y su registro en dicho diario.

Fase II. Observación: Adaptación al centro de prácticas

Es el momento de inmersión en la labor de la institución o centro. En esta fase (Tabla 1) el estudiantado se familiarizará con el centro y su contexto, conocerá al equipo de personas que trabajan en él, sus funciones, perfiles, etc. También establecerán contacto con las personas destinatarias del servicio que ofrece el centro, así como los instrumentos y recursos con los que se cuenta: planes, programas y proyectos, los cuales estarán recogidos en documentos, memorias, estatutos, informes, protocolos. Para facilitar esta fase y dotar de un orden lógico la incorporación del alumnado a la cultura, organización y dinámica del centro de prácticas, se propone una metodología de trabajo que, a modo de estrategia de inmersión en el contexto de prácticas busca que el alumnado se responsabilice de las funciones y tareas a desarrollar como elemento fundamental para conseguir un aprendizaje exitoso durante las prácticas.

La asunción de esta responsabilidad se establecerá de forma secuenciada: ACOMPAÑA-COLABORA-DECIDE.

El *acompañamiento* consistirá en que bajo pautas de actuación propias y del tutor/a del centro, el alumnado adoptará una posición de observador/a no participante de procedimientos de trabajo y de actuación profesional dentro del contexto de intervención en el que se desarrolle. Durante el proceso o con posterioridad a las actuaciones el estudiantado en prácticas establecerá un diálogo con el/la tutor/a del centro u otros profesionales sobre el trabajo que se ha desarrollado, incorpora elementos de análisis y valoración del trabajo en su relación alumnado tutor/a.

Las tareas de *colaboración* se llevarán a cabo cuando se den las condiciones que promuevan que el alumnado pueda tomar un protagonismo activo en las actividades que desarrolla el centro de prácticas: aportando su opinión en el marco del equipo humano, planteando propuestas de mejora o activación de nuevas acciones, ideas, situaciones.

Por último, la *toma de decisiones* podrá producirse siempre y cuando sea conforme a las características de la actividad que desarrolla cada uno de los centros de la red de prácticas, el alumnado puede participar en procesos de diversa naturaleza: de evaluación orientados al diseño de nuevas propuestas, de toma de decisiones sobre acciones inmediatas y/o identificación de evidencias para el seguimiento de un programa o proyecto de difusión, sensibilización o intervención educativa, de propuesta de protocolos de actuación, etc..

Así pues, esta propuesta traza una ruta para el alumnado desde la total dependencia hasta cierto grado de autonomía; una ruta enmarcada en dos ejes: responsabilidad y toma de decisiones. Un camino que debe partir del simple acompañamiento en el centro de prácticas, donde la responsabilidad que asume el estudiantado es mínima, pasando seguidamente por procesos colaborativos, hasta llegar a niveles de responsabilidad que marcan los procesos de toma de decisiones.

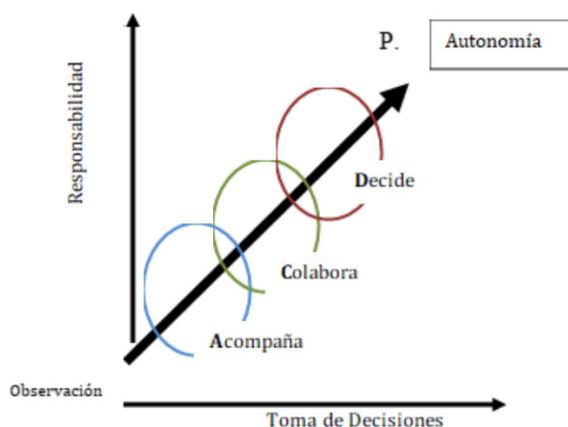
Tabla 1

Metodología de trabajo del estudiantado en el centro de prácticas

Clave	Denominación	Definición
A	Acompaña	Bajo pautas de actuación propias y del tutor/a del centro, el alumnado observa procedimientos de trabajo y de actuación profesional dentro del contexto de intervención en el que se desarrolle. Establece un diálogo con el/la tutor/a del centro u otros profesionales sobre el trabajo que se desarrolla, incorpora elementos de análisis y valoración del trabajo en su relación alumnado-tutor/a
C	Colabora	Existen condiciones que promueven que el alumnado pueda tomar un protagonismo activo en las actividades que desarrolla el centro de prácticas: aportando su opinión en el marco del equipo humano, planteando propuestas de mejora o activación de nuevas acciones, ideas, situaciones.
D	Decide	Conforme a las características de la actividad que desarrolla cada uno de los centros de la red de prácticas, el alumnado puede participar en procesos de diversa naturaleza: de evaluación orientados al diseño de nuevas propuestas, de toma de decisiones sobre acciones inmediatas y/o identificación de evidencias para el seguimiento de un programa o proyecto de difusión, sensibilización o intervención educativa, de propuesta de protocolos de actuación, etc....

Fuente: (Sánchez Santamaría et al., 2020).

Figura 2. Metodología de trabajo del estudiantado en el centro de prácticas: *acompaña, colabora, decide.*



Fase III. Intervención educativa

La intervención educativa es un proceso de acción profesional en el que se diseñan y activan una serie de estrategias de actuación orientadas a la consecución de objetivos avalados por necesidades del contexto sociocultural. Así, en el caso del *PII-EP* de Educación Social, se contemplan dos modalidades de intervención educativa:

1. Acciones de intervención: se refiere a la realización de actividades en el marco de planes, programas o proyectos en ejecución por parte del centro de prácticas o no necesariamente en el marco de una propuesta general.

2. Proyectos de intervención: alude a un conjunto de actividades sistematizadas y articuladas que el estudiante diseña y desarrolla para dar respuesta a las necesidades detectadas o problemas identificados sobre un colectivo, un recurso, etc. Será una condición esencial que el estudiante realice o tenga en cuenta un análisis de la viabilidad de su propuesta conforme a estas dos modalidades de intervención.

Fase IV. Evaluación

La evaluación educativa es un proceso sistemático de obtención de información de la intervención realizada en función de los objetivos pretendidos que, en términos generales, son conocer, comparar y dar cuenta de los resultados obtenidos con la intención de orientar la toma de decisiones para introducir las mejoras que se consideren necesarias. De acuerdo con ello, en esta fase se aplicarán dos tipos de evaluaciones:

Procesual: que incluye el diseño y la implementación de una actuación y que, por tanto, se refiere a un tipo de evaluación formativa e informativa para todos los implicados en la intervención.

Final: que incluye el producto o resultado de la intervención, centrando la atención en dos aspectos esenciales: a) la consecución de los objetivos propuestos en el diseño y, b) el impacto como aprendizaje para orientar la mejora de la implementación de futuras intervenciones y/o proyectos.

En la Tabla siguiente (tabla 2) se ofrece una síntesis de estas fases con la concreción de las tareas, procedimientos y herramientas en cada una de ellas. Fases para desarrollar por el estudiantado en el centro de prácticas: tareas, procedimientos y herramientas.

Tabla 2

Síntesis de las fases a desarrollar por el estudiantado en el centro de prácticas

Definición	Tipo	Tareas, procedimientos y herramientas	Ejemplo
Acciones de intervención desarrolladas en el marco de programas y/o proyectos del centro de prácticas	Global	Actividades vinculadas con el conjunto del centro de prácticas y con propuestas de mejora	Actividades de información a usuarios en distintos dispositivos de un centro de servicios sociales básicos
	Integral	Actividades vinculadas con un tratamiento interdisciplinar de las demandas y necesidades educativas trabajadas en el centro de prácticas y con propuestas de mejora	Aplicación de proyecto individual tutorizado en centro de menores Aplicación de actividades de proyecto de difusión y sensibilización y dinamización social
		Puntual	Actividades vinculadas con una parte o aspecto de las demandas y necesidades trabajadas en el centro de prácticas y con propuestas de mejora
	Integral	Conjunto de actividades organizadas en torno a demandas y necesidades	Proyecto de indicadores de calidad de vida familiar en atención temprana vinculados a

Proyecto de intervención propuesta y ejecutado por el estudiante en prácticas	identificadas por el estudiante en el centro de prácticas	la gestión el tiempo libre, apoyo social, acceso a recursos comunitarios
Puntual	Conjunto de actividades organizadas en torno a una demanda puntual e identificada por el estudiantado en el centro de prácticas	Estudio sobre problema de participación social en una asociación, diseño de propuesta de mejora y aplicación y evaluación de esta

Fuente: (Sánchez Santamaría et al., 2020).

Conclusiones / Discusión

Este modelo de acción transformadora pretende activar tres funciones esenciales en el *PII-EP*:

Reflexión. Capacidad para establecer diálogo crítico y comprometido con las experiencias de aprendizaje a las que se enfrente el estudiante, así como para establecer los vínculos entre el contenido y competencias abordadas a lo largo del Grado de Educación Social.

Planificación. Capacidad para diseñar, organizar, gestionar, aplicar y comunicar la intervención socioeducativa en el centro de prácticas.

Eficacia profesional. Capacidad para ajustar la respuesta a la necesidad identificada, así como para introducir procesos de mejora continua y de revisión de la intervención socioeducativa. Además, permite entender la relación entre las funciones del/de la educador/a social y las competencias que definen su perfil, sea cual sea el momento de la intervención en el que toma la responsabilidad de su actuación:

Al inicio, con la debida reflexión sobre las necesidades, las exigencias y retos que las prácticas plantean al estudiante.

Durante la intervención, en la definición de los programas concretos, estrategias o técnicas a implementar.

Al final, con la evaluación de los resultados conseguidos durante todo el *Prácticum* (permanencia en el centro, tutorías realizadas, elaboración de la memoria, etc.).

Por ello, el modelo permite la inmersión del estudiante en un contexto de trabajo ya en acción, en movimiento, y le facilita la identificación y el desarrollo de todas las competencias profesionales. No debemos olvidar, que el estudiante no está solo en este proceso, que cuenta con la ayuda de los tutores, de centro y de universidad, los cuales sabrán mediar adecuadamente en el proceso de las prácticas y poner en valor cada una de las competencias. Competencias que, a su vez, habrán de guiar el proceso de evaluación del estudiante y sus prácticas.

Referencias

- Del Pozo, F. (2020). *Intervención educativa en contextos sociales: fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital*. Universidad del Norte.
- Martínez Sánchez, A. (1995). La investigación como fundamento de la intervención social. In *Didáctica general de la intervención educativa* (pp. 37-82).
- Pérez Serrano, G. (2002). *Elaboración de proyectos sociales*. Narcea.
- Sánchez Santamaría, J., & Ramos, F. (2015). *La educación social como acción transformadora*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez Santamaría, J., & Herrera-Pastor, D. (2020). Investigación cualitativa. In F. del Pozo (Ed.), *Intervención educativa en contextos sociales: fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital*. Universidad del Norte.
- Sánchez Santamaría, J., Manzanares, A., & Langreo, S. (2020). Programa de Diseño, Organización y Desarrollo de las Prácticas en Centros en el Grado de Educación Social.

Anexos

Anexo I. Registro de Prácticas Reflexivas (RPR)

El RAP tiene como objetivo es acompañar al alumnado en todo el proceso de las prácticas con la intención de: a) anotar la programación de acciones, reflexionar sobre las acciones realizadas y servir de base para la elaboración de posteriores documentos (memoria final de prácticas, supervisión y tutorías del tutor, etc.), b) recoger sensaciones, percepciones o impresiones y c) registrar momentos para una posterior evocación o datos para un posterior análisis, etc. Hay que escribir en primera persona. Sugerimos la utilización de unas claves que nos ayuden a ordenar los registros, que bien podrían ser éstas:

CLAVE	ACTIVIDAD	DEFINICIÓN OPERATIVA
D	Documentación	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de información en biblioteca, internet u otros centros de documentación. - Documentación sobre casos y/o situaciones concretas en el campo de prácticas
I	Informes	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de trabajos escritos e informes en el campo de prácticas
E	Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> - Con directivos y profesionales del centro de prácticas - En visitas para conocer un recurso - Con usuarios y sus familiares para valoraciones, acompañamiento, seguimiento, mediaciones - Con voluntarios, con socios (de una asociación, ONG, etc.)
AC	Actividades grupales y/o comunitarias	<ul style="list-style-type: none"> - Impartir o colaborar en talleres, cursos organizados en el centro de prácticas. - Organizar o participar en sesiones de grupos de ayuda mutua y/o terapéuticos (o similar) - Participar en reuniones de claustro, departamento, junta directiva, comisiones de trabajo, asambleas, etc.
R	Reflexiones	<ul style="list-style-type: none"> - Si bien la reflexión debe formar parte de cualquiera de las tareas anteriores, a veces, surgen momentos que diariamente nos interrogan sobre las relaciones de coherencia entre todas las partes del proceso de acción: ¿Son coherentes los objetivos con las necesidades de los usuarios? ¿Es coherente la actividad con los objetivos del programa?
O	Otras actividades	<ul style="list-style-type: none"> - A especificar según se vayan produciendo: visitas a domicilio con el educador, reuniones de coordinación, estudio de casos, observación participante, etc.

Fuente: (Sánchez Santamaría et al., 2020).

Con independencia de cómo queramos que se organicen los RAP, es importante insistir en que la expresión escrita del diario de campo debe caracterizarse por la fiabilidad de los datos, la precisión terminológica, la claridad expositiva y argumentación precisa. Ejemplo de modelo:

RAP – Educación Social - 2020

Día/mes:	Entidad:
Actividades realizadas/programadas/tiempo empleado:	

Clave:	Contenido de la actividad:
<p>-Reflexión cognitiva y emocional sobre lo realizado. Se trata de que como estudiantes conectéis experiencias y conocimientos previos sobre la situación que estáis trabajando y hagáis una reflexión fundamentada sobre ella, es decir: qué está pasando, qué está haciendo el profesional o tutor de referencia en la situación concreta de observación-reflexión, qué pensamientos, emociones y/o sensaciones te está generando la situación... en el caso que sea una intervención directa que hayas realizado con la supervisión del tutor, pon en valor una reflexión en la que conectes con preguntas del tipo: ¿Cómo he actuado? ¿Qué estaba pensando cuando lo hacía? ¿Qué iba interpretando? ¿Qué ideas o aprendizajes puedo extraer de la misma?</p>	
<p>Observaciones/preguntas pendientes de resolver y/o planteadas a los tutores/ Dilemas éticos del educador o educadora social en el ámbito o centro de práctica:</p>	

Fuente: (Sánchez Santamaría et al., 2020)

La importancia del RAP es doble: por un lado, permite registrar lo acontecido en las prácticas de forma simultánea, evitando tener que reconstruir desde el recuerdo y facilitando que se incorporen al cuerpo de la Memoria aquellos acontecimientos que se estime añaden valor a la Memoria. Por otro lado, obliga a hacer una selección de los más significativos, mostrando la calidad de las prácticas, la intensidad del trabajo realizado y, desde otra perspectiva complementaria, el grado de cumplimiento del proyecto formativo. Es obligatorio incorporarlo, recogiendo el registro de las actividades más representativas y que, por la razón que se estime conveniente, se decida no incorporarlos al cuerpo de la Memoria. El/la tutor/a de la universidad valorará que se recojan, al menos, 6 registros.

Anexo IV. De la Observación a la Reflexión: Ficha Reflexiva de Caso

Una de las tareas centrales en el proceso de desarrollo de las prácticas es identificar las funciones y tareas del perfil profesional del Educador Social en la entidad o centro de prácticas. Se trata, por tanto, de un ejercicio de síntesis y reflexión desde la observación y preparatoria hasta la fase de intervención. En un primer momento, el estudiante tiene que realizar un análisis descriptivo sobre el puesto de trabajo del Educador o Educadora Social en la entidad en la que ha realizado las prácticas, y, en segundo lugar, debe realizar un análisis reflexivo-valorativo, es decir, desde sus conocimientos, pensamientos y dimensión emocional debe dar su opinión fundamentada, pensada y acorde con sus aprendizajes. Para lo cual se propone la siguiente ficha reflexiva de caso:

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Denominación del puesto y dependencia jerárquica:
Misión del puesto:
Funciones y/o tareas principales que desempeña el educador social en el centro o entidad:

Condiciones de realización del trabajo del educador social en el centro o entidad:
Otras relaciones de apoyo y colaboración, dentro y fuera del centro o entidad:
Contribuciones esperadas del educador social en dicho puesto:

ANÁLISIS REFLEXIVO-VALORATIVO

Ajuste y coherencia del perfil a las demandas del contexto
Desarrollo y progresión profesional al interior del centro:
Alguna otra observación:

Fuente: (Sánchez Santamaría et al., 2020).

Este anexo permite hacer un análisis del puesto que ocupa el educador y educadora social del centro o entidad de prácticas. La tarea tiene un indudable valor formativo y de modelado del alumnado en prácticas; por tanto, no se trata con ello de “fiscalizar” el trabajo que realiza este profesional, antes, al contrario, se trata de analizar de forma descriptiva y reflexiva, en clave de organización de instituciones, su ubicación, funciones y relaciones en el centro o entidad de prácticas. Debe incorporarse como subpunto en la Memoria de prácticas, conforme al guion que finalmente organice el trabajo. Por tanto, ha de formar parte del cuerpo de la memoria.

Evaluación formativa y compartida del sistema de prácticas curriculares profesionales de calidad con equidad

José Sánchez Santamaría¹, María José Galván Bovaira² y
Nathanäel Friant³

¹Departamento Pedagogía de la Universidad de Castilla-La Mancha

²Departamento Psicología de la Universidad de Castilla-La Mancha

³Service des Sciences de l'Education de la Université Libre de Bruxelles (Bélgica)

< Jose.ssantamaria@uclm.es > < mariajose.galvan@uclm.es > < nathanael.friant@ulb.be >

Resumen

La evaluación se define como una actividad de aprendizaje compartido, relevante y con sentido para el proyecto profesional y vital del estudiantado: a) aporta información sobre el contexto de las prácticas (evaluación de contexto y situada, su conexión con el perfil profesional, visión de pasado), b) genera un relato descriptivo y analítico de su itinerario basado en evidencias (evaluación de la transferencia de aprendizajes, su conexión con la identidad profesional, visión de presente), y, c) permite una valoración global y prospectiva de qué cómo se ha aprendido (evaluación de sentido y sentida, visión de futuro).

Palabras clave

Prácticas Curriculares; Educación Social; Evaluación Formativa; Evaluación Compartida

Introducción

La evaluación por competencias es uno de los aspectos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, algo esencial en el desarrollo de las competencias profesionales de las y los educadores sociales en su formación inicial (Eslava-Suanes et al., 2018). La introducción del enfoque de competencias ha promovido un escenario idóneo para dar contenido a la función pedagógica de la evaluación, al ser considerada como una actividad de aprendizaje y no solo de valoración (Hamodi et al., 2015). Así pues, en buena medida, se evalúa para conocer el grado de desarrollo competencial de un estudiante, pero sobre todo para convertir la evaluación en una situación de aprendizaje. De alguna forma, se hace real la expresión: - ¡Como evalúas aprenden el estudiantado y enseñan como docente! Esto significa que, en buena medida, no solo evaluamos para conocer el grado de desarrollo competencial de un estudiante (calificación – lo que ha aprendido en torno a un criterio), también lo hacemos para convertir la propia evaluación en situación o una actividad de aprendizaje (valoración – cómo lo ha aprendido-).

Así pues, la evaluación está pensada para hacer partícipes a todas las personas implicadas en el proceso de prácticas, pero de forma especial para hacer consciente al estudiantado sobre qué y cómo ha aprendido, en el sentido de identificar cuáles son los aspectos susceptibles de mejora y cuáles son aquellos que son fuertes, al haberse producido un aprendizaje relevante y con sentido (Sánchez Santamaría, 2011).

Metodología

La metodología que desarrolla la evaluación formativa y compartida en las prácticas curriculares profesionales asume tres principios (Sánchez Santamaría et al., 2020): en primer lugar, *aprender es pensar*, de modo que este tipo de aprendizaje situado debe impulsar el pensamiento, en el sentido de promover la capacidad de pensar sobre la propia práctica;

en segundo lugar, *aprender es poner en contraste*, este tipo aprendizaje contextualizado debe producirse por transferencia y reciprocidad, en el sentido de que se ponga en relación lo aprendido en situaciones simuladas y/o de aula y lo aprendido en situaciones reales y/o de contexto laboral; y, en tercer lugar, *aprender a emocionarse*; todo aprendizaje genera exigencia, no solo cognitiva, y se ve promovido por la competencia emocional que debe conectar con la construcción de la identidad dentro del proyecto vital y profesional.

La evaluación del *PII-EP* como aprendizaje es un proceso continuo y colaborativo y compartido entre las personas implicadas y que tiene que dar como resultado una calificación numérica sobre el proceso de prácticas del estudiantado, pero con una clara vocación formativa. Este sistema consta de tres tipos de evaluación asociadas a diferentes instrumentos (tabla 1):

- Evaluación de desarrollo competencial. Instrumento I. A rellenar por el estudiantado.
- Evaluación de desarrollo competencial y desempeño profesional. Instrumento II. A rellenar por el o la tutora del centro de prácticas.
- Memoria de prácticas. Instrumento III. A rellenar por el o la tutora académica y el o la tutora del centro de prácticas.

Tabla 1

Sistema de evaluación formativa y compartida

Tipo de Evaluación	¿Para qué se realiza?	¿Quién realiza?	¿Cómo se realiza?	¿Cuándo se realiza?	Valor sobre la nota
I.	Tomar conciencia del nivel competencial desarrollado (autoevaluación)	Estudiantado	Instrumento I	Finalización de las prácticas	No
Modalidad A. Desarrollo Competencial	Aportar evidencias sobre la adquisición de competencias ajustadas al contexto de prácticas	Tutora del Centro de Prácticas	Instrumento II (modalidad A y B)	Inicio, desarrollo y finalización de las prácticas	Sí (35%)
Modalidad B. Desempeño Profesional	Conocer el cumplimiento elementos implicados en el desempeño profesional	Tutora del Centro de Prácticas			Sí (15%)
II.	Valorar el producto final de Memoria de Prácticas	Tutora Académica Tutora del Centro de Prácticas	Instrumento III	Finalización de las prácticas	Sí (40%) Sí (10%)

El estudiantado obtiene su calificación de la suma de la calificación total del tutor del centro de prácticas (60%) y la del tutor de la universidad (40%). Para superar la asignatura, es necesario obtener calificación positiva de ambos tutores o tutoras.

El o la tutora del centro de prácticas tiene responsabilidad en el 60% de la evaluación del estudiantado en prácticas. Tal y como se ha presentado en la tabla 14 sería:

- a. Evaluación de desarrollo competencial. Valoración de las competencias desarrolladas por el estudiantado a través del apartado A del instrumento II. Esta evaluación supone el 35% del total de la nota de la asignatura.
- b. Evaluación de desempeño Profesional. Valoración de una serie de ámbitos pertenecientes a la esfera profesional a través del apartado B del instrumento II. Esta evaluación supone el 15% del total de la nota de la asignatura.

- c. **Evaluación de resultado.** Valoración del resultado obtenido a través de la realización de la memoria de prácticas. Para llevar a cabo esta evaluación el o la tutora del centro de prácticas contará con el instrumento III. Esta evaluación supone el 10% del total de la nota de la asignatura. Escoger el modelo destinado al tutor o tutora de prácticas.

El o la tutora de la Universidad tiene responsabilidad en el 40% de la evaluación del estudiantado en prácticas. Tal y como se ha presentado en la tabla 14 sería:

- a. **Evaluación de Resultado.** Valoración del resultado obtenido a través de la realización de la memoria de prácticas. Para llevar a cabo esta evaluación el o la tutora de la Universidad contará con el instrumento III. Esta evaluación supone el 40% del total de la nota de la asignatura. Escoger el modelo destinado al o la tutora académica.

Resultados

Estudiantado en Prácticas: Auto-Evaluación

También se ha dispuesto un Instrumento I sobre autoevaluación del desarrollo competencial del estudiante e Instrumento de valoración del período de prácticas a partir de su estancia en prácticas. Este instrumento deberá ser rellenado y entregado, en primer lugar, al/a la tutora del centro, y posteriormente, al tutor de la universidad. Este instrumento tiene dos fines: por una parte, hacer visible al estudiante cuál ha sido su desarrollo competencial desde su punto de vista y, por otra, aunque no está concebido como un instrumento de evaluación con implicaciones directas sobre la nota de la asignatura, de modo justificado puede servir a los tutores o tutoras para fundamentar y avalar, todavía más si cabe, su calificación. Pero también para que el estudiantado tenga elementos de juicio para valorar el impacto formativo de las prácticas en su desarrollo profesional.

Instrumento I.

Autoevaluación del Grado de Desarrollo Competencial

A rellenar por el o la estudiante

El o la estudiante deberá rellenar, a modo de autoevaluación, el instrumento I donde se realizará una valoración cualitativa acerca del grado de desarrollo competencial que considera ha obtenido en su estancia práctica en el centro. El o la estudiante deberá señalar con una X el grado de desarrollo de cada uno de los indicadores, según considere el grado de desarrollo conseguido:

1. **Débil:** El o la estudiante no es capaz de poner en acción un mínimo en relación con el indicador que se está evaluando.
2. **Moderado:** El o la estudiante es capaz de poner en acción un mínimo en relación con el indicador, con algunas limitaciones.
3. **Bueno:** El o la estudiante es capaz de poner en acción un nivel relevante de elementos implicados en el indicador.
4. **Excelente:** El o la estudiante es capaz de poner en acción todos los elementos implicados en el indicador de forma excelente.

El o la estudiante puede realizar los comentarios y observaciones que considere, con la intención de aportar un mayor matiz sobre su grado de desarrollo competencial. Una vez hecho esto, el o la estudiante deberá remitirlo al/a la tutora del centro y tutora de la universidad en los plazos de entrega establecidos para la memoria de prácticas. De ese modo, esta autoevaluación debe ir recogida en anexos de la memoria de prácticas. De este instrumento no se deriva una calificación.

Instrumento I. Autoevaluación del Grado de Desarrollo Competencial-Estudiante

Estudiante/a:

Entidad/Centro de prácticas:

Estudios: Grado en Educación Social

Localidad:

Tutora del Centro de Prácticas:

Tutor/a académica:

		Grado de Desarrollo			
		Dé- bil	Mode- rado	Bueno	Exce- lente
C1. Capacidad para comunicarse y relacionarse en el trabajo con individuos y grupos					
1	Comunica eficazmente en situaciones con grupos				
2	Se relaciona adecuadamente con grupos o colectivos				
3	Se comunica fácilmente con las personas destinatarias de la acción socio-educativa en situaciones de entrevista personal				
4	Establece las relaciones adecuadas en el trato individual con las personas destinatarias de la acción socioeducativa				
C3. Capacidad de observación y aprendizaje autónomo en la interacción social y personal con agentes, colectivos y contextos socioculturales diversos					
5	Prepara registros para la observación adecuados al contexto				
6	Utiliza la observación sistemática para recoger información del contexto				
7	Elabora informes de síntesis tras la valoración de los datos				
8	Revisa y reflexiona sobre los procesos llevados a cabo para mejorarlos				
C4. Capacidad para trabajar en equipos plurales e interdisciplinares					
9	Se comunica eficazmente con el equipo de trabajo de referencia				
10	Establece las relaciones necesarias con equipos plurales e interdisciplinares				
11	Conoce y aplica sus funciones en el equipo de trabajo de referencia				
12	Realiza con responsabilidad su parte de trabajo				
C14. Capacidad para asumir la necesidad de la formación permanente y el desarrollo profesional, a partir de la reflexión y la evaluación de la propia práctica educativa					
13	Reflexiona sobre sus actuaciones afectando a sus iniciativas formativas				
14	Evalúa el perfil profesional en las actuaciones en las que participa				
15	Identifica aspectos orientados a la mejora de su desarrollo profesional				
16	Promueve acciones orientadas al desarrollo profesional				
C17. Capacidad para detectar, analizar y valorar de manera reflexiva demandas y necesidades socioeducativas					
17	Identifica eficazmente las necesidades de las personas destinatarias de la acción socioeducativa				
18	Analiza las necesidades detectadas, incluyendo la diferencia entre sentidas y reales				

Sección 1.El papel de la orientación en la enseñanza secundaria y superior, no universitaria

		Grado de Desarrollo			
		Dé- bil	Mode- rado	Bueno	Exce- lente
19	Valora y establece prioridades en el orden de las necesidades				
20	Conecta las demandas y necesidades detectas con líneas de actuación educativas				
C18. Habilidad para diseñar, implementar y evaluar estrategias, planes, programas, proyectos y acciones socio-educativas en diversos contextos y ámbitos					
21	Diseña eficazmente estrategias y acciones que luego implementa, en su caso tareas o actividades menores				
22	Participa responsablemente en el diseño de programas y proyectos, en su caso en tareas o actividades menores				
23	Ejecuta un diseño establecido atendiendo a su planificación				
24	Participa adecuadamente en la evaluación de programas, proyectos y actuaciones, en su caso de tareas o actividades menores				
C22. Habilidad para el asesoramiento y acompañamiento educativo de personas y grupos					
25	Asesora eficazmente y de forma individualizada a la persona destinataria de la acción socioeducativa				
26	Asesora eficazmente y de forma grupal a las personas destinatarias de la acción socioeducativa				
27	Acompaña eficazmente y de forma individualizada a la persona destinataria de la acción socioeducativa				
28	Acompaña eficazmente y de forma grupal a las personas con las que se interviene				
C27. Capacidad de compromiso con el desarrollo de la cultura profesional, a través de la formación, el intercambio profesional, la vinculación con los colegios profesionales y la proyección de la Educación Social					
29	Intercambia información con colegas y otros agentes sociales				
30	Adquiere compromisos para el desarrollo profesional de la Educación Social en el marco del centro de prácticas				
31	Participa en acciones que promocionan el desarrollo profesional de la Educación Social en el marco del centro de prácticas				
32	Integra el papel del perfil profesional de la Educación Social con el resto de los perfiles de la acción social				
OBSERVACIONES Y COMENTARIOS DEL O LA ESTUDIANTE					

Evaluación formativa y compartida de los y las tutoras de los centros de prácticas

Instrumento II.

Evaluación del Grado de Desarrollo Competencial y Desempeño Profesional

A rellenar por el o la tutora del Centro de Prácticas

Este instrumento se compone de dos apartados: el apartado A hace referencia a la evaluación del grado de desarrollo competencial del o la estudiante a partir de una valoración cualitativa y otra cuantitativa; y el apartado B se centra en una evaluación cualitativa sobre el grado de desempeño profesional realizado por el o la estudiante de prácticas en el centro.

Apartado A. La primera valoración será cualitativa y comprende una estimación del grado de desarrollo del estudiante en los 32 indicadores que comprenden las 8 competencias a trabajar en el PII-EP – Estancia en Centros. El o la tutora deberá señalar con una X el grado de desarrollo de cada uno de los indicadores, según considere que éste ha sido:

1. **Débil:** El o la estudiante no es capaz de poner en acción un mínimo en relación con el indicador que se está evaluando.
2. **Moderado:** El/la estudiante es capaz de poner en acción un mínimo en relación con el indicador, con algunas limitaciones.
3. **Bueno:** El o la estudiante es capaz de poner en acción un nivel relevante de elementos implicados en el indicador.
4. **Excelente:** El o la estudiante es capaz de poner en acción todos los elementos implicados en el indicador de forma excelente.

El o la tutora puede realizar los comentarios y observaciones que considere oportunos, con la intención de aportar evidencias sobre el grado de desarrollo competencial del o de la estudiante en las prácticas. Una vez hecho esto, el o la tutora del centro deberá realizar una evaluación cuantitativa a través de una calificación numérica en escala de 0 a 3,5 puntos (3,5% de la calificación total en las prácticas).

Apartado B. La segunda evaluación se vincula con el desempeño profesional ejecutado por el o la estudiante. En este instrumento se solicita al o la tutora que realice una valoración descriptiva sobre el proceso de desempeño profesional que, a su juicio, ha llevado a cabo el o la estudiante en prácticas.

El o la tutora puede realizar los comentarios y observaciones que considere oportunos, con la intención de aportar evidencias sobre el grado de desempeño profesional del o la estudiante en prácticas. Una vez hecho esto, el o la tutora del centro deberá realizar una evaluación cuantitativa a través de una calificación numérica en escala de 0 a 1,5 puntos (15% de la calificación total en las prácticas). En este instrumento de evaluación, una vez rellenado en sus apartados A y B, deberá hacerse constar la fecha de realización, así como la firma del o de la tutora del centro de prácticas y el VºBº de la Dirección del Centro de Prácticas con el sello oficial de la entidad. Como documento oficial, una vez completado y atendidos los requerimientos, el o la tutora del centro deberán enviar al/la tutora académica de la universidad una copia original del mismo. Para ello se disponen dos procedimientos válidos: el envío mediante correo electrónico del documento escaneado y el envío por carta portal certificada, al recoger información confidencial. También es posible que ambos tutores/as concierten otro modo de entrega como puede ser la visita al centro o a la universidad. Este instrumento de evaluación tiene un peso del 50% del total de la nota de la asignatura del PII-EP.

Instrumento II. Evaluación del Grado de Desarrollo Competencial y Desempeño Profesional

Estudiante/a:

Entidad/Centro de prácticas:

Estudios: Grado en Educación Social

Localidad:

Tutora del Centro de Prácticas:

APARTADO A. EVALUACIÓN DEL GRADO DE DESARROLLO COMPETENCIAL (35% DE LA NOTA)

		Grado de Desarrollo			
		Dé- bil	Mode- rado	Bueno	Exce- lente
C1. Capacidad para comunicarse y relacionarse en el trabajo con individuos y grupos					
1	Comunica eficazmente en situaciones con grupos				
2	Se relaciona adecuadamente con grupos o colectivos				
3	Se comunica fácilmente con las personas destinatarias de la acción socioeducativa en situaciones de entrevista personal				
4	Establece las relaciones adecuadas en el trato individual con las personas destinatarias de la acción socioeducativa				
C3. Capacidad de observación y aprendizaje autónomo en la interacción social y personal con agentes, colectivos y contextos socioculturales diversos					
5	Prepara registros para la observación adecuados al contexto				
6	Utiliza la observación sistemática para recoger información del contexto				
7	Elabora informes de síntesis tras la valoración de los datos				
8	Revisa y reflexiona sobre los procesos llevados a cabo para mejorarlos				
C4. Capacidad para trabajar en equipos plurales e interdisciplinares					
9	Se comunica eficazmente con el equipo de trabajo de referencia				
10	Establece las relaciones necesarias con equipos plurales e interdisciplinares				
11	Conoce y aplica sus funciones en el equipo de trabajo de referencia				
12	Realiza con responsabilidad su parte de trabajo				

C14. Capacidad para asumir la necesidad de la formación permanente y el desarrollo profesional, a partir de la reflexión y la evaluación de la propia práctica educativa					
13	Reflexiona sobre sus actuaciones afectando a sus iniciativas formativas				
14	Evalúa el perfil profesional en las actuaciones en las que participa				
15	Identifica aspectos orientados a la mejora de su desarrollo profesional				
16	Promueve acciones orientadas al desarrollo profesional				

C17. Capacidad para detectar, analizar y valorar de manera reflexiva demandas y necesidades socioeducativas				
17	Identifica eficazmente las necesidades de las personas destinatarias de la acción socioeducativa			
18	Analiza las necesidades detectadas, incluyendo la diferencia entre sentidas y reales			
19	Valora y establece prioridades en el orden de las necesidades			
20	Conecta las demandas y necesidades detectadas con líneas de actuación educativas			
C18. Habilidad para diseñar, implementar y evaluar estrategias, planes, programas, proyectos y acciones socioeducativas en diversos contextos y ámbitos				
21	Diseña eficazmente estrategias y acciones que luego implementa, en su caso tareas o actividades menores			
22	Participa responsablemente en el diseño de programas y proyectos, en su caso en tareas o actividades menores			
23	Ejecuta un diseño establecido atendiendo a su planificación			
24	Participa adecuadamente en la evaluación de programas, proyectos y actuaciones, en su caso de tareas o actividades menores			
C22. Habilidad para el asesoramiento y acompañamiento educativo de personas y grupos				
25	Asesora eficazmente y de forma individualizada a la persona destinataria de la acción socioeducativa			
26	Asesora eficazmente y de forma grupal a las personas destinatarias de la acción socioeducativa			
27	Acompaña eficazmente y de forma individualizada a la persona destinataria de la acción socioeducativa			
28	Acompaña eficazmente y de forma grupal a las personas con las que se interviene			
C27. Capacidad de compromiso con el desarrollo de la cultura profesional, a través de la formación, el intercambio profesional, la vinculación con los colegios profesionales y la proyección de la Educación Social				
29	Intercambia información con colegas y otros agentes sociales			
30	Adquiere compromisos para el desarrollo profesional de la Educación Social en el marco del centro de prácticas			
31	Participa en acciones que promocionan el desarrollo profesional de la Educación Social en el marco del centro de prácticas			
32	Integra el papel del perfil profesional de la Educación Social con el resto de perfiles de la acción social			

<p>SI EL O LA TUTORA DEL CENTRO DE PRÁCTICAS CONSIDERA QUE ALGUNA COMPETENCIA Y/O INDICADOR QUE PERMITE OBSERVAR SU DESARROLLO NO SE HAN TRABAJADO CON SUFICIENTE PROFUNDIDAD O FRECUENCIA COMO PARA CALIFICAR DE FORMA CLARA Y UNÍVOCA, ES CONVENIENTE QUE LO HAGA CONSTAR EN ESTE APARTADO (MEJOR QUE DEJARLO EN BLANCO O CONSIGNARLO COMO “DÉBIL”).</p>
<p>OTRAS OBSERVACIONES Y COMENTARIOS</p>

APARTADO B. EVALUACIÓN DEL GRADO DE DESEMPEÑO PROFESIONAL (15% DE LA NOTA)

<p>VALORACIÓN/DESCRIPCIÓN SOBRE EL GRADO DE DESEMPEÑO PROFESIONAL QUE A JUICIO DEL O LA TUTORA DEL CENTRO DE PRÁCTICAS HA LLEVADO A CABO EL O LA ESTUDIANTE DE PRÁCTICAS (por ejemplo, sobre responsabilidad demostrada en relación con la puntualidad, asistencia, criterios deontológicos; sobre la eficacia profesional en relación con la organización del tiempo, etc.; entre otras cuestiones que considere el o la tutora; actitud del/la estudiante en las tareas, etc.). Esta valoración tiene que ser lo suficiente informativa de modo que se avale con fundamentos la calificación que se le otorga al/la estudiante/a sobre el desempeño profesional</p>

CALIFICACIÓN NUMÉRICA

<p>- Apartado A (Hasta 3,5 puntos): _____</p> <p>- Apartado B (Hasta 1,5 puntos): _____</p> <p>Sumatorio A+B = CALIFICACIÓN TOTAL=</p> <p>_____</p>	<p>Fdo.: Tutora del Centro de Prácticas</p> <p>Fecha: __/ __/ 2021</p>
<p>VºBº Dirección del Centro de Prácticas</p> <p>(firma y sello)</p> <p>Fecha: __/ __/ 2021</p>	

Instrumento III Evaluación de la Memoria de Prácticas

Tutora o Tutor del Centro de Prácticas y Tutor o Tutora Académica

La memoria de prácticas será evaluada, de forma cualitativa y cuantitativa, por el o la tutora académica y por el o la tutora del centro de prácticas. Esta evaluación consistirá en valorar el producto final que representa la memoria de prácticas.

La primera valoración será cualitativa y comprende una evaluación de una serie de dimensiones de la Memoria de Prácticas, según los siguientes grados, a saber:

1. **Insuficiente:** La Memoria de Prácticas presenta serias limitaciones en cuestiones esenciales de formato y contenido.
2. **Aceptable:** La Memoria de Prácticas presenta algunas limitaciones en cuestiones esenciales de formato y contenido.
3. **Notable:** La Memoria de Prácticas presenta pocas limitaciones en cuestiones esenciales de contenido.
4. **Excelente:** La Memoria de Prácticas no presenta limitaciones en ninguna de las cuestiones vinculadas con el formato y contenido.

Todos los o las tutoras implicadas en este proceso de evaluación pueden realizar los comentarios y observaciones que consideren oportunos, con la intención de aportar aclaraciones que orienten e informen sobre la toma de decisión vinculada con la calificación numérica posterior. Una vez hecho esto, los/las tutores/as del centro y académica deberán realizar una evaluación cuantitativa a través de una calificación numérica:

1. **En el caso del o la tutora del centro de prácticas:** escala de 0 a 1 punto. (10% de la calificación final en las prácticas).
2. **El o la tutora académica:** escala de 0 a 4 puntos (40% de la calificación final en las prácticas).

Este instrumento de evaluación, una vez rellenado por el o la tutora del centro de prácticas, deberá hacerse constar la fecha de realización, así como la firma del o de la tutora del centro de prácticas y el VºBº de la Dirección del Centro de Prácticas con el sello oficial de la entidad. El primero en rellenar este instrumento será el o la tutora del centro quién adjuntará su evaluación a la memoria que será entregada por el o la estudiante al o la tutora académica.

Instrumento III. Evaluación de la Memoria de Prácticas

Tutora o Tutor del Centro de Prácticas

Estudiante/a:

Entidad/Centro de prácticas:

Estudios: Grado en Educación Social

Localidad:

Tutora del Centro de Prácticas:

Sección 1.El papel de la orientación en la enseñanza secundaria y superior, no universitaria

	Insuficiente	Aceptable	No-table	Exce-lente
I. Diseño: formato y componentes de la Memoria				
1. Inclusión de todos los apartados de la memoria, de acuerdo a los dos modelos propuestos				
2. Coherencia y claridad expositiva entre las partes, con especial atención al uso correcto de las normas de ortografía y sintaxis y al ajuste de la terminología al perfil profesional				
3. Amplitud y relevancia de la bibliografía, ajuste a las normas de referencia recogidas en el anexo				
II. Proceso: acción-reflexión transferida a la memoria				
4. Planteamiento de dudas o preguntas a partir del trabajo autónomo del o la estudiante				
5. Constancia en el proceso de reflexión-autoevaluación de la práctica docente				
6. Transferencia de los aprendizajes que se van adquiriendo a través de las prácticas y tutorías a lo largo del proceso de elaboración de la Memoria				
III. Contenido: calidad académica de la información				
7. Pertinencia e integración del marco normativo, social y político relacionado con el centro de prácticas				
8. Pertinencia e integración de la descripción del centro o institución				
9. Pertinencia y ajuste de la descripción del perfil profesional en el centro de prácticas				
10. Relevancia, coherencia e impacto de las propuestas de intervención socioeducativa				
11. Pertinencia de la evaluación propuesta para la intervención realizada				
12. Relevancia del análisis global y conclusiones generales				
13. Calidad informativa del diario y anexos, con la selección de evidencias representativas de las tareas realizadas				

OBSERVACIONES Y COMENTARIOS

Calificación numérica (0-1 puntos)	Fecha: __/__/2021
------------------------------------	-------------------

Fdo.: Tutora del Centro de Prácticas	

Instrumento III. Evaluación de la Memoria de Prácticas

Tutora Académica

Estudiante/a:

Entidad/Centro de prácticas:

Estudios: Grado en Educación Social

Localidad:

Tutora del Centro de Prácticas:

	Insuficiente	Aceptable	Notable	Excelente
I. Diseño: formato y componentes de la Memoria				
1. Inclusión de todos los apartados de la Memoria, de acuerdo con los dos modelos propuestos				
2. Coherencia y claridad expositiva entre las partes, con especial atención al uso correcto de las normas de ortografía y sintaxis y al ajuste de la terminología al perfil profesional				
3. Amplitud y relevancia de la bibliografía, ajuste a las normas de referencia recogidas en el anexo				
II. Proceso: acción-reflexión transferida a la memoria				
4. Planteamiento de dudas o preguntas a partir del trabajo autónomo del o la estudiante				
5. Constancia en el proceso de reflexión-autoevaluación de la práctica docente				
6. Asistencia y transferencia de las orientaciones de las tutorías a lo largo del proceso de elaboración de la Memoria				
III. Contenido: calidad académica de la información				
7. Pertinencia e integración del marco normativo, social y político relacionado con el centro de prácticas				
8. Pertinencia e integración de la descripción del centro o institución				

9. Pertinencia y ajuste de la descripción del perfil profesional en el centro de prácticas				
10. Relevancia, coherencia e impacto de las propuestas de intervención socioeducativa				
11. Pertinencia de la evaluación propuesta para la intervención realizada				
12. Relevancia del análisis global y conclusiones generales				
13. Calidad informativa del diario y anexos, con la selección de evidencias representativas de las tareas realizadas				

OBSERVACIONES Y COMENTARIOS ADICIONALES

Calificación numérica (0-4 puntos)	Fecha: __/__/2021
Fdo.: Tutor o tutora Académica	

Conclusiones / Discusión

Este sistema presenta tres fortalezas: a) asume que la evaluación es una actividad de aprendizaje y, por tanto, supera las limitaciones de la mera rendición de cuentas. Focaliza la función formativa, de modo que el o la estudiante tiene condiciones propicias para tomar conciencia de qué, pero sobre todo, cómo aprende; y, se potencia el sentido compartido, la evaluación no es una tarea individual, sino el resultado de un proceso compartido entre todas las personas implicadas en las prácticas; b) la evaluación se convierte en un espacio de diálogo reflexivo y crítico, donde la importancia no reside en la nota, sino en el impacto de la experiencia formativa de las prácticas profesionales, se valora el proceso y sus implicaciones sobre los resultados; y, c) los y las tutoras dedican un espacio y un tiempo para compartir, debatir y reflexionar sobre la nota del o de la estudiante, y se abre ese espacio al estudiantado para que ese proceso sea en sí mismo también formativo. La nota no se produce en un contexto de sorpresa, en la que al estudiantado le aparece una calificación en un expediente o en un documento, más bien al contrario, eso es un producto administrativo, legal y obligatorio; lo relevante es que los instrumentos, los momentos y los espacios de evaluación sean para que el o la estudiante tenga la posibilidad de aprender, también ahí y sobre eso.

No todo lo que reluce es oro. El sistema presenta algunas debilidades que pueden limitar su potencia pedagógica y su impacto formativo. Sin un ambiente didáctico, es decir, sin un espacio y un tiempo con intención para aprender, no es posible abrir un proceso de construcción dialógica, reflexiva, crítica y basada en evidencias de aprendizaje, aportadas por el estudiantado y por los y las tutoras. De igual modo, es fundamental una comunicación estrecha y un trabajo previo sobre el rol que asume cada persona implicada en este tipo de procesos, puesto que pueden estar influenciados por experiencias previas no relacionadas

con la intención de este tipo de sistemas de prácticas. En ocasiones, la sobreestimación de lo aprendido puede sesgar el proceso y el resultado sobre la función formativa y el sentido compartido de la evaluación como aprendizaje en las prácticas profesionales.

En definitiva, un sistema imperfecto pero que se orienta a potenciar la toma de decisiones conectadas con los intereses, inquietudes y necesidades del estudiantado, a la vez que invita al estudiantado a pensar y pensarse como educador y educadora social, le interpela a tomar partido, a asumir el desafío de aprender siendo consciente de qué y cómo lo hace, y a contar con un *feedforward* de los y las tutoras que pueda, tal vez, recuperar lo aprendido y aplicarlo en una situación profesional futura.

Referencias

- Eslava-Suanes, M.-D., González-López, I., & de-León-Huertas, C. (2018). Discussion of competences at university level: review of the competency profile of social educators. *Cultura y Educación*, 30(2), 393–413. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1452869>
- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 141–161.
- Sánchez Santamaría, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(1), 1–10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655293>
- Sánchez Santamaría, J., Manzanares, A., & Langreo, S. (2020). Programa de Diseño, Organización y Desarrollo de las Prácticas en Centros en el Grado de Educación Social.

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 formarles 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 asíncrona, 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 veintidós 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	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	\bar{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 ($\bar{X}=2.44$, $SD=0.94$), 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 ($\bar{X}=2.73$, $SD=1.03$). 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	\bar{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 ($X=3.29$, $SD=1.48$), 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

que parece haberse instaurado como el espacio de comunicación básico de los estudiantes de primero en la UNED.

Puesto que una buena elección de los estudios implica una alta motivación, combinar los datos obtenidos en este estudio piloto con el análisis de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de nuevo ingreso en los grados de la UNED puede servir como un mejor predictor del éxito académico, la permanencia o el abandono (Cabrera et al 2006; Gargallo et al 2009), y permitir la detección temprana de necesidades de orientación educativa en este colectivo.

Como las limitaciones más llamativas de esta experiencia piloto, podemos destacar la muestra; el tamaño no ha sido suficiente y el procedimiento de selección no ha sido imparcial. Al ser una muestra por conveniencia, que no es representativa de todo el colectivo de estudiantes de nuevo ingreso a los grados en la UNED, los resultados no se pueden generalizar. Es necesaria una replicación sistemática a mayor escala.

Por último, de acuerdo a la opinión de los expertos que validaron el instrumento, se podrían llevar a cabo modificaciones en la redacción de algunas preguntas, así como incluir otras para la recolección de datos sociodemográficos más significativos de acuerdo al fin de la investigación.

Referencias

- Álvarez, P. R., y López, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la universidad de La Laguna. *Revista Paradigma*, 38(1), 48-71, Recuperado de <https://goo.gl/mC5SM3>.
- Cabrera, L., Bethencourt, J.T., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 1 (2), DOI: <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>
- 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), pp. 245-270. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- Gargallo, B., Jesús, S. R., & 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. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91612906006.pdf>
- Luque Pulgar, E., García Cedeño, F. y de Santiago Alba C. (2013). *El abandono y egreso en la UNED*. IUEDoc2. IUED. UNED. 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 Paniagua, 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_Iniciarseexitos.pdf
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (15 de diciembre de 2020). Apoyo al estudiante nuevo. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,54660685&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (15 de diciembre de 2020). Que aporta el Plan de Acogida. https://www2.uned.es/iued/subsitio/FORMACION_IUED/COMUNIDADES_ACOGIDA/Que_aporta_Plan_Acogida_Guia_.pdf

Perfiles de valores vocacionales de estudiantes con interés vocacional preferente hacia el deporte

Vicente Hernández Franco, Evelia Franco Álvarez y
Carmen Ocete Calvo

Departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación
(Universidad Pontificia Comillas)

< vhernandez@comillas.edu > < efalvarez@comillas.edu > < mcocete@comillas.edu >

Palabras clave: orientación profesional; Intereses vocacionales; Valores vocacionales

Resumen

En los últimos años se ha observado un aumento significativo del número de alumnos que eligen cursar estudios universitarios relacionados con el ámbito deportivo. En trabajos anteriores hemos mostrado que los alumnos con un marcado interés vocacional hacia este ámbito presentan un perfil vocacional específico, ahora bien, no existen estudios que hayan indagado sobre la existencia de perfiles diferenciados dentro de los alumnos cuya área vocacional preferente es el deporte. Los objetivos de este estudio son, en primer lugar, establecer los perfiles de los estudiantes de 2º de Bachillerato que tienen como interés vocacional preferente el Deporte, en función de sus puntuaciones en los dos valores vocacionales representativos de este grupo de jóvenes: a) “tener una actividad profesional divertida”; y b) “tener una actividad profesional cuyo horario permita conciliar la vida personal y laboral”. Además, se pretende comparar los grupos resultantes, en función de su identificación con el resto de valores vocacionales.

Participaron 230 sujetos de 2º de Bachillerato de la Comunidad de Madrid de entre los 4715 que completaron la batería de cuestionarios de orientación del Proyecto Orión (www.upcomillas.es/myvip). De estos 4715 participantes, un total de 230 (MEdad = 17.47; DTEdad = .669; N= 171; 74.3% hombres y N= 59; 25.7% mujeres) señalaron entre sus opciones prioritarias el estudiar CCAFYD y conformaron, por tanto, la muestra final del estudio.

El análisis de los datos ha sido de tipo descriptivo e inferencial y fue realizado a través del programa SPSS.24. En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos para cada una de las variables estudiadas. A continuación, se realizó un análisis bietápico cluster (llevando a cabo un análisis de conglomerados jerárquicos utilizando el método Ward y una prueba posterior de k-medias para contrastar la solución). Una vez identificados los perfiles, se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA) con los perfiles resultantes como variable independiente y el resto de valores vocacionales como variable dependiente. Por último, se utilizó el test de Scheffé para las comparaciones a posteriori. El análisis cluster revela la existencia de tres perfiles diferenciados denominados: 1) interés por actividad divertida y horario conciliable, 2) interés por actividad divertida, y 3) interés por conciliar vida personal y profesional. Se discuten las características vocacionales presentadas por los jóvenes que se plantean realizar estudios de CCAFYD en relación con la demanda social. Los hallazgos encontrados invitan a reflexionar sobre las diferencias que presentan los perfiles específicos de valores vocacionales de los estudiantes de 2º de Bachillerato interesados por el área vocacional de Deporte y su impacto en las oportunidades de empleabilidad, así como considerar estos enfoques en la orientación a alumnos que tienen entre sus opciones prioritarias el estudiar CCAFYD.

Palabras clave

Orientación Profesional; Intereses Vocacionales; Valores Vocacionales

En los últimos años se han producido cambios significativos en la sociedad occidental contemporánea, reconsiderándose sus oportunidades profesionales de una manera diferente a la de hace dos décadas (Olmos-Gómez, Luque-Suárez, & Cuevas-Rincón, 2019). A este hecho, debe destacarse la creciente evidencia sobre la validez predictiva de los intereses vocacionales para el desempeño laboral, la cual conlleva una mayor consideración de la evaluación de intereses en los procesos de orientación profesional (Su, Tay, Liao, Zhang, & Rounds, 2019). Siguiendo lo anteriormente expuesto y apoyándonos en la teoría social cognitiva en la que esta investigación se fundamenta conceptualmente (Bandura, 1997; Blanco, 2009; Lent, Brown, & Hackett, 2000; Rottinghaus, Larson, & Borgen, 2003) los intereses profesionales y los valores vocacionales se constituyen como dimensiones clave en el desarrollo profesional (Lobato, 2002). Esto se debe a que en el caso de los intereses profesionales se convierten en predictores de comportamiento; mientras que los valores vocacionales conceptualizan las preferencias, organizándolas jerárquicamente. Esto supone su consideración en la elección de estudios y profesión (Holland, 1997; Super, 1957) así como formar parte de los programas de orientación profesional durante la etapa educativa de secundaria (Pizarro, Martín, & Di Gusto, 2011; Santana-Vega, Feliciano, & Cruz, 2010).

A pesar de los numerosos estudios de investigación contextualizados en la formación universitaria sobre intereses vocacionales, pocos se han centrado en estas cuestiones relacionadas con procesos sistemáticos de aprendizaje (relaciones sociales, artes, filosofía, etc.) necesarios para lograr un mejor desarrollo humano (León & Fernández-Díaz, 2019). Centrándonos en los estudios vinculados a la actividad física y deporte (comprendiendo estos estudios las titulaciones de Maestro Especialista en EF, Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFyD) y Grado en CCAFYD y su incuestionable ascenso en relación al número de estudiantes matriculados (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014), cabe preguntarse por la dimensión vocacional de sus futuros profesionales y si existe un componente vocacional que los predisponen hacia ella (Hernández-Franco & Franco, 2020).

En el estudio de Hernández y Franco (2020) se demostró que los alumnos con un marcado interés vocacional hacia este ámbito presentan un interés elevado por el área sanitaria. A su vez, predilección por actividades que impliquen el desempeño de tareas físicas y puntuaciones más elevadas que el resto de jóvenes en otras áreas vocacionales como la protección y la seguridad y un bajo interés mostrado por los idiomas. En el estudio de Pérez, Requena, and Zubiaur (2005) los estudiantes con un marcado interés vocacional hacia la actividad física y el deporte, mostraron un elevado interés intrínseco hacia el gusto por el deporte y un nivel de práctica de actividad física por encima del que presentan otros jóvenes. A pesar de estas aproximaciones a la identidad vocacional de esta población, no existen estudios que hayan indagado sobre la existencia de perfiles diferenciados dentro de los alumnos cuya área vocacional preferente es el deporte.

Como se ha expuesto anteriormente, uno de los recursos utilizados para los procesos de orientación sobre el que obtener indicadores empíricos de las identidades vocacionales son los programas de orientación profesional en la etapa educativa de secundaria y bachillerato. Un ejemplo de este tipo de iniciativa es el “Proyecto Orión” de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid (www.upcomillas.es/myvip/alumnos/). Su principal objetivo es ofrecer información actualizada a los alumnos y a la red de orientadores de los centros educativos participantes, ayudando en la toma de decisiones sobre sus opciones vocacionales a alumnos de 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato (Hernández-Franco, Charro, Prieto-Ursúa, & Bermejo, 2018). La importancia de este escenario radica en que los distintos grupos vocacionales en los que se pueden clasificar el conjunto de profesiones presentes en nuestra sociedad vienen definidos por perfiles de intereses y valores vocacionales específicos.

La escasa literatura científica sobre las variables que los jóvenes toman en consideración cuando eligen al finalizar la educación secundaria, o si su perfil vocacional difiere del

perfil de otros estudiantes (Hernández-Franco et al., 2018) nos lleva a la búsqueda de evidencias científicas sobre las que sustentar aplicaciones prácticas futuras. Por este motivo, los objetivos de este estudio son, en primer lugar, establecer los perfiles de los estudiantes de 2º de Bachillerato que tienen como interés vocacional preferente el Deporte, en función de sus puntuaciones en los dos valores vocacionales representativos de este grupo de jóvenes: a) “tener una actividad profesional divertida”; y b) “tener una actividad profesional cuyo horario permita conciliar la vida personal y laboral”. Además, se pretende comparar los grupos resultantes, en función de su identificación con el resto de sus valores vocacionales.

Metodología

Diseño y participantes

El presente trabajo se realiza desde un enfoque metodológico cuantitativo, con un diseño de investigación no experimental, exploratorio y transversal descriptivo, a través de la técnica de encuesta. Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista, 2010). Participaron un total de 4715 estudiantes de 2.º de Bachillerato de centros públicos (N = 1124) y privados (N = 3591) de la Comunidad de Madrid (44% varones y 56% mujeres), de entre 17 y 20 años (M = 17.37; DT = .65). De entre los 4715 participantes, un total de 230 (MEdad = 17.47; DTEdad = .669; N= 171; 74.3% hombres y N= 59; 25.7% mujeres) señalaron entre sus opciones prioritarias el estudiar CCAFYD y conformaron, por tanto, la muestra final del estudio.

Instrumentos

Variables sociodemográficas. Los estudiantes indicaron el género y la edad.

Intereses vocacionales. Para explorar los intereses vocacionales se utilizó el Cuestionario on-line de Intereses Básicos Académicos Profesionales-CIBAP (Hernández-Franco, 2004a) que forma parte de la batería de cuestionarios de reflexión vocacional que se ofrecen en el marco del e-portfolio vocacional diseñado para esta investigación. El CIBAP se trata de un cuestionario de intereses expresados que consta de veinte ítems que recogen las veinte áreas vocacionales más representativas del conjunto de estudios y profesiones más relevantes en nuestro país. Los estudiantes valoran su grado de interés en una escala tipo Likert de 0 a 10 según sea su grado de preferencia hacia cada una de las mismas correspondiendo el 0 a “rechazo” y el 10 a “es de mis preferidas”. Cada área de intereses agrupa un conjunto de estudios y profesiones que comparten aspectos comunes entre sí que las diferencian a su vez de otras áreas (Sanidad, Jurídico, Enseñanza, Ingenierías, Deporte, etc...). El instrumento muestra una elevada validez de criterio y una fiabilidad test-retest de .707, con datos que oscilaron entre .791 y .563 (Hernández-Franco, 2004a).

Valores vocacionales. Para identificar los valores vocacionales de los participantes, se utilizó el Cuestionario de Valores Vocacionales (CERVO_2010; Hernández-Franco, 2014). Se trata de un cuestionario de valores expresados que consta de catorce ítems que se responden en una escala tipo Likert de 0 a 10 según sea su grado de preferencia hacia cada una de las mismas correspondiendo el 0 a “rechazo” y el 10 a “es de mis preferidas”. Vienen precedidos por el encabezado: “Cuando pienso en mi futuro trabajo ideal, principalmente espero conseguir...”. En trabajos anteriores la consistencia interna de la escala (alfa de Cronbach) fue de .718 (Hernández-Franco, 2004b).

Procedimiento

Se solicitó la colaboración de los centros participantes a partir de un muestreo de conveniencia dentro de la red de Centros que han participado en las diferentes ediciones del Proyecto Orión y se envió una carta a cada centro exponiéndoles de forma breve el objetivo del estudio y solicitando la colaboración de sus alumnos/as. Tras obtener los permisos y consentimientos pertinentes siguiendo las directrices éticas de la American Psychological

Association (APA, 2002), y presentar el cuestionario a los/as alumnos/as, los participantes cumplieron el cuestionario on-line a través de la plataforma que el Proyecto Orión de la Universidad Comillas de Madrid tiene diseñada para ello. Es muy importante destacar cuando consideramos la fiabilidad y validez de los datos obtenidos en este trabajo, que los estudiantes respondientes han participado voluntariamente en este estudio y sin repercusión alguna en la calificación de sus asignaturas. Los cuestionarios los han realizado en horario lectivo en formato on-line en las aulas informáticas del propio centro, supervisados por sus orientadores, en el marco del Plan de Orientación Académico Profesional (POAP), el tiempo aproximado de aplicación ha sido de 50 minutos. Se les han presentado como una actividad significativa de reflexión vocacional y como un instrumento de ayuda y clarificación en el proceso de planificación de su carrera profesional, ofreciéndoles con la debida confidencialidad la oportunidad de comentar individualmente los resultados con sus tutores de curso y con el orientador educativo de su Centro.

Análisis de datos

Se realizó un análisis cluster siguiendo el procedimiento de dos fases diseñado por Hair, Anderson, Tatham, and Black (1998). En un primer momento, se abordó un análisis de conglomerados jerárquicos utilizando el método Ward. En una segunda fase se empleó la prueba de k-medias para contrastar la solución tanto en la submuestra utilizada en la prueba realizada con el método Ward como en la otra submuestra que no había sido utilizada. Una vez identificados los perfiles, con el objetivo de comprobar si existían diferencias significativas en estos perfiles en cuanto a los valores vocacionales de los mismos, se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA, prueba de Lambda de Wilks) y, a continuación, se realizaron los test univariados correspondientes. Por último, se utilizó el test de Scheffé para las comparaciones a posteriori y se calculó el tamaño del efecto de las diferencias. Se utilizó el paquete estadístico SPSS 24.0.

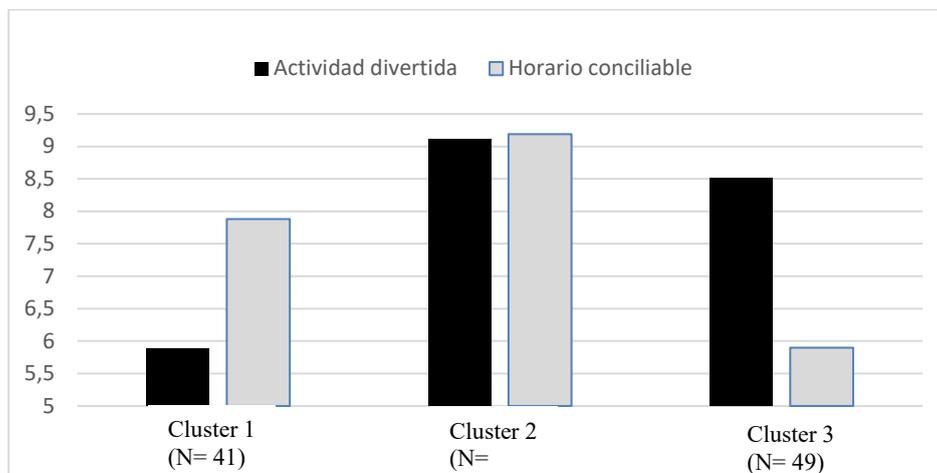
Resultados

Establecimiento de los perfiles

En base a las puntuaciones obtenidas en las dos variables para conformar los cluster, se asignaron las siguientes etiquetas a los tres grupos: (a) grupo cluster 1 (n = 41); (b) grupo cluster 2 (n=140) y; (c) y grupo cluster 3 (n = 49). La Figura 1 representa los resultados gráficos de las soluciones de los tres cluster en función de las puntuaciones medias en estos dos valores vocacionales. No se encontraron diferencias en la distribución entre hombre y mujeres entre los tres cluster resultantes (J_i cuadrado= 2.890; $p=.236$). Se encontraron diferencias multivariadas entre los perfiles de medias de valores vocacionales de los tres cluster (Lambda de Wilks= .174; $F(4, 452)= 157.644$; $p= 0,000$; $\eta^2_p = .582$). Las puntuaciones medias del perfil de valores vocacionales de cada cluster así como las diferencias univariadas en los contrastes entre cluster se presentan en la Tabla 1.

Figura 1

Puntuaciones medias de los cluster



El cluster 2 (M= 9.11; DT= .93) mostró valores más elevados en el valor vocacional “tener una actividad profesional divertida” que el cluster 3 (M= 8.51; DT= 1.18), que, a su vez, mostró puntuaciones más altas que el cluster 1 (M=5.88; DT= 1.26) en este mismo valor. En cuanto al valor “tener una actividad profesional conciliable con la vida personal”, el cluster 2 (M= 9.19; DT= .82) mostró también las puntuaciones más elevadas, seguido del cluster 1 (M= 7.88; DT= 1.36) y del cluster 3 (M= 5.90; DT= 1.30) en este orden. Estas diferencias nos han permitido conjeturar el etiquetado de los cluster que hemos recogido en la Tabla 2 y que abordaremos con más detalle en la discusión.

Tabla 1

Diferencias en valores vocacionales en función de los cluster de pertenencia.

	Cluster 1 (n = 41) M (DT)	Cluster 2 (n =140) M (DT)	Cluster 3 (n = 49) M (DT)	F	p	Parcial η ²
Tener una actividad profesional divertida	5.88 (1.26) _{1,2,3}	9.11 (.93) _{1,3}	8,51 (1.18) _{1,2}	170,97	.000	.601
Tener una actividad profesional cuyo horario permita conciliar la vida personal y laboral	7.88 (1.36) _{1,2,3}	9.19 (.82) _{1,3}	5.90 (1.30) _{1,2}	159.47	.000	.584
Fama y prestigio social	5.12 (2.28)	5.91 (2.59)	5.83 (2.75)	1.76	.173	.015
Riqueza y beneficio económico	6.76 (2.05)	7.01(2.14)	6.80 (2.08)	.32	.721	.003
Ayudar a las personas	6.78 (1.82) ₂	7.89 (1.70) ₁	7.24 (1.90)	7.92	.000	.065

	Cluster 1 (n = 41) M (DT)	Cluster 2 (n =140) M (DT)	Cluster 3 (n = 49) M (DT)	F	p	Parcial η^2
Desarrollar mi iniciativa emprendedora	5.33 (2.05) ₂	6.91 (1.91) ₁	6.34 (2.17)	11.49	.000	.092
Ser funcionario o conseguir un trabajo fijo por cuenta ajena	5.41 (2.24)	6.11 (2.38)	5.34 (2.70)	2.55	.08	.022
Tener la convicción de realizar algo útil e importante	6.98 (2.78) _{1,2,3}	7.56 (2.01) ₁	7.24 (1.65) ₁	11.14	.000	.089
Dinamismo y actividad variada en el desempeño laboral	6.24 (1.95) _{1,2,3}	8.00 (1.84) ₁	7.71 (1.83) ₁	16.15	.000	.125
Realizar funciones directivas	5.02 (2.25)	5.89 (2.50)	6.10 (2.41)	2.84	.06	.024
Trabajar por cuenta propia	4.76 (2.32) ₂	5.71 (2.23) ₁	5.05 (2.04)	3.97	.02	.034
Desarrollar valores trascendentes	4.86 (2.43)	5,76 (2.73)	6.20 (2.26)	3.31	.038	.028
Cultivar mi potencial personal	6,53 (1.58) ₂	7.54 (2.07) ₁	7.46 (1.84)	5.08	.007	.043
Excelencia profesional	7.31 (1.62)	8.05 (1.86)	7.54 (2.15)	3.36	.036	.029

Nota: Los subíndices indican el número de clúster con el que se encontraron diferencias significativas en las pruebas posthoc (Sheffe) al nivel del 5%. La ausencia de subíndice señala que no se encontraron diferencias significativas con ninguno de los otros dos clústeres.

El MANOVA realizado con los cluster como variable independiente y el resto de valores vocacionales que no habían sido utilizado en la conformación de dichos cluster como variables dependientes también reveló diferencias significativas entre los grupos (Lambda de Wilks= 0,159; F (28, 428)= 23.060; p= 0,000; η^2 p = .601).

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 1, los participantes del cluster 2 mostraron puntuaciones más elevadas en un conjunto de valores vocacionales en relación con el cluster 1: “ayudar a las personas”, “desarrollar mi iniciativa emprendedora”, “tener la convicción de realizar algo útil e importante”, “dinamismo y actividad variada”, “trabajar por cuenta propia”, “cultivar mi potencial personal”). Además, el cluster 3 mostró mayor identificación que el cluster 1 en los valores: “tener la convicción de realizar algo útil e importante” y “dinamismo y actividad variada”.

Conclusiones / Discusión

El objetivo del presente trabajo fue establecer los perfiles vocacionales de los estudiantes de 2º de Bachillerato que tienen como interés preferente el área vocacional de Deporte, desde la perspectiva de sus dos valores vocacionales preferentes (Hernández-Franco & Franco, 2020): a) Disfrutar de una actividad profesional divertida, que me permita experimentar nuevas sensaciones, abordando diferentes retos y riesgos, ya sean físicos, económicos, etc. y que me facilite sentirme entusiasmado todo el tiempo con lo que hago sin

aburrirme nunca, y b) Tener un buen horario, que me permita conciliar mi vida personal y profesional, disponiendo de un horario flexible y bastante tiempo libre para dedicarme a mis aficiones y actividades sociales: familia, amigos, voluntariado, viajes, deporte, música, lectura, cine, teatro, nuevos estudios, etc.

Como resultado de este trabajo y según podemos apreciar en la tabla 2, emergieron tres perfiles. El primero de ellos (cluster 2), mostró puntuaciones elevadas en ambos valores vocacionales. Cabe mencionar que ser profesor de EF ha sido tradicionalmente la principal ocupación de los egresados de estudios universitarios de esta área (A. Campos & González, 2010; Hardman, 2008), sin embargo estudios como el realizado por Gómez-Tafalla & Mestre (2005), ponen de manifiesto cómo progresivamente se produce una diversificación en las salidas profesionales de los egresados de CCAFYD, disminuyendo los profesionales que ocupan puestos relacionados con la enseñanza y aumentando los que trabajan en gestión y dirección de instalaciones deportivas.

Tabla 2

Conceptualización de los grupos en función de la combinación resultante de sus dos valores vocacionales preferentes

		ACTIVIDAD DIVERTIDA	
		Bajo	Alto
HORARIO CONCILIABLE	Bajo		Perfil 2 (cluster 3) Gestión deportiva N= 41
	Alto	Perfil 3 (cluster 1) Enseñanza N= 49	Perfil 1 (cluster 2) Multiprofesional N= 140

Esta salida profesional hacia la enseñanza podría alinearse con la preferencia por tener una actividad laboral que permita conciliar la vida personal con el trabajo, especialmente si se desempeña en centros educativos de titularidad pública. Coincidimos con Sánchez y Rebollo (2000) por tanto, en que el factor de estabilidad laboral ha condicionado y sigue haciéndolo de forma determinante la elección del campo profesional, considerando la enseñanza y la administración pública como ámbitos de trabajo de mayor estabilidad mientras que la gestión privada, el alto rendimiento y el campo de la salud como ámbitos de menor estabilidad. Por otro lado, y tal y como señalan M. C. Campos, Romero, and González-Campos (2010) es bastante frecuente, que los recién egresados se inserten en el mundo laboral como técnicos deportivos en escuelas o clubes deportivos. Estos contextos, destinados a ocupar el ocio de niños y adolescentes, bien podría responder a la importancia de los jóvenes que cursan estudios relacionados con el deporte por desempeñar una actividad profesional divertida. Resulta relevante mencionar que muchos profesionales de este ámbito compaginan durante años su labor de profesores de EF en centros educativos con la de monitor y técnico en clubes y polideportivos. Podríamos pensar que este perfil profesional se correspondiera con el perfil vocacional identificado en primer lugar que hemos conceptualizado como “Multiprofesional” en las diferentes ocupaciones que caracterizan el área de Deporte, ya que al desempeño como profesor de EF como ocupación principal les garantizaría la actividad conciliable con la vida personal y ocupaciones como monitor, como actividad profesional secundaria, dotaría a su vida profesional del carácter divertido que también valoran.

Asimismo, el análisis permitió establecer un segundo perfil (cluster 3) que hemos conceptualizado como “Gestión deportiva”, caracterizado por una puntuación relativamente alta en el valor de tener una actividad profesional divertida, y relativamente baja en el valor de que esta actividad fuera conciliable con la vida personal. Este perfil, además, mostró las puntuaciones más bajas en la valoración sobre “ser funcionario” o “tener un puesto fijo” y destaca por el contrario en los valores de “iniciativa emprendedora” y “dinamismo y actividad variada”. Estos resultados coinciden con lo expuesto en los trabajos de Sánchez & Rebollo (2000) y Gómez-Tafalla (2013), donde exponen un perfil vinculado a satisfacer la demanda social experimentada, en la que la práctica de actividad físico-deportiva evoluciona en otras áreas distintas a la educación, como es el campo de la gestión deportiva. Según Gambau (2014) esto representa un 27,93% de las salidas identificadas a nivel nacional, correspondiendo a la primera salida profesional más identificada del grado en ciencias del deporte, seguido del rendimiento deportivo (24,32%), y de la enseñanza de la EF y deporte (18,47%).

Esto exige profesionales más especializados y eficazmente formados para la organización de eventos y competiciones, gerencia del talento humano y creación de proyectos entre otras funciones, desempeñadas en entidades de índole privadas como empresas de servicios deportivos, asociaciones, clubes y/o federaciones deportivas. Además, este perfil se relaciona según Gómez-Tafalla (2013) con la aparición del factor “retribución económica” ya que existe la posibilidad de obtener unos ingresos económicos importantes, asumiendo a su vez, la correspondiente incertidumbre propia de una empresa deportiva o del resultado deportivo de un equipo o deportista. En este sentido, coincidimos con Salgado-Barandela, Barajas, Sánchez-Fernández, Gambau, and Silva (2019) en la necesidad de incidir en el perfil y delimitación de las funciones de los gestores deportivos con el objetivo de la diferenciación de competencias entre profesionales con formación universitaria.

Por último, el tercer perfil (cluster 1) que hemos conceptualizado como “Enseñanza” se caracterizó en comparación con los otros dos perfiles por unas puntuaciones relativamente altas en cuanto a que su actividad profesional fuera conciliable con su vida personal, y relativamente bajas en la importancia de que la actividad profesional fuera divertida. Este grupo de jóvenes mostró también las puntuaciones más bajas en cuanto a desarrollar su iniciativa emprendedora, en trabajar por cuenta propia, así como en tener la convicción de realizar algo útil e importante y en tener una actividad laboral dinámica y variada. Coinciden con estos resultados los expuestos por Castañeda-Vázquez, Pérez-Cortés, Valdivia-Moral, and Zurita-Ortega (2020) donde se evidencian numerosos motivos que incentivan el interés hacia la docencia, encontrado desde motivaciones altruistas relacionadas con la motivación intrínseca y la vocación docente, hasta motivos más pragmáticos centrados en los beneficios de la profesión docente, como la estabilidad y seguridad que ofrece el funcionariado, el salario o las vacaciones. Apoyando estos resultados, destaca el trabajo de investigación de Latorre y Blanco (2014) mostraban interés principalmente por motivaciones más extrínsecas, como la ausencia de otras salidas profesionales o las condiciones materiales de la profesión.

En conclusión, los hallazgos mostrados en este trabajo nos han permitido identificar y reflexionar sobre los perfiles “ad intra” que podemos encontrar entre los estudiantes de 2º de Bachillerato, interesados por el área vocacional de Deporte desde la perspectiva de sus perfiles de valores vocacionales y mostrar la relación estrecha que como hemos podido apreciar guardan estos perfiles con las actividades profesionales que podrán desempeñar en el futuro. De todo lo expuesto en nuestro trabajo, queremos resaltar la importancia que tiene acompañar a los estudiantes de estos cursos en la reflexión sobre sus intereses profesionales como paso previo a la elección de estudios o profesión y confiamos que los hallazgos que este trabajo pone de manifiesto puedan ser tenidos en consideración en la orientación de los alumnos de Secundaria y Bachillerato interesados por los estudios del área vocacional de Deporte y contribuir a facilitarles una mejor transición hacia estos estudios superiores.

Aun considerando las limitaciones muestrales de este trabajo, entendemos que resultaría de gran interés contrastar los resultados que aquí se establecen mediante estudios longitudinales, con un diseño cuantitativo y también cualitativo. Este tipo de trabajos nos permitirán analizar la evolución y caracterización de los valores vocacionales de los estudiantes pertenecientes a una misma cohorte de segundo de Bachillerato que optan por los estudios del grado de CCAFD durante los cuatro años de duración de sus estudios de grado. Asimismo, nos permitirán analizar el efecto que desempeñan sus compañeros de titulación y el conjunto de su formación universitaria, en la consolidación de los intereses y metas profesionales que presentan a la entrada y una vez que finalizan sus estudios universitarios. Finalmente, consideraríamos de gran utilidad desarrollar en nuestro país instrumentos específicos para evaluar los intereses laborales que presentan los graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte hacia las principales actividades ocupacionales a las que dan acceso los distintos postgrados vinculados con estos estudios para así facilitarles una mejor orientación profesional durante su etapa universitaria.

Referencias

- American Psychological Association. (2002). *Ethical principles of psychologists and code of conduct (Amended August 3, 2016)*: American Psychological Association.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Blanco, A. (2009). El modelo cognitivo social de desarrollo de la carrera. Revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de Educación*, 350, 423-445.
- Campos, A., & González, M. D. (2010). Los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que trabajan como profesores de Educación Física en la Comunidad Valenciana. *Revista de Educación Física*, 117, 5-11.
- Campos, M. C., Romero, S., & González-Campos, G. (2010). La situación laboral del egresado en Magisterio de Educación Física: garantía de calidad. *Retos*, 17, 111-114.
- Castañeda-Vázquez, C., Pérez-Cortés, A. J., Valdivia-Moral, P. A., & Zurita-Ortega, F. (2020). Motivos de interés por la docencia e identidad profesional del futuro profesorado de Educación Física. Análisis en los másteres universitarios de Sevilla, Granada y Jaén (España). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 299-316.
- Gambau, V. (2014). Análisis de las salidas profesionales en los planes de estudio de grado en ciencias de la actividad Física y el deporte en las universidades españolas. *Revista Española de Educación Física y Deportes*(405, 2º trimestre), 31.
- Gómez-Tafalla, A. M. (2013). El trabajo desarrollado por el gestor deportivo local en el área de actividades deportivas. *Journal of Sports Economics & Management*, 3 (1), 78-89.
- Gómez-Tafalla, A. M., & Mestre, J. A. (2005). La importancia del gestor deportivo en el municipio. Barcelona: INDE.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hardman, K. (2008). Physical Education in Schools: A global perspective. *Kinesiology*, 40(1), 5-28.
- Hernández-Franco, V. (2004a). Evaluación de los intereses básicos académico-profesionales de los estudiantes de Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(1), 117-141.
- Hernández-Franco, V. (2004b). Expectativas vocacionales de resultados en los estudiantes de secundaria *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 89-112.
- Hernández-Franco, V. (2014). La transición del Bachillerato a la Universidad: perfil vocacional de los alumnos de Bachillerato con preferencia por los estudios de Trabajo Social *Revista: Miscelánea Comillas*, 72, 93-141.
- Hernández-Franco, V., Charro, B., Prieto-Ursúa, M., & Bermejo, L. (2018). Quiero estudiar Psicología: intereses y valores vocacionales de los alumnos de Bachillerato con preferencia por los estudios de Psicología. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(1), 175-198. doi: <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v16i44.1943>

- Hernández-Franco, V., & Franco, E. (2020). La transición del Bachillerato a la Universidad: identidad vocacional de los alumnos con preferencia por los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 261-272. doi: <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63133>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGrawHill.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Latorre, M. J., & Blanco, F. J. (2014). Percepciones del profesorado en formación sobre la formación docente. In M. E. Del Valle (Ed.), *Experiencias en docencia superior* (pp. 343-362). Madrid, España: ACCL.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49. doi: 10.1037/0022-0167.47.1.36
- León, V., & Fernández-Díaz, M. J. (2019). Diseño y validación de una escala para evaluar el funcionamiento de las tutorías en Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 525-541. doi: 10.6018/rie.37.2.345251
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2014). *Inserción laboral de los egresados universitarios. La perspectiva de afiliación a la Seguridad Social*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Olmos-Gómez, M. d. C., Luque-Suárez, M., & Cuevas-Rincón, J. M. (2019). A Confirmatory Evaluation of an Educational Orientation Tool for Pre-University Students. 9(4), 285.
- Pérez, D., Requena, C., & Zubiaur, M. (2005). Evolución de motivaciones, actitudes y hábitos de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 14, 65-79.
- Pizarro, J. P., Martín, M. E., & Di Gusto, C. (2011). Valores laborales en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 381-399.
- Rottinghaus, P., Larson, L., & Borgen, F. (2003). The relation of self-efficacy and interest. A meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 203-388. doi: [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00039-8](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00039-8)
- Salgado-Barandela, J., Barajas, A., Sánchez-Fernández, P., Gambau, V., & Silva, R. (2019). Perfil profesional del gestor deportivo municipal: capacidades y habilidades necesarias. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 424 45-56.
- Sánchez, A., & Rebollo, S. (2000). Situación del mercado laboral actual en el ámbito de la Actividad Física y Deportiva. *Revista Motricidad*, 6, 141-154.
- Santana-Vega, L. E., Feliciano, L. A., & Cruz, A. E. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105.
- Su, R., Tay, L., Liao, H. Y., Zhang, Q., & Rounds, J. (2019). Toward a dimensional model of vocational interests. *J Appl Psychol*, 104(5), 690-714. doi: 10.1037/apl0000373
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper y Row.

Servicios de orientación para el emprendimiento en la universidad

Carolina Romero García y Magdalena Suárez Ortega

Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
(Universidad de Sevilla)

< cromero10@us.es > < msuarez@us.es >

Resumen

Esta comunicación caracteriza los instrumentos de apoyo al emprendimiento de universidades que imparten el Grado en Pedagogía. Para ello se aplica una metodología cualitativa, sustentada en una revisión documental a través de la sistematización de programas y servicios que apoyan el emprendimiento en estas universidades. Analizado el contenido mediante un sistema de categorías, se obtiene una guía de buenas prácticas, con capacidad de actualización sobre los resultados más relevantes de las instituciones implicadas, con el fin de ayudar a universitarios y personal de investigación, cuyas carreras se encuentran en transición al emprendimiento y/o mejora de su empleabilidad.

Palabras clave

Servicios de Orientación; Educación Superior; Carrera; Emprendimiento; Empleabilidad

Introducción

El mercado laboral sufre cambios continuos a lo largo de su desarrollo, lo vimos con la anterior crisis económica, y lo comprobamos de nuevo con la crisis sanitaria provocada por la COVID19, generando un entorno cada vez más volátil, incierto, complejo y ambiguo, conocido como entorno VUCA (Sala Aguirre, 2019). La gestión adecuada de estos cambios requiere nuevas miradas para orientar el acceso al empleo y la toma de decisiones. De igual modo, origina nuevas formas de pensar, enseñar y transmitir con las que se pretende dar a conocer a las personas, estrategias de actuación en el mercado de trabajo y en la sociedad en general. En el caso de esta comunicación, estas personas, son estudiantes universitarios que sufren un período de transición de su etapa educativa al empleo, en ocasiones con necesidades de orientación y desarrollo de competencias de gestión de su propia carrera (Suárez-Ortega et al., 2020). Un estado que ocurre a menudo por la falta de conocimiento por parte del alumnado de aquellos servicios de orientación para el empleo y el emprendimiento de los que pueden beneficiarse. La educación y formación se encuentran entre las condiciones menos valoradas por los emprendedores (Villa Sánchez et al., 2021) y dentro de ellas, la orientación, que entre sus objetivos primordiales tiene la formación de personas en sus procesos de tránsito. Considerando las necesidades sobre la formación en competencias emprendedoras recibida por el alumnado durante su etapa universitaria, cada vez son más los servicios que destinan sus funciones a fomentar el emprendimiento y la orientación profesional en este sentido. Organismos que, a su vez, se adaptan a las nuevas exigencias del mercado ya las necesidades de los usuarios, por ejemplo, llevando la orientación y el asesoramiento a espacios virtuales (Pulcini et al., 2020), a través de metodologías e-learning, que permiten activar el aprendizaje; entendiendo de este modo la orientación como un recurso en continuo cambio y movimiento, siempre con carácter adaptable y flexible a las nuevas demandas académicas y laborales en los contextos universitarios (Pantoja-Vallejo, et al., 2020).

Por otro lado, los agentes que se implican en el desarrollo de competencias están contribuyendo a la puesta en marcha de emprendimientos con o sin éxito. En este sentido, aspectos como la falta de recursos financieros, la deficiente gestión y administración con la que conta-

mos, el desconocimiento del mercado y la escasa formación en emprendimiento, son en líneas generales los que contribuyen negativamente en el proceso emprendedor (Secretaría de Economía, 2014, en Ynzunza Cortés e Izar Landeta, 2020). Unido a ello, encontramos la falta aún existente de fomento de la cultura emprendedora en las universidades, que contribuiría en la mejora del grado de empleabilidad del alumnado. Con el fomento de la cultura emprendedora en las instituciones educativas, se podría dar respuesta a los que autores como Freire (2008) en Fernández y Reyes (2017), a comienzos de la crisis económica de 2008 ya aludían, como era la importancia de educar el espíritu emprendedor a través del desarrollo de competencias como la responsabilidad, el compromiso, el esfuerzo, la dedicación, la perseverancia y el espíritu de trabajo, con una mente flexible y abierta, requiriendo respuestas rápidas, con autonomía e intuición, y con capacidad de reacción y de resolución de problemas surgidos. Uno de los agentes implicados en el desarrollo de estas y otras competencias, son los profesionales de los servicios de orientación profesional, convirtiéndose estos “en un recurso esencial para el apoyo y el acompañamiento de estas personas en pro de desarrollar competencias que permitan mejorar su empleabilidad y diseñar itinerarios de inserción laboral óptimos, realistas y con viso de futuro” (Sánchez García et al., 2019, p.110). Y es que, como indica el autor McCarthy (2016), factores de rechazo como la falta de oportunidades de las que disponen los ciudadanos para acceder a un empleo, o de atracción, como puede ser la movilidad de trabajadores a otras ciudades, e incluso países donde encuentran con mayor facilidad un empleo, son los que originan impacto en los servicios de orientación profesional. Además, porque las personas que se deciden a emprender tienen “oportunidades que no son objetivas y dependen de la valoración subjetiva” que, en este caso, la persona que guía u orienta un proyecto emprendedor haga (GEM, 2019, p.43). Es por esto por lo que el conocimiento de herramientas y estrategias para emprender en sí es sólo una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo de una empresa con éxito y que ayude al crecimiento económico, por lo que es imprescindible contar con servicios de orientación para el emprendimiento, que contribuyan a desarrollar en el usuario la capacidad de crear ideas y proyectos emprendedores. Estos servicios deben trabajar con base a los tres niveles de intervención a los que Pantoja-Vallejo et al., (2020) aluden, como son la tutoría, la gestión de la carrera y el asesoramiento personal, todos ellos desde una mirada integral.

Debemos ser conscientes que la presencia y buen funcionamiento de instituciones, centros, departamentos y/o factores institucionales ayudan en el desarrollo y fomento del emprendimiento universitario y por consiguiente del crecimiento económico. El mundo del trabajo está cambiando velozmente y requiere nuevas miradas a la hora de conceptualizar las formas de trabajo, replanteamientos en el desarrollo y la mejora profesional y la toma de decisiones, teniendo siempre en cuenta nuestro objetivo profesional y personal, las competencias con las que contamos y aquellas de las que no disponemos (Savickas, 1997, 2005 en Han et al., 2016). Para realizar esta toma de decisiones y mejora personal y profesional, los universitarios cuentan con ayuda gratuita y directa por parte de los departamentos de orientación de las diferentes universidades: servicios de orientación, empleo y prácticas en empresa, secretariados de emprendimiento, fundaciones, centro de iniciativas y aceleradoras de ideas, entre otros. En ellos, el objetivo principal es ayudar al usuario en la elección profesional (Han et al., 2016), en su futuro próximo, en la transición del espacio académico al mercado laboral, y donde es necesario cultivar el espíritu emprendedor como otra forma de trabajo. Este fomento del emprendimiento es lo que permite que la creación de empresas haya sufrido un ligero incremento y no sólo ha sido gracias al espíritu emprendedor de las personas; a ello también se añade el esfuerzo y profesionalidad que ponen los servicios, centros y departamentos de apoyo y asesoramiento al desarrollo empresarial, tanto públicos como privados, que ayudan a que los proyectos emprendedores salgan a la luz y den sus frutos.

Estos organismos y centros no sólo se limitan a ofrecer asesoramiento y formación, también aportan apoyo económico y financiero, como es el caso de las Cátedras de Emprendimiento, concursos de ideas de negocios, formaciones específicas de emprendimiento, entre otros (GEM, 2019). Cada uno de estos servicios, son los que permiten el desarrollo de la idea de negocio en un proyecto emprendedor universitario, con base en el conocimiento científico. En líneas generales, y siguiendo la investigación de Østergaard y Marinova (2018), el propósito de estas ayudas, organismos y acciones es, al menos, intentar hacer mejoras en la calidad y condiciones propias del ecosistema emprendedor (Guerrero y Santamaría-Velasco, 2020) como vía de acceso y conocimiento para futuras iniciativas de emprendimiento.

En consecuencia, se torna necesario la identificación y sistematización de los servicios y recursos existentes en las universidades en materia de emprendimiento y empleabilidad, al objeto de poder ofrecer una orientación profesional de calidad en los entornos universitarios. Para responder a esta necesidad, este estudio plantea el objetivo de identificar, analizar y sistematizar los servicios de orientación, empleo y emprendimiento, que se encuentran a disposición del alumnado universitario que estudia Pedagogía, en las 19 universidades públicas y españolas donde se imparte este Grado. Todo ello permitirá clarificar el mapa de servicios y recursos existentes, al objeto de dar respuesta a las necesidades del alumnado universitario en el proceso de elaboración y puesta en marcha de sus proyectos profesionales.

Metodología

La investigación se aborda desde un enfoque cualitativo, con la revisión documental y el análisis descriptivo de servicios y organismos que apoyan el emprendimiento en las universidades donde se imparte del Grado en Pedagogía.

La finalidad de este análisis es crear una guía de buenas prácticas, que permita dar a conocer al alumnado las opciones con las que cuenta a la hora de poner en marcha una idea de negocio o un proyecto emprendedor, y favorecer así, el proceso de tránsito al empleo o al emprendimiento. Para ello, se sigue de forma estratégica una serie de criterios que permiten la selección, codificación, categorización y análisis de la información procedente de la elección de los diferentes servicios y acciones que ofrecen las universidades. Estos criterios han sido: 1) la tipología de servicios y recursos, para lo que se analiza toda la red de Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación (en adelante OTRI), 2) accesibilidad en web; y 3) se ha considerado imprescindible incluir servicios conectados de forma más directa con el emprendimiento. Esta metodología permite la selección y recopilación de información de tipo cibergráfica, y así poder acceder a la información concreta de cada una de las entidades analizadas (Baena, 2017).

Para el análisis y presentación de los resultados se ha utilizado un sistema de categorías aplicado mediante una tabla de registro. En ella se presentan los datos más significativos del análisis, entre los que se encuentran: 1) Organismo (con la inclusión de su URL para que el lector pueda acceder a ella), 2) Universidad en la que se encuentra el organismo presentado, 3) Servicios con los que cuenta, dando respuesta al objetivo de la organización y tipología, siempre desde una mirada investigadora y emprendedora en cada uno de ellos.

El mapa de recursos generado a partir del trabajo de campo se presenta en el siguiente apartado, y ayuda a ser más conscientes de la cantidad de servicios de apoyo con los que cuenta la comunidad universitaria. Encontrándonos con un total de 19 OTRIs, de las que una no se ha podido visualizar debido a la inactividad de la página, es el caso de la Universidad Autónoma de Barcelona, y 20 programas específicos de cada universidad, de los que derivan diversidad de acciones generales de orientación profesional, y específicas en materia de

emprendimiento. Todo ello se configura como aporte a todo el proceso de apoyo, asesoramiento, formación y difusión de las ideas de negocio, contribuyendo así, a la configuración de un ecosistema universitarioempresarial.

Resultados

Los resultados que a continuación se exponen sirven como guía para la visualización exploratoria de los servicios, recursos y programas de empleo y emprendimiento con los que cuentan las 19 universidades públicas y españolas donde se imparte el Grado en Pedagogía. El objetivo principal de cada uno de ellos es fomentar el espíritu emprendedor y en consecuencia la empleabilidad entre la comunidad universitaria, a través del desarrollo de estrategias que permitan dar respuesta a ello, con el fin de generar innovación y contribuir y desarrollar el valor económico y social del entorno en el que se encuentran.

Tabla 1

Servicios con los que cuentan las OTRIs de las diferentes universidades

Organismo	Universidad	Servicios
Secretariado de Transferencia del Conocimiento y Emprendimiento (STCE)	Sevilla	<ul style="list-style-type: none"> - Protección y explotación. - Programas internacionales. - Investigación cooperativa. - Transferencia tecnológica.
Vicerrectorado de Investigación y Transferencia	Málaga	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgación, asesoramiento, apoyo técnico y gestión de proyectos y contratos de investigación. - Difusión y tramitación de proyectos I+D colaborativos a nivel nacional y autonómico. - Difusión y divulgación de la cultura técnica y científica generada por la universidad. - Conferencias, exposiciones, cursos y jornadas de formación. - Activación de la prestación de los servicios de los laboratorios.
OTRI	Granada	<ul style="list-style-type: none"> - Reto I+D. - Cartera de patentes. - Programa INNCUBA. - Transferencia de conocimiento UGR y entorno. - Club Business ALUMNI UGR. - Convocatorias y ayudas a la I+D, innovación y emprendimiento. - Formación en transferencia del conocimiento.
OTRI	Murcia	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisión del cumplimiento de objetivos de transferencia. - Proyectos de internacionalización de la transferencia. - Gestión de contratos y patentes de la propiedad industrial e intelectual. - Negociación de contratos de transferencia. - Coordinación y gestión de la calidad. - Promoción y Transferencia Tecnológica. - Promoción y apoyo a la creación de Empresas de Base Tecnológica (en adelante EBT) y Empresas intensivas en Conocimiento no Tecnológico (en adelante EICNT).
OTRI	Valencia	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuración y difusión del banco de datos de conocimientos, capacidades y oferta tecnológica. - Identificación de resultados transferibles generados por grupos de investigación.

Sección 1.El papel de la orientación en la enseñanza secundaria y superior, no universitaria

Organismo	Universidad	Servicios
		<ul style="list-style-type: none"> - Valoración, protección y gestión de la propiedad intelectual e industrial generada, y su difusión a organizaciones externas. - Canalización de la negociación y la gestión de contratos de investigación con entidades públicas y privadas. - Fomento y soporte técnico a la participación de la comunidad universitaria en proyectos I+D en colaboración con empresas. - Facilitación y disposición de los mecanismos adecuados para la efectiva Transferencia de Conocimiento.
Fundació URV	Rovira i Virgili	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la investigación: propiedad industrial e intelectual. - Oferta científico-técnica: tecnologías, materiales y licencias. - Servicios I+D+i y centros técnicos. - Ayudas: programa talento salud, ayudas y convocatorias R2B. - Alquiler de espacios: aulas y salas de actos, y despachos y laboratorios.
Fundació Bosch i Gimpera	Barcelona	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecimiento de las relaciones entre investigadores, empresas e inversores. Impulso de nuevas oportunidades de innovación y desarrollo. - Desarrollo de negocios innovadores y de futuro. Impulso en la creación de nuevas empresas y nuevas líneas de innovación. - Atención y apoyo a investigadores, empresas e inversores, para promover colaboraciones.
LA WEB NOFUNCIONA	Autónoma de Barcelona	
OITT - Oficina de Investigación y Transferencia Tecnológica	Girona	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de ayudas de investigación, autonómicas, estatales y europeas; de la transferencia tecnológica y del conocimiento; y del stock de tecnologías para transferir la investigación al mercado y el entorno. - Concienciación de la sociedad, mediante la comunicación y difusión, sobre la relevancia de la ciencia y las oportunidades que ofrece el entorno.
Servicio de Gestión de la Investigación	Navarra	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación de las relaciones entre investigadores y entidades financieras, públicas y privadas. - Búsqueda de financiación a través de convocatorias competitivas de I+D+i. - Preparación de contratos con empresas para proyectos de investigación. - Gestión administrativa e información económica. - Administración de fondos económicos de proyectos e información del estado: Transferencia y Valorización de la Investigación y Gestión. - Apoyo en los procesos de incorporación y seguimiento de personal a proyectos de investigación. - Gestión de las convocatorias específicas de financiación de Recursos Humanos dedicados a investigación.
OTRI	País Vasco	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboración en I+D. - Asesoramiento. - Formación. - Patentes / Tecnologías / Know-How. - Programa de creación de empresas.

Organismo	Universidad	Servicios
		<ul style="list-style-type: none"> - Aulas Universidad-Empresa. - Servicios generales de investigación. - Gestión de la propiedad industrial. - Normativa de contratos. - Guía de convocatorias. - Oferta de Transferencia e innovación, de grupos existentes en el momento. - Encuentro multisectorial "EHU One to One" de networking. - Encuentros sectoriales: por áreas de conocimiento y trabajo. - Ferias y eventos.
OTRI	Oviedo	<ul style="list-style-type: none"> - Protección y comercialización de productos. - Colaboración universidad-empresa. - Creación de spin-offs: asesoramiento; financiación; yespacios de preincubación.
Área de Valoración, Transferencia y Emprendimiento	Santiago de Compostela	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y registro de los resultados de investigación transferibles. - Evaluación del potencial comercial y utilidad social de los resultados de investigación. - Protección de los resultados de investigación y gestión de estos (patentes y otras formas de protección). - Propuesta y dinamización de procesos de valorización, maduración de resultados de investigación. - Negociación, gestión y seguimiento de contratos de transferencia de resultados de investigación. - Fomento y difusión de la transferencia de conocimiento y el emprendimiento entre la comunidad universitaria. - Formación sobre procesos de transferencia y emprendimiento. - Apoyo y acompañamiento en la creación de Spin-Off.
OTRI Transferencia	Burgos	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la oferta tecnológica generada por los grupos de investigación de la universidad y difusión de los resultados. - Detección de la demanda tecnológica de las empresas del entorno y canalización hacia los grupos de Investigación. - Negociación y gestión de contratos de I+D. - Información y asesoramiento a investigadores. - Valoración y protección de los resultados de investigación producidos en la universidad. - Promoción y comercialización de invenciones, capacidades y resultados de I+D. - Fomento en la creación de empresas con base universitaria. - Divulgación e información sobre la ciencia e investigación llevada a cabo en la universidad.
OTRI / Empresas	Salamanca	<ul style="list-style-type: none"> - Asesoramiento técnico y presentación de servicios. - Proyecto colaborativo. - Contratos I+D. - Licencias de patentes.
OTRI	Complutense de Madrid	<ul style="list-style-type: none"> - Propiedad industrial e intelectual. - Complutransfer: catálogo de transferencia que incluye capacidades y resultados de investigadores de la universidad, patentes y modelos de utilidad disponibles.

Organismo	Universidad	Servicios
		<ul style="list-style-type: none"> - Información, asesoramiento, seguimiento y coordinación del procedimiento de creación de empresas con base universitaria. - Convocatorias públicas y privadas. - Licitaciones de ámbito nacional.
OTRI	La Laguna	<ul style="list-style-type: none"> - Valorización: protocolos, convenios y contratos; oferta de I+D; programas de transferencia; promoción y creación de Spin-off. - Protección: patentes y modelos de utilidad; propiedad intelectual y software; cartera de patentes. - Convocatorias para la transferencia del conocimiento. - Proyectos de investigación competitivos: regionales, nacionales e internacionales.
OTRI	Islas Baleares	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de resultados de investigación. - Protección y patentes. - Transferencia al sector empresarial a través de la creación spin-off. - Contratos de licencia de explotación y para realizar proyectos de I+D+i, o formación. - Programa de creación de empresas.
OTRI	Universidad Nacional de Educación a Distancia (en adelante UNED)	<ul style="list-style-type: none"> - Patrocinadores de I+D para proyectos de investigación, desarrollo e innovación entre empresas y entidades que quieran apoyar a la universidad. - Patentes y registros de la propiedad intelectual. - Promoción y contratos y convenios. - Servicios empresas. - Emprendedores: empresas creadas en la UNED. - Cátedras Universidad-Empresa.

Nota: Datos tomados de la [red de OTRIs](#)

De forma más concreta, dentro de cada una de las universidades presentadas anteriormente, encontramos programas y servicios destinados únicamente a la parte más emprendedora, de creación de empresas.

Tabla 2

Programas y servicios de emprendimiento enmarcados dentro de las universidades

Organismo	Universidad	Servicios
<u>USEmprende</u>	Sevilla	<ul style="list-style-type: none"> - EBC (Empresas basadas en el conocimiento). - Motivación y formación en emprendimiento. - Espacios de preincubación y coworking. - Ideas empresariales. - Plan de negocio. - Ayudas constitucionales e internacionalización. - Concurso de ideas de negocios.

Organismo	Universidad	Servicios
<u>LINK BY UMA - ATECH</u>	Málaga	<ul style="list-style-type: none"> - Eventos. - Asesoramiento. - Programas de formación, en formato presencial y online. - Formación en competencias transversales relacionadas con la empleabilidad, innovación y/o emprendimiento. - Concursos de Spin-Off. - Sección de radio en Cadena SER. - Espacios de trabajo.
<u>UGR EMPRENDEDORA</u>	Granada	<ul style="list-style-type: none"> - Eventos. - Formación para emprendedores y formadores. - Recursos. - Comunidad: mentoría y Club Emprendedores Alumni URG Emprendedora. - Espacio BREAKER.
<u>UMU Emprèn. Oficina de emprendimiento</u>	Murcia	<ul style="list-style-type: none"> - Eventos. - Convocatorias. - Capacitación. - Comunidad. - Yunus Centre: centro universitario cuyo objetivo es difundir el emprendimiento social. - Plataforma moodle de teleformación.
<u>UVEmprende</u>	Valencia	<ul style="list-style-type: none"> - UVEmpren club. - Programas UVEmprende. - Becas, ayudas, prácticas y eventos. - Formulario de difusión de actividades. - Banco de ideas - Newsletter
<u>URV Emprèn</u>	Rovira i Virgili	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de sensibilización por emprender. - Formación de emprendedores. - Asesoramiento a personas emprendedoras.
<u>StartUB</u>	Barcelona	<ul style="list-style-type: none"> - Programas. - Recursos: herramientas y financiación. - Comunidad.
<u>Programa UABEmprèn</u>	Autónoma de Barcelona	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo a proyectos. - Coworking. - Formación en emprendimiento. - Emprendedores en red.
<u>Espacio empresa</u>	Girona	<ul style="list-style-type: none"> - I+D+i. - Talento. - Espacios y equipamientos. - Formación. - Asesoramiento. - Partenariado. - Campus sectoriales.
<u>UdG Empleo</u>		<ul style="list-style-type: none"> - Actividades empresariales y para el emprendimiento. - Recursos. - Programa Explorer. - Programa Consolíddate.
<u>Innovation Factory</u>	Navarra	<ul style="list-style-type: none"> - Fomento de una universidad emprendedora que genere riqueza y empleo para los egresados y la sociedad en general.

Sección 1.El papel de la orientación en la enseñanza secundaria y superior, no universitaria

Organismo	Universidad	Servicios
<u>Entreprenari</u>	País Vasco	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración carteras tecnológica. - Apoyo a la creación de empresas: acogida y evaluación de proyectos, asesoramiento externo y business plan, creación, desarrollo y lanzamiento de Startup.
<u>Inizia Arabacampus</u>		<ul style="list-style-type: none"> - Promoción y apoyo al emprendimiento en el ámbito universitario alavés.
<u>Zitek</u>		<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo en la creación de empresas innovadoras y/o de base tecnológica. - Asesoramiento. - Espacios a precios reducidos. - Fomento de la cultura emprendedora.
<u>CHAMP-U</u>	Oviedo	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámicas para la creación de grupos multidisciplinarios. - Sesiones técnicas para el desarrollo del plan de negocios. - Desarrollo de competencias de trabajo en equipo. - Intervenciones en directo y telemáticas. - Ensayo y práctica de la presentación final. - Mentorización permanente. - Evaluación continua y final.
<u>UBUEMPRENDE</u>	Burgos	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilización y detección. - Formación y asesoramiento. - Financiación de proyectos. - Incubación de proyectos.
<u>UsalEmprende</u>	Salamanca	<ul style="list-style-type: none"> - Asesoramiento. - Formación. - Espacios para emprendedores. - Parque científico.
<u>Compluemprende</u>	Complutense de Madrid	<ul style="list-style-type: none"> - Asesoramiento. - Formación. - Actividades. - Programas. - Ecosistema.
<u>Emprende.ull</u>	La Laguna	<ul style="list-style-type: none"> - Asesoramiento. - Formación.
<u>Club de Emprendedores de la UIB</u>	Islas Baleares	<ul style="list-style-type: none"> - Asesoramiento. - Formación. - Recursos. - Cátedra ICAPE.

Nota: Los servicios expuestos en esta tabla son ampliables en las páginas webs, a través del hiper-vínculo que hay en cada uno de ellos.

Con los resultados obtenidos se confirma la presencia de servicios de orientación en las universidades y, en torno a ellos, una gran cantidad de acciones y recursos con los que apoyar el desarrollo emprendedor y el tránsito al empleo, así como el conocimiento adecuado de las distintas opciones profesionales. Todo ello, gracias al apoyo de la figura del profesional de la orientación de estos servicios, que adapta la orientación a cada usuario y situación con el fin de conseguir su objetivo profesional.

Todas y cada una de las universidades analizadas parten de la base del asesoramiento y la formación como funciones previas, y a partir de ahí, de la inclusión de servicios externos, lo que en ocasiones es bastante amplio. Nos referimos a gestión de la propiedad industrial e

intelectual, concursos de ideas de negocios, espacios de preincubación, incubación y coworking, transferencias de proyectos de innovación e investigación, creación de Startups y Spin-Off, así como colaboraciones entre la universidad y empresas.

De igual modo, es destacable expresar cómo las universidades y los diferentes servicios y programas se han ido adaptando a las necesidades actuales del entorno, y en concreto a la situación creada por la COVID19, a través de asesoramientos y estrategias telemáticas.

Conclusiones / Discusión

Considerando los datos extraídos de la revisión documental y el análisis descriptivo de los servicios presentados, esta investigación nos permite ser conscientes de la cantidad de recursos con los que cuenta el alumnado universitario para poder emprender.

Gracias a estas acciones se permite a futuros emprendedores conocer servicios, programas y recursos con los que cuentan para, al menos, poner en pie conceptos y procesos que quizás desconocían; permitiendo, además la visibilidad del emprendimiento como una alternativa de inserción al mercado laboral, contribuyendo de algún modo a solventar el déficit y demandas de empleo, mejorando la productividad, impulsando la innovación y por supuesto mejorando y actuando sobre y para la economía (Ynzunza Cortés e Izar Landeta, 2020). Al igual que permitimos el desarrollo y mejora del capital humano en la sociedad en la que nos encontramos y vivimos.

A partir de ello, como prospectiva del estudio, se plantea la necesidad de crear unagüía de buenas prácticas online y actualizable con los cambios y adaptaciones que surjan en cada una de ellas (Sala Aguirre, 2019), disponible para todo aquel estudiante universitario o personal de investigación que se encuentre en un momento de transición al empleo, creación de una idea de negocio, o reinversión profesional. Disponer de esta herramienta permitiría una mayor visibilidad y accesibilidad a los recursos con los que cuenta la comunidad universitaria en las diferentes instituciones, fomentando incluso una mayor coordinación entre las mismas, sirviendo de complemento entre ellas.

En líneas generales, puede concluirse que todas y cada una de las universidades analizadas tienen la capacidad suficiente de dar respuesta a las necesidades de su alumnado, detectándose la necesidad de una mayor y mejor coordinación de los servicios y recursos, clarificando roles profesionales y haciendo una mayor difusión para que estos recursos lleguen al alumnado aumentando así su utilización como parte del sistema universitario. De la misma manera es importante la interconexión de recursos internos y externos en las universidades, al tiempo que una mejor complementación entre universidades creando una red más amplia e integral de recursos de orientación profesional para el fomento del emprendimiento y la empleabilidad.

Referencias

- Asociación Red GEM España. (2019). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM España 2018-2019*. <http://www.gem-spain.com/informes-nacionales/>
- Baena, P.G.M.E. (2017). *Metodología de la Investigación* (3rad. Ed.) Grupo Editorial Patria. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf
- Fernández-Batanero, J.M. y Reyes-Rebollo, M.M. (2017). Competencias emprendedoras del alumnado de educación permanente de adultos en Andalucía. Percepción del profesorado. *Educación XXI*, 20 (1), 253-275, doi: 10.5944/educXX1.11368.
- Guerrero, M. y Santamaría-Velasco, C.A. (2020). Ecosistema y actividad emprendedora en México: un análisis exploratorio. *Perfiles Latinoamericanos*, 25 (55), 227-251. 10.18504/pl2855-009-2020

- Han, H., Pisarik, C. y Rojewski, J.W. (2016). Classifications of college students' protean and boundaryless orientation to work. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17 (3), 329-346. doi: 10.1007/s10775-016-9337-7.
- McCarthy, J. (2016). Capítulo II. La dimensión de servicio público de la orientación. En Manzanares Moya, A. y Sanz López, C. (Eds.), *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias* (pp. 39-46). Castilla-La Mancha: Wolters Kluwer.
- Østergaard, A. y Marinova, A.T. (2018). Human capital in the entrepreneurship ecosystem. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 35 (3), 371-390. 10.1504/IJESB.2018.095907
- Pantoja-Vallejo, A., Molero, D., Molina-Jaén, M.D., y Colmenero-Ruiz, M.J. (2020). Valoración de la práctica orientadora y tutorial en la universidad: validación de una escala para el alumnado. *Educación XX1*, 23 (2), 119- 143, doi: 10.5944/educXX1.25632
- Pulcini, G.G., Polzonetti, V. y Cappellacci, L. (2020). Espacios virtuales para aprendizaje de habilidades blandas y orientación en ámbito académico. En Sánchez-Rivas, E., Colomo Magaña, E., Ruiz-Palmero, J. y SánchezRodríguez, J. (Eds.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp. 1052-1061). UMA. Editorial.
- Sala Aguirre, L. (2019). *Tendencias del Futuro del Empleo para un crecimiento sostenible. Economía Aragonesa*. <https://www.ibercaja.com/archivo/en/5527>
- Sánchez García, M.F., García García, M.C., y Suárez Ortega, M. (2019). Servicios de orientación sociolaboral en la Región de Murcia, España: Buenas prácticas y debilidades. *Revista de Ciencias Sociales*, 164, 109-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7079381>
- Suárez Ortega, M., Sánchez-García, M. y Soto-González, M.D. (2020). Desarrollo de la carrera emprendedora: Identificación de perfiles, competencias y necesidades, *Revista Complutense de Educación*, 31 (2), 173-184. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.62001>
- Villa Sánchez, A., Arias Guzmán, M.J., y Peña-Lang, M.B. (2021). Un modelo de formación para desarrollar el emprendimiento social. *Educación*, 57 (1), 97-116. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1153>
- Ynzunza Cortés, C.B. e Izar Landeta, J.M. (2020). Las motivaciones, competencias y factores de éxito para el emprendimiento y su impacto en el desempeño empresarial. Un análisis en las MIPyMES en el estado de Querétaro, México. *Contaduría y Administración*, 66 (1), 1-26. 10.22201/fca.24488410e.2021.2327

El *mentoring* como eje vertebrador de la acción orientadora desde la admisión hasta el egreso en educación secundaria

Samuel González García

Universidad Complutense de Madrid

< samgon01@ucm.es >

Resumen

El rol de mentor/a educativo/a en el ciclo de Educación Secundaria cumple un rol centralizador y vertebrador de la acción orientadora desde su enfoque integral, extendiendo sus funciones desde el papel de la tutoría clásica hasta aspectos iniciales y complementarios de la orientación educativa.

El *mentoring* puede ejercer un lugar esencial para el acompañamiento, seguimiento y guía en el desarrollo del estudiantado, sirviendo de sustrato y proporcionando continuidad, información, apoyo y recursos al equipo de orientación de los centros.

Con el objetivo de aportar más luz sobre esta estrategia educativa y sus posibles impactos en la trayectoria escolar del alumnado sería adecuado analizarla desde diferentes enfoques. En este caso, este trabajo está enfocado en el análisis de los procesos desde un punto de vista longitudinal relativo a la vida escolar del/la estudiante, para lo cual el investigador se va a apoyar en los resultados de la investigación, actualmente en proceso, enmarcada en el programa de doctorado de la Universidad Complutense de Madrid, con la que se trata de indagar sobre el proceso de adaptación a una escuela democrática, en el cual el *mentoring* juega un papel preponderante.

Orientando hacia estudios STEM

Ana González Cervera y Yolanda González Arechavala

Universidad Pontificia de Comillas

< ana.gonzalez.cervera@gmail.com > < yolanda@comillas.edu >

Resumen

Actualmente existe una gran demanda de jóvenes titulados en estudios STEM, y en los próximos años, todavía va a ser mayor por la digitalización de nuestra sociedad y los nuevos retos científicos-tecnológicos impulsados por la Cuarta Revolución Industrial. Sin embargo, existe un desajuste entre la demanda del mercado laboral y las titulaciones de los estudiantes. Esta desproporción se ve acusada por el factor sexo. Las mujeres ocupan un espacio marginal en los estudios STEM. En el curso 2018-19, de cada 100 estudiantes de Formación Profesional Inicial únicamente un 3,2% fueron mujeres que eligieron una familia profesional STEM y en Estudios Universitarios tan sólo un 7,9% del total de estudiantes universitario, fueron mujeres que eligieron una rama STEM.

Se identifica una necesidad de promover vocaciones STEM, en general y en particular entre las mujeres, para favorecer el desarrollo económico y social de nuestro país y reducir la brecha entre hombres y mujeres.

Conscientes de esta necesidad, desde la Universidad Pontificia Comillas llevamos más de 10 años promoviendo vocaciones STEM. Un ejemplo de ello es el Campus Tecnológico del ICAI donde más de 7.500 jóvenes desde 4º de primaria a 1º de bachillerato han disfrutado realizando cursos semanales de ciencia, ingeniería y tecnología en los 7 años de Campus. Y más recientemente, se ha creado la Cátedra para la Promoción de la Mujer en vocaciones STEM en la Formación Profesional para la Movilidad Sostenible cuya misión es aumentar el porcentaje de mujeres que realizan estudios orientados a profesiones STEM, con especial atención en la Formación Profesional por las grandes oportunidades laborales que ofrece y por contar con la tasa más baja de mujeres de todos los estudios STEM.

Con la experiencia acumulada, nos planteamos distintas líneas de actuación:

- Investigar los múltiples factores sociales, educativos, familiares y personales que dificultan la elección de estudios STEM en general y especialmente, en las mujeres, con un énfasis especial en la Formación Profesional.
- Potenciar la incorporación de las mujeres en los grados STEM promoviendo un cambio cultural y social ligado a los estereotipos de sexo en este tipo de estudios y destacando la relevancia de las profesiones STEM para mejorar nuestra sociedad.

Los planes de actuación previstos son a nivel formal, mediante programas educativos que permitan el desarrollo de la Orientación Académico-Profesional continuada y formación a orientadores educativos, profesores y familias; y a nivel no formal mediante talleres, cursos y visitas a empresas STEM y mediante difusión en redes sociales.

Los orientadores educativos juegan un papel crucial en la disminución del desequilibrio entre las decisiones profesionales de los estudiantes y las demandas del mercado laboral, reduciendo de este modo la tasa de paro de nuestro país. La Orientación Académico-Profesional debe implantarse desde edades tempranas para que los estudiantes vayan configurando su autoconcepto y sus intereses vocacionales, lo cual facilitará la toma de decisiones académico-profesionales en el momento pertinente.

Orientando hacia estudios STEM



Ana González-Cervera y Yolanda González-Arechavala

OBJETIVO

Destacar la necesidad social de promover vocaciones STEM, en general y en particular entre las mujeres, para favorecer el desarrollo económico y social de nuestro país y reducir la brecha entre hombres y mujeres hacia las profesiones STEM.

Cambios significativos de la Sociedad



SITUACIÓN MERCADO LABORAL

1.250.000 empleos vinculados digitalización
390.000 perfiles STEM

Tendencia de crecimiento

TASA DE EMPLEO MEDIA

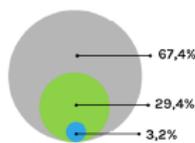
Nivel formativo	STEM	No STEM
FP Grado Medio	76,1%	70,7%
FP Grado Superior	82,2%	76,6%
Grado Universitario	87,9%	83,9%
Máster	86,2%	85,2%

En FP Grado Medio y Superior, la tasa de empleo de las familias profesionales STEM es superior en 5 puntos porcentuales a la tasa de empleo de las familias No STEM.

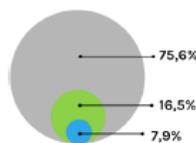
En Estudios Universitarios de Grado y Máster, la tasa de empleo de los titulados en las ramas STEM es superior a la tasa de empleo de las ramas No STEM, aunque con una diferencia mayor en Grado.

ELECCIÓN DE ESTUDIOS

Formación Profesional Inicial



Estudios Universitarios



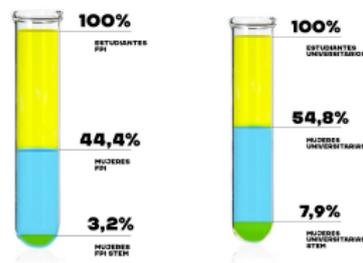
Ambos sexos No STEM
Hombres STEM
Mujeres STEM



¿POR QUÉ?

65% de los estudiantes afirma que se debe a una falta de orientación y conocimiento STEM

SITUACIÓN MUJERES



INCIDIR A TODOS LOS NIVELES PARA PROVOCAR UN CAMBIO SOCIAL



Sección 2: La función orientadora de las universidades: la responsabilidad de las instituciones de educación superior

Desarrollo de competencias transversales den los programas de mentoría del Campus de Huesca

Cecilia Latorre Cosculluela

Grupo de Investigación “Educación y Diversidad”

<http://educacionydiversidad.unizar.es/>

Universidad de Zaragoza

< clatorre@unizar.es >

Resumen

Junto con el asesoramiento personal, profesional y académico, la formación conforma uno de los ámbitos de actuación alrededor de los que se desarrollan las acciones de orientación universitaria. En este sentido, desde el Programa de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ) se emprenden diferentes acciones formativas que tienen la finalidad, entre otras cuestiones, de complementar los aprendizajes de los planes de estudios con otras competencias de carácter práctico y transversal. Con el objetivo de analizar las percepciones de los principales implicados en este programa de orientación en las Facultades del Campus de Huesca, se propone este estudio cuyo foco de atención se sitúa en las implicaciones que estas acciones de orientación suponen para la consecución y desarrollo de competencias transversales en el alumnado universitario. Considerando un enfoque metodológico cualitativo, se ha entrevistado a un conjunto de profesores universitarios (que desempeñan el rol de tutores) y estudiantes universitarios (que ejercen como mentores). El análisis de la información arroja algunos datos de interés al respecto del objeto de estudio. El profesorado tutor alude a un conjunto de competencias transversales que, generalmente de un modo más informal, son reforzadas desde los programas de orientación. Entre algunas otras, destacan la capacidad de organización y planificación, la toma de decisiones, el trabajo en equipo y las habilidades en las relaciones personales. Paralelamente, también se ofrece información al alumnado sobre posibilidades formativas que existen a este respecto, tales como talleres o cursos de formación que ofrece la propia universidad. En lo que respecta al alumnado mentor, aluden fundamentalmente a la capacidad para comunicarse de un modo efectivo, a la flexibilidad mental, a la habilidad para tomar decisiones razonadas y, finalmente, al autoconocimiento. Se concluye, de todo ello, la relevancia que estos programas de orientación adquieren durante la trayectoria académica universitaria y el ejercicio profesional posterior.

Percepción del alumnado del Campus de Huesca sobre la mentoría y sus efectos en la orientación universitaria

Sergio Cored-Bandrés

Grupo de Investigación “Educación y Diversidad”

<http://educacionydiversidad.unizar.es/>

Universidad de Zaragoza

< scoban@unizar.es >

Resumen

La orientación y tutoría como proceso de acompañamiento durante la etapa universitaria es de gran importancia. Así lo avalan diversos estudios sobre persistencia y abandono en la educación superior (Álvarez et al., 2011; Figuera y Torrado, 2012). Esta labor en la Universidad de Zaragoza se concreta en el Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ), diseñado para favorecer la integración, educación y desarrollo de los estudiantes de esta institución. Esta investigación se propone conocer las percepciones de los participantes de este programa de las distintas Facultades del Campus de Huesca. En concreto, este estudio tiene el objetivo de analizar las percepciones del alumnado del Campus de Huesca con relación a la mentoría y los efectos que esta tiene en la orientación universitaria. Para tal propósito, se han administrado una serie de entrevistas semiestructuradas (metodología cualitativa) tanto a los profesores universitarios que ostentan el rol de tutores como a los estudiantes que desempeñan la tarea de mentores. Tras analizar la información recogida, podemos indicar que los mentores apuntan que su papel como mentor es importante ya que son una figura más cercana a los alumnos mentorizados y, también, estudiantes de sus propios grados por lo que creen que empatizan más con ellos y conocen los problemas y dificultades reales a los que se enfrentan en su día a día. Asimismo, valoran de manera positiva la percepción que tiene el resto de alumnado respecto al propio Programa de Orientación Universitaria. Por otro lado, los profesores tutores indican que cada vez este tipo de programas se conocen más y los alumnos se apoyan y se dejan orientar por ellos. Sin embargo, sigue habiendo parte del estudiantado que no aprovecha las oportunidades que ofrece el programa POUZ. Como conclusiones, cabe destacar el gran valor que tanto mentores como tutores otorgan a los programas de orientación y, en concreto, a la labor de los estudiantes mentores.

Más allá del Grado Universitario: incertidumbre versus orientación hacia el futuro próximo

Silvia Anzano-Oto

Grupo de Investigación “Educación y Diversidad”

<http://educacionydiversidad.unizar.es/>

Universidad de Zaragoza

< sanzano@unizar.es >

Resumen

El Grado Universitario es una etapa de formación para ejercer posteriormente la profesión elegida, es decir, es una de las primeras decisiones que se plantean acerca del futuro laboral. En esos años de formación se producen momentos de preocupación e incertidumbre sobre el futuro laboral una vez terminen los estudios universitarios. Para dar respuesta a esas inquietudes futuras, entre otros fines, la Universidad de Zaragoza dispone del Programa de Orientación Universitaria (POUZ) que tiene como objetivo la resolución de cuestiones personales y, en mayor medida en los últimos cursos de Grado, la orientación para su futuro laboral. Las personas implicadas en estas tareas son los tutores y mentores de cada Facultad, que proporcionan acompañamiento personalizado y no exclusivamente académico. Con la finalidad de analizar las percepciones de los agentes implicados del POUZ en las Facultades del Campus de Huesca, se propone esta investigación cuyo objetivo es analizar sus percepciones con relación al proceso de orientación y de información relativas al futuro más inmediato de los estudiantes universitarios, su futuro profesional. El estudio se desarrolla mediante un enfoque metodológico cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas a tutores que son profesores de universidad y a estudiantes universitarios que desempeñan la función mentores del Programa. Todos ellos han aceptado voluntariamente formar parte del estudio aportando sus respuestas. Entre los resultados, hay que destacar que principalmente son los tutores los que proporcionan la información y resuelven las inquietudes de futuro del alumnado, pero los mentores también ejercen un rol fundamental, pues tienen una relación más cercana con sus iguales e incluso pueden encontrarse en la misma situación de incertidumbre sobre su futuro. Asimismo, lo más habitual es que estas preocupaciones laborales se tratan en tutorías. Además, en ocasiones se complementan con experiencias personales-laborales de su ámbito y con estudiantes egresados que aportan su visión más cercana y reciente de la realidad profesional que les espera. A modo de conclusión, reflejar la importancia de las labores que desempeñan tanto tutores como mentores para resolver al alumnado universitario, principalmente de los últimos cursos, cualquier cuestión acerca de las salidas profesionales de su Grado.

Retos e implicación de la Orientación Universitaria desde la perspectiva de la coordinación

María Mairal Llebot

Grupo de Investigación “Educación y Diversidad”

<http://educacionydiversidad.unizar.es/>

Universidad de Zaragoza

< mmairal96@gmail.com >

Resumen

La sociedad del siglo XXI ha convertido la orientación educativa universitaria en una herramienta impostergable para formar profesionales capaces de desempeñarse con autonomía, competencia y flexibilidad en escenarios cada vez más cambiantes (Sánchez Cabeza, 2017). La acción orientadora cumple con funciones focalizadas en un amplio abanico de aspectos académicos y profesionales, preparando a los alumnos para un aprendizaje a lo largo de la vida (Moreno-Yaguana y Sánchez-García, 2018). En la Universidad de Zaragoza, esta función se lleva a cabo a través del Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ), cuyo objetivo general es favorecer la integración, educación y desarrollo de los estudiantes en la Universidad, así como, la inserción en el mundo laboral. Cada Facultad tiene su propio Plan de Orientación Universitaria (POU) personalizado, de manera que se adapta a sus características y necesidades particulares. Con el propósito de analizar los diferentes retos e implicaciones que la orientación universitaria supone, se propone esta investigación que toma como eje central el papel de los coordinadores y las coordinadoras de las distintas Facultades que componen el Campus de Huesca. Para ello, se ha entrevistado a los profesores y las profesoras universitarias que desempeñan la labor de la coordinación del POU en cada una de las Facultades (enfoque metodológico). Una vez analizada la información recabada, se pueden señalar algunos datos de interés al respecto del objeto de estudio. Los coordinadores y las coordinadoras de los POU señalan que perciben en su papel una gran responsabilidad sobre los y las estudiantes y con ellos, tanto en el ámbito formativo como profesional y personal, por la repercusión que sus actuaciones pueden suponer en el futuro de los mismos. Asimismo, destaca la alusión a la necesidad del trabajo en red que tal labor requiere al tener que integrar el desempeño de todas las personas que conforman los POU, siendo estos el alumnado que desempeña el rol de mentor, los profesores universitarios que ostentan el papel de tutor.

Mejora de las competencias de orientación profesional mediante un proyecto de *b-mentoring*

Eva María Torrecilla Sánchez, Susana Olmos Migueláñez, Patricia Torrijos Fincias,
Lourdes Sancho Otero

Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE20) (<http://ge2o.usal.es/>)
Universidad de Salamanca

< emt@usal.es > < solmos@usal.es > < patrizamora@usal.es > < lourdessancho@usal.es >

Resumen

La mentoría, en España, se ha desarrollado, principalmente, para facilitar la transición de los estudiantes en su ingreso a la Universidad (Manzano, Martín, Sánchez, Rísquez y Suárez, 2012; Sánchez, 2010). Si bien, esta concepción ha ido evolucionando hacia nuevas finalidades vinculadas con objetivos diversos como, el apoyo académico (Hervás, Fernández, Arco y Miñaca, 2018), apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales (Hérvas y Pardo, 2019), y, porque no, la toma de decisiones. En este último ámbito es el que se centra la presente propuesta vinculada a un proyecto de innovación que pretende “mejorar las competencias profesionales de los estudiantes del Máster de profesorado de la especialidad de Orientación Educativa mediante la interacción con necesidades del ámbito de la Orientación Profesional”. En este caso concreto, se plantea modalidad de *b-mentoring* (combina actividades presenciales y online), en la que estudiantes, voluntarios, de 3º curso de Grado de Pedagogía, trabajarán en el desarrollo de su proyecto profesional y de vida guiados por estudiantes de la Especialidad de Orientación Educativa del Máster de Profesorado. En la experiencia han participado un total de 24 estudiantes, 9 del Grado de Pedagogía y 13 mentores. Dado que el número de mentores fue superior que el de tutorados se planteó doble mentoría, en los casos que denotaron más necesidades en Orientación Profesional, para facilitar un proceso de mejora competencial en todos los estudiantes del máster. Junto a las sesiones de tutoría los mentores han diseñado un programa formativo para dotar a sus tutorados de competencias vinculadas con el acceso al mundo laboral (elaboración del CV, entrevistas por competencias, etc.), complementando, así, la formación de los estudiantes de Pedagogía. En cuanto a la metodología de evaluación se define como estudio de casos con metodología mixta. Los instrumentos de recogida de información son de naturaleza cualitativa; resolución de casos prácticos (pre-postest), cuadernos de mentor y tutorado y, entrevistas semiestructuras; y cuantitativa: cuestionario de autopercepción de competencias, cuestionarios de análisis de necesidades y de satisfacción. Respecto a los resultados obtenidos, actualmente, el proyecto sigue vigente, por tanto, estamos en proceso de recogida de información. No obstante, la conclusión extraía mediante las entrevistas con mentores es que la adquisición de las competencias trabajadas en el máster es mayor tras la inclusión en el proyecto de *b-mentoring*, por lo tanto, se produce una mejora profesional.

Mejora de las competencias en Orientación Profesional mediante un proyecto de b-mentoring

Torrecilla Sánchez, E.M; Olmos Migueláñez, S.; Torrijos Fincias, P. & Sancho Otero, L.
Universidad de Salamanca



OBJETIVOS

Proceso de trabajo continuo
Proyecto de innovación (ID2019/064)
+
Proyecto de investigación (PIC-2-2020-28)
Objetivo
Mejorar las competencias profesionales de los estudiantes del Máster de profesorado de la especialidad de Orientación Educativa mediante la interacción con necesidades del ámbito de la Orientación Profesional

MÉTODO

Estudio cuasiexperimental sin grupo control pretest-postest
Metodología mixta
Instrumentos
Cualitativa: resolución de casos prácticos (pre-test), cuadernos de mentor y tutorado y, entrevistas semiestructuradas;
Cuantitativa: cuestionario auto percepción de competencias (pre-test-postest), cuestionarios de análisis de necesidades y de satisfacción
Muestra
24 estudiantes: 9 del Grado en Pedagogía (tutorados) y 13 MUPES-Orientación (mentores) → diadas mentores casos más problemáticos

Tratamiento: b-mentoring

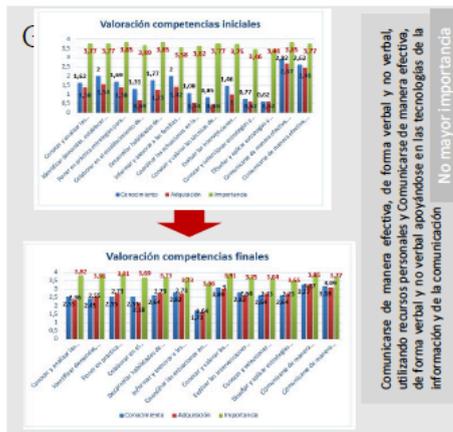
RESULTADO

Resultados cuestionario competencias (cuantitativos)

- Mejora sustancial de la auto percepción en todas las competencias en adquisición y conocimiento.
- La importancia aumenta salvo en dos (ver gráfico)

Resultado casos de estudio (cualitativo)

- Concreción en las problemáticas a detectar en orientación profesional
- Mayor número estrategias para la acción
- Procedimientos más adecuados



CONCLUSIONES

- El proceso de b-mentoring mejora las competencias en orientación profesional para en los futuros orientadores (estudiantes del MUPES-especialidad de orientación) que actuaron como mentores.
- La mejora competencial supondrá una mayor posibilidad de inserción profesional para los receptores del proceso de b-mentoring, tanto mentores como tutorados.
- La estrategias y técnicas se comprenden mejor tras la puesta en práctica en contextos reales que precisan de un estudio específico.

REFERENCIAS

Hervás, M., Fernández, F., Arco, J.L., y Miñaca, M.I. (2018). La mejora del rendimiento escolar y el clima social mediante un programa de intervención basado en el aprendizaje-servicio y mentoría entre iguales, REOP, 29(1), 91-107. DOI: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23296>

Hervás, M. y Pardo, A. (2019). La atención a las necesidades educativas especiales en la Universidad de Huelva a través del aprendizaje-servicio y la mentoría. *Contextos Educativos*, 24, 213-232. DOI: <http://doi.org/10.18172/con.3528>

Manzano, N., Martín, A., Sánchez, M., Rísquez, A. y Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 15(2), 93-118. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.2.128>

Sánchez, C. (2010). Red de mentoría en entornos universitarios españoles: Resultados de un análisis comparativo. *Revista Mentoring & Coaching*, 3, 13-29.

*Agradecimientos: Proyecto de Innovación Promoción de competencias para la Orientación Profesional a través de un proceso de b-mentoring. ID2019/064. Proyecto de investigación Orientación profesional para la mejora de la empleabilidad en el ámbito educativo. PIC-2-2020-28.

“Mi proyecto profesional”: autodesarrollo del Proyecto Profesional mediante un curso formativo

**Eva María Torrecilla Sánchez, Lourdes Sancho Otero, Susana Olmos Migueláñez,
Patricia Torrijos Fincias**

Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE20) (<http://ge2o.usal.es/>)
Universidad de Salamanca

< emt@usal.es > < solmos@usal.es > < patrizamora@usal.es > < solmos@usal.es >
< lourdessancho@usal.es >

Resumen

La orientación profesional es esencial en la formación de los estudiantes universitarios por su poder para mejorar la integración sociolaboral (González López & Martín Izard, 2004) determinando un elemento de calidad esencial en la educación superior. Cómo mejorar la orientación profesional que reciben los estudiantes de las titulaciones de Ciencias de la Educación en pro de su integración laboral es el eje que encamina este trabajo. Así, en el curso 2020/2021 se pone en práctica un programa formativo centrado en el Proyecto Profesional, “Mi Proyecto Profesional”, para estudiantes de 3º curso de Pedagogía al encontrarse en un periodo de transición en lo que respecta a la mención de la titulación en la que se integrarán en 4º de Pedagogía. “Mi Proyecto Profesional” se incardina con los puntos clave de este plan de proyección de futuro, en el que el estudiante enmarcará su objetivo personal vinculándolo con experiencias y vivencias -pasadas y presentes-, a la vez que, recibe información de egresados en activo en los diferentes ámbitos de trabajo de la educación (ámbito educativo formal, el ámbito de la empresa, ámbito social), junto a acciones formativas que facilitan la toma de decisiones vocacional y, por tanto, la inserción al mundo laboral (Sánchez García, 2004; Rodríguez-Esteban, Vidal & Vieira, 2019, Romero, 2004). La base del programa es la autorregulación del estudiante, por ende, recibe feedback del docente mientras desarrollan diferentes actividades vinculadas con las fases del proyecto profesional: aprender a anticiparse, aprender a construir proyectos y aprender a actuar (Romero, 2004), todas ellas, en un entorno virtual, en el que el estudiante navega por diferentes recursos (vídeos, infografías, web de referencia, etc.) para poder ahondar en el sentido de su futura profesión. Validar si este programa es esencial para los estudiantes universitarios en su toma de decisiones vocacional es otro de los objetivos que se enmarcan en la acción. Dar respuesta a este objetivo establece llevar a cabo un proceso de evaluación centrado en una metodología cuasiexperimental pretest-posttest sin grupo control, para ello se aplican varios instrumentos de recogida de información como: Adaptación de Escala de necesidades de Orientación del alumnado de formación profesional (Álvarez Rojo, García Gómez, Gil Flores, Romero Rodríguez, 2015), encuesta de satisfacción y entrevistas. En la actualidad, nos encontramos en un proceso de análisis de resultados, aunque, algunos de los resultados cualitativos permiten concluir que los estudiantes, en su mayoría, valoran muy positivamente las experiencias de los egresados para conocer mejor las funciones a desarrollar en el futuro, a la vez que, consideran que “Mi Proyecto Profesional” es un programa positivo que favorece el proceso de toma de decisiones vocacional.

“Mi Proyecto Profesional”: autodesarrollo del Proyecto Profesional mediante un curso formativo

Torrecilla Sánchez, E.M; Sancho Otero, L.; Olmos Migueláñez, S.; & Torrijos Fincias, P.
Universidad de Salamanca



OBJETIVOS	MÉTODO
<p>Desarrollar un programa formativo de calidad para mejorar la orientación Profesional de los estudiantes de Pedagogía</p>  <p>Validar si este programa es esencial para los estudiantes universitarios en su toma de decisiones vocacional</p>	<p>Estudio cuasiexperimental sin grupo control pretest-postest</p> <p>Metodología mixta</p> <p>Instrumentos</p> <p><i>Cualitativa:</i> entrevistas semiestructuras, preguntas abiertas</p> <p><i>Cuantitativa:</i> Adaptación de Escala de necesidades de Orientación del alumnado de formación profesional (Álvarez Rojo, García Gómez, Gil Flores, Romero Rodríguez, 2015), encuesta de satisfacción.</p> <p>Muestra</p> <p>31 estudiantes del grado de Pedagogía (Facultad de Educación. Universidad de Salamanca)</p>
<p>Ejemplos de recursos</p> 	<h3>RESULTADO</h3> <p>Programa formativo, en formato semipresencial: “Mi proyecto profesional”</p>  <p>Análisis de datos en proceso de desarrollo</p>
CONCLUSIONES	
<ul style="list-style-type: none"> • Los recursos que integran el programa son valorados positivamente por los estudiantes. • La participación de los egresados ayuda a conocer mejor la futura profesión del pedagogo en: ámbito educativo formal, el ámbito de la empresa, ámbito social • “Mi Proyecto Profesional” es un programa positivo que favorece la toma de decisiones vocacional. <p><small>*Agradecimientos: Proyecto de investigación Orientación profesional para la mejora de la empleabilidad en el ámbito educativo. PIC-2-2020-28.</small></p>	
REFERENCIAS	
<p>Álvarez Rojo, V., García Gómez, M. S., Gil Flores, J., & Romero Rodríguez, S. (2015). Necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía. <i>Bordón. Revista De Pedagogía</i>, 67(3), 15-34. https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67301</p> <p>González López, I., & Martín Izard, J. F. (2004). La Orientación profesional en la Universidad, un factor de calidad según los alumnos. <i>REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía</i>, 15(2), 299–315.</p> <p>Rodríguez-Esteban, A., Vidal, J. & Vieira, M.J. (2019). Un análisis de la empleabilidad de los universitarios en España a través del ajuste horizontal. <i>Revista de Educación</i>, 384, 229-254. DOI. 10.4438/1988-592X-RE-2019-384-411</p> <p>Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. <i>REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía</i>, 15 (2), 337-354.</p> <p>Sánchez García, M.F. (2004). <i>Orientación laboral para la diversidad y el cambio</i>. Sanz y Torres.</p>	

Mejora de las competencias emocionales de los Educadores sociales a través del prácticum

**Patricia Torrijos Fincias, Adriana Gamazo, Cristina Frade Martínez,
María José Rodríguez Conde**

Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE20) (<http://ge2o.usal.es/>)
Universidad de Salamanca

< mjrconde@usal.es > < patrizamora@usal.es > < adrianagamazo@usal.es >
< cristina.frade@usal.es >

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo principal fundamentar la pertinencia y necesidad de potenciar la educación emocional entre los estudiantes del Grado en Educación Social, como herramienta para promover su bienestar personal y, como paso previo para poder desarrollarla en aquellos contextos y con aquellas personas con las que tengan ocasión de desempeñar su quehacer profesional. A partir de los resultados de un estudio inicial sobre el nivel de competencia emocional auto-percibido se plantea una propuesta de intervención, materializada a través de un curso formativo previo a la incorporación al Prácticum. El estudio inicial se enmarca en un diseño de carácter no experimental de naturaleza cuantitativa, que permite realizar un análisis descriptivo de las variables concretadas a partir de la competencia emocional, la formación previa y el interés hacia la formación en educación emocional. El instrumento utilizado se configuró a partir del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-R) (Pérez-Escoda et al., 2010) y la versión en Castellano de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener et al. (1985). La muestra participante se conformó por 211 estudiantes del Grado en Educación Social en el curso académico 2018/2019 en la Universidad de Salamanca, bajo una técnica de muestreo no probabilístico casual o por accesibilidad, puesto que se respetó la participación voluntaria de los estudiantes en el momento de la aplicación del instrumento. De acuerdo con el nivel de competencia emocional auto-informado, se evidenciaron los niveles más bajos en dimensiones que guardan relación con la competencia social (entendida como la capacidad para establecer relaciones positivas con otros) y autonomía emocional, que hace alusión a la autogestión y autoeficacia personal. De la misma manera, los estudiantes se percibían más competentes en la valoración de dimensiones como: conciencia emocional y competencias para la vida y bienestar. A partir de las necesidades detectadas trabajamos en el diseño de una estrategia formativa para desarrollar las competencias emocionales, haciendo énfasis en la autonomía emocional y en la competencia social, así como en la autopercepción de la satisfacción vital. La propuesta se materializa a través de un curso formativo de 20 horas, de naturaleza eminentemente práctica y vivencial, previo a la incorporación de los estudiantes al proceso de Prácticum. El desarrollo de competencias emocionales es pertinente y necesario, en aras a ser congruentes con la realidad práctica, con la intención de dotarles de herramientas y de facilitarles la adaptación y resolución de conflictos cotidianos que, necesariamente, requiere de una combinación de afectividad, emocionalidad y cognición. La propuesta formativa (materializada en el Curso Educa2 Emocionalment) buscar favorecer el desarrollo de competencias emocionales, lo que redundará en una mejor adaptación con la realidad profesional y en la sensación de bienestar y satisfacción personal.

Mejora de las competencias emocionales en los Educadores sociales a través del Prácticum

Torrijos Fincias, P., Gamazo García, A., Frade Martínez., C. y Rodríguez Conde, M.J.



OBJETIVOS

1. Evaluar el nivel de competencia emocional autopercebido y el interés hacia la formación en educación emocional de los estudiantes del Grado en Educación Social de la Universidad de Salamanca
2. Profundizar en la mejora de las competencias de los educadores, siendo congruentes con las nuevas demandas sociales y con la complejidad de los ámbitos y funciones en los que desempeñan su labor profesional

MÉTODO

El estudio que sustenta la propuesta de intervención se enmarca en un diseño de carácter no experimental de naturaleza cuantitativa que permitió realizar un análisis descriptivo de las variables (mediante el programa estadístico SPSS v.26), concretadas a partir de la competencia emocional, la formación previa y el interés hacia la formación en educación emocional.

El **instrumento** utilizado quedó configurado a partir del cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010), en su versión reducida (CDE-A35) y la versión en Castellano de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985).

Muestra Estudiantes del Grado en Educación Social (Total: 211 participantes)

Tabla 1. Estudio de las puntuaciones promedio por dimensiones con respecto al curso académico

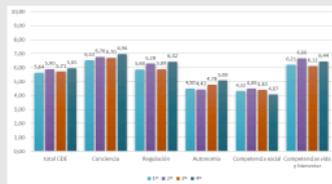
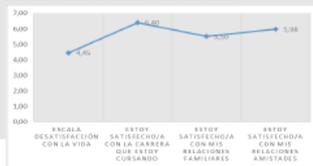


Gráfico 1. Análisis comparativo en las distintas dimensiones de satisfacción estudiadas



RESULTADOS

Las competencias emocionales estudiadas no se estaban desarrollando de forma transversal en los estudios de Grado. Trabajamos en el diseño de una **estrategia formativa** para desarrollar las competencias emocionales estudiadas, haciendo énfasis en la autonomía emocional y en la competencia social, así como en la autopercepción de la satisfacción vital.



CONCLUSIONES

Escasean evidencias sobre el impacto de la formación de este tipo de competencias para el bienestar y en la mejora de la práctica educativa de los educadores sociales, salvo experiencias puntuales como las de Rosa et al., (2014) o Mendo-Lázaro et al. (2016).

El estudio que nos ocupa constituye un campo de trabajo innovador en aras a ser congruentes con la realidad práctica en la que tendrán que desenvolverse, con la intención de dotarles de herramientas y de facilitarles la adaptación y resolución de conflictos cotidianos que, necesariamente, requiere de una combinación de afectividad, emocionabilidad y cognición (Warwick y Nettelbeck, 2004; Gutiérrez, Ibáñez y Aguilar, 2013).

La propuesta formativa (basada en un análisis previo) buscar favorecer el desarrollo de competencias emocionales, lo que redundará en una mejor adaptación con la realidad profesional y en la sensación de bienestar y satisfacción personal.

REFERENCIAS

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. Recuperado de <http://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/review.html>

Mendo-Lázaro, S., León, B., Felipe-Castaño, E., Polo, M.I. y Palacios-García, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 139-156.

Rosa, G., Navarro-Segura, L., y López, P. (2014). El aprendizaje de las habilidades sociales en la universidad: Análisis de una experiencia formativa en los grados de educación social y trabajo social. *Formación Universitaria*, 7(4), 25-38. doi: 10.4067/S0718-50062014000400004

Warwick, J. y Nettelbeck, T. (2004) Emotional intelligence is...? *Personality and Individual Differences*, 37, 1091-1100.

AGRADECIMIENTO: Proyecto de investigación Orientación profesional para la mejora de la empleabilidad en el ámbito educativo. PIC-2-2020-28.

El desarrollo de la identidad profesional docente mediante metodologías innovadoras en el aula

Fernando Martínez Abad, José Carlos Sánchez Prieto y Juan Pablo Hernández Ramos

Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE20) (<http://ge2o.usal.es/>)
Universidad de Salamanca

< fma@usal.es > < josecarlos.sp@usal.es > < juanpablo@usal.es >

Resumen

Este trabajo tiene el objetivo de analizar los efectos que las metodologías desarrolladas en el aula por parte del profesorado universitario tienen sobre el desarrollo de la identidad profesional docente en futuros educadores, matriculados en Grados Universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Lo que implica la promoción de competencias para el aprendizaje y la gestión de la carrera. Se pone en evidencia en los estudios previos la influencia que el profesorado universitario puede ejercer sobre los futuros profesores y educadores, por consiguiente, la transferencia que el docente universitario ejerce en la autoexploración del estudiante. Bajo un enfoque de carácter cuantitativo, se aplica un diseño pre-experimental posttest con uno solo grupo. Se obtiene una muestra de 240 estudiantes, 56 del Grado en Pedagogía, 51 del Grado en Educación Social, 105 del Grado en Educación Primaria y 27 del Grado en Educación Infantil, que durante la asignatura *Metodología de Investigación* desarrollada en el curso 2019-2020 recibe píldoras audiovisuales para la presentación de los contenidos teórico-prácticos de la asignatura. Para la recogida de información se aplica un cuestionario con una escala tipo Likert validada, en la que se pregunta sobre la satisfacción y grado de utilidad que los estudiantes perciben en las metodologías aplicadas. Junto con esta escala se incluye una cuestión acerca del grado de intención de uso futuro de la metodología basada en el uso de píldoras audiovisuales. Tras llevar a cabo un análisis de datos de carácter correlacional e inferencial, se observa que existe una relación directa, significativa en la mayor parte de los casos, entre el grado de utilidad percibido y la intención de uso futuro de la metodología implementada, con tamaños del efecto de nivel medio e incluso alto en algunos grupos. Esta tendencia se observa de manera sistemática en las 4 titulaciones analizadas. Se concluye reflexionando en torno al efecto que el empleo de metodologías innovadoras en el aula puede ejercer sobre el desarrollo de la identidad profesional docente: Parece que los futuros profesores tienden a identificar como deseables las buenas prácticas que reciben en su experiencia como estudiantes, y las integran en su identidad profesional docente. Resultado que determina una relación directa entre las metodologías innovadoras y las competencias de aprendizaje y gestión de la carrera.

El desarrollo de la identidad profesional docente mediante metodologías innovadoras en el aula



Martínez-Abad, Fernando
Sánchez-Prieto, José Carlos
Hernández-Ramos, Juan Pablo



OBJETIVOS

- Analizar el impacto del uso de video-tutoriales en el desarrollo de la identidad profesional docente
- Estudiar la relación entre la utilidad percibida y la intención de uso futuro de los video-tutoriales

MÉTODO

Estudio cuantitativo de encuesta, pre-experimental de un solo grupo

Muestra no probabilística (n=240):

- Ped=56, Soc=51, EP=105, EI=27

VC → Uso futuro – VE → Utilidad

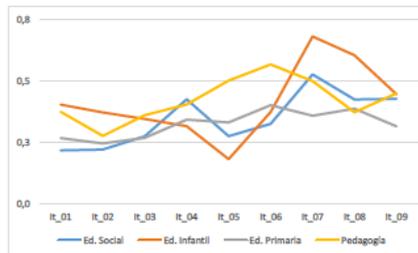
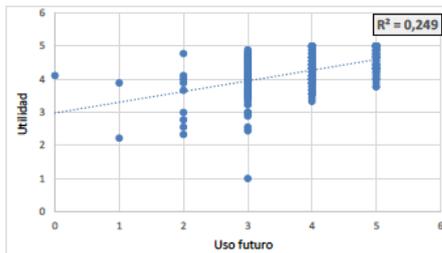
Análisis correlacional

Enunciado items	
1 Pensamiento Crítico	5 Análisis y reflexión
2 Síntesis personales	6 Memorización
3 Generalización	7 Valoraciones personales
4 Resolver prácticas	8 Autoevaluar aprendizaje
	9 Organización del estudio

RESULTADOS

Relación directa entre uso futuro (Identidad) y utilidad percibida:

- Correlaciones significativas con tamaños de efecto medios-altos



CONCLUSIONES

El uso de metodologías innovadoras en el aula tiene efectos significativos sobre el desarrollo de la identidad profesional docente:

- Identificación de la 'buena práctica' como deseable
- Relación directa entre satisfacción e identidad (intención)

REFERENCIAS

Hernández-Ramos, J. P., Martínez-Abad, F., & Sánchez-Prieto, J. C. (2021). El empleo de videotutoriales en la era post COVID19: Valoración e influencia en la identidad docente del futuro profesional. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65), Article 65. <https://doi.org/10.6018/red.449321>

Hong, J., Greene, B., & Lowery, J. (2016). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84–98. <http://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>

Martínez-Abad, F., & Hernández-Ramos, J. P. (2017). Flipped Classroom con píldoras audiovisuales en prácticas de análisis de datos para la docencia universitaria: Percepción de los estudiantes sobre su eficacia. En S. Pérez Aldeguer, G. Castellano Pérez, & A. Pina Calafi (Eds.), *Propuestas de Innovación Educativa en la Sociedad de la Información* (pp. 92-105). Adaya Press. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6122816>

*Agradecimientos:

Promoción de competencias para la Orientación Profesional a través de un proceso de b-mentoring. ID2019/064. Orientación profesional para la mejora de la empleabilidad en el ámbito educativo. PIC-2-2020-28.

Orientación para la carrera en la formación del profesorado, su importancia en la construcción de su proyecto personal

Juan Pablo Hernández Ramos, José Carlos Sánchez Prieto, Fernando Martínez Abad

Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE20) (<http://ge2o.usal.es/>)
Universidad de Salamanca

< juanpablo@usal.es > < josecarlos.sp@usal.es > < fma@usal.es >

Resumen

La orientación para la carrera se fundamenta en la necesidad de preparar a los estudiantes para que sean responsables de sus propias vidas, de forma que estén capacitados para afrontar cualquier situación en su futuro personal y profesional. En las carreras de magisterio, este aspecto tiene mayor relevancia al ser el momento en que los futuros profesionales de la educación también están creando su identidad profesional. Los docentes, con nuestras actuaciones didácticas, condicionamos todo este proceso y debemos ser conscientes de ello. Bajo un enfoque de investigación no experimental en el que no se manipula ninguna de las variables. Tras un muestreo no probabilístico de conveniencia, se obtiene una muestra de 87 estudiantes de primero del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca a los que se le aplica un cuestionario electrónico, con una escala Likert con 5 opciones de respuesta, sobre su autopercepción como futuros docentes. Tras llevar a cabo un análisis de datos de carácter descriptivo, se observa como los futuros profesionales de la educación valoran en gran medida la importancia de la educación para el desarrollo de la sociedad y consideran que serán felices ejerciendo profesionalmente. No obstante, aunque los resultados también son positivos, se detecta que estudiar para ser maestro no es una idea que han tenido desde siempre. Se concluye reflexionando en torno a la importancia de colaborar en el desarrollo profesional de los maestros del futuro, empleando metodologías activas y participativas, como el *flipped classroom* o el aprendizaje basado en proyectos, en donde el estudiante sea participe de su proceso formativo. Así mismo, se remarca la necesidad de hacer consciente a los estudiantes del momento de desarrollo profesional en que se encuentran y la relevancia de este para toda su vida. La orientación para la carrera en la formación del profesorado conlleva más que capacitar a la persona para su labor profesional, siendo necesario preparar profesionales de la educación que se sientan orgullosos de ello y sean conscientes de su responsabilidad a nivel social.

Orientación para la carrera en la formación del profesorado, su importancia en la construcción de su proyecto personal



Hernández-Ramos, Juan Pablo
Sánchez-Prieto, José Carlos
Martínez-Abad, Fernando



CIOU
II Congreso Internacional Orientación Universitaria
UVa 2020

OBJETIVOS

- Detectar factores relacionados con el desarrollo de la identidad profesional del profesorado.
- Estudiar la relación entre la percepción de felicidad del docente con la relevancia social y la orientación profesional

MÉTODO

- Estudio no experimental.
- Enfoque cuantitativo.
- Población: estudiantes de 1º de Magisterio en Ed. Primaria.
- Muestra no probabilística de 81 estudiantes.
- Análisis descriptivo y correlacional.

	\bar{x}	s_x	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
Siempre he querido ser maestro.	3,8	1,19	4,6	12,8	15,2	32,6	34,9	86
Considero que la educación es importante para el desarrollo de la sociedad.	4,7	0,51	0	0	1,2	20,9	77,9	86
Creo que voy a ser feliz como maestro.	4,3	0,81	0	4,7	8,1	41,9	45,3	86



AGRADECIMIENTO: Proyecto de investigación Orientación profesional para la mejora de la empleabilidad en el ámbito educativo. PIC-2-2020-28.

RESULTADOS

- ✓ Alto nivel de vocación profesional (68% siempre ha querido ser maestro).
- ✓ Percepción muy alta sobre la relevancia social de la educación.
- ✓ Predisposición hacia el bienestar docente.
- ✓ Relación significativa entre la percepción de bienestar, la intención profesional (.292) y la relevancia social (.312)

CONCLUSIONES

Los futuros maestros comienzan su formación universitaria predispuestos a asumir un rol social relevante como educadores que les puede producir su bienestar personal y profesional. El profesorado debe colaborar en su desarrollo empleando metodologías activas y siendo consciente de su importancia en el futuro de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 7.
- Hernández-Ramos, J. P., Martínez-Abad, F., & Sánchez-Prieto, J. C. (2021). El empleo de videotutoriales en la era post COVID19: Valoración e influencia en la identidad docente del futuro profesional. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.449321>
- Iriarte, C. (2004). Orientar para la vida a través de la orientación para la carrera. *Estudios sobre educación*, 7, 21-32.
- Martínez-de-la-Hidalga, Z., Villardón-Gallego, L., & Flores-Moncada, L. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad profesional del profesorado en la formación inicial. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 11-28. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13956>

Tutoría académica: necesidades de orientación del profesorado

Susana Gonçalves¹ y Cristina Arazola Ruano²

¹Instituto Politécnico de Coimbra (IPC); Núcleo de Investigação em Educação, Formação e Intervenção (NIEFI); Escola Superior de Educação (ESEC) (Portugal)

²Universidad de Jaén

< susana@esec.pt > < cristinaarazolaruano@gmail.com >

Resumen

O processo de Bolonha reforçou a ideia de aprendizagem autónoma e ensino centrado no estudante. Em simultâneo reforçou atividades funcionais dos docentes do ensino superior, criando espaço para funções paralelas ao ensino, em especial a produção de recursos pedagógico, a investigação em pedagogia, a mentoria entre pares e a tutoria. Todas estas funções são reforçadas nos modelos de ensino a distância e ensino híbrido que, com a crise pandémica se acentuaram e abriram terreno a uma alteração dos modelos tradicionais de ensino e aprendizagem.

Que perfis pedagógicos deverão possuir os docentes para fazer face às necessidades de orientação académica, vocacional e pessoal identificadas pelos estudantes? Que tipo de preparação é exigida aos docentes para o exercício da tutoria? Que dimensões são mais relevantes na tutoria no ensino superior: a vocacional, orientada para o mercado profissional, a académica, orientada para o currículo e aprendizagem científica ou a interpessoal, orientada para o apoio psicológico? Como se conjugam estas diferentes dimensões? Como poderão os docentes desenvolver um perfil adequado de tutor, enquanto agentes de mudança, e as qualidades requeridas para efetuarem a tutoria de forma eficaz? Por fim, como deve ser alterada a cultura institucional de forma a acolher estes novos perfis funcionais dos docentes?

Na presente comunicação abordamos estas questões e identificamos as necessidades de orientação dos docentes para o exercício destas novas funções, tendo em conta as mudanças que assistimos na sociedade e no ensino superior, os novos perfis de estudantes e os modelos emergentes de ensino superior. A comunicação conta os estudos desenvolvidos no âmbito do projeto TIMONEL (Sistema de recomendación y orientación para alumnado, profesorado y egresados universitários), desenvolvidos em Espanha, Portugal e Reino Unido.

Palabras clave

Educational Guidance; Higher Education; Tutoring

Introdução

A tutoria académica inclui atividades de orientação educativa, que envolvem o tutor (professor que orienta) e o tutorando (estudante que obtém atenção personalizada de suporte), as quais se destinam à promoção da aprendizagem, do bem-estar pessoal e do sucesso académico, numa perspetiva de autonomia e decisão pessoal. A ação tutorial é distinta do ensino, embora o complemento, estando também, circunscrita no tempo e no espaço e focada na qualidade da aprendizagem e no desenvolvimento pessoal (autonomia), social (responsabilidade) e profissional (competência e deontologia) do estudante; além disso, requer a articulação entre tutores e tutorandos, mas também implica a restante comunidade académica, a instituição, a forma de organizar o currículo, eventualmente as famílias dos estudantes e outros interessados. (cf. Gómez Fernandez, 2010).

Na sua ação de orientador educativo, o tutor atua em três dimensões:

- Orientação pessoal, para que o estudante
 - desenvolva a sua identidade e um autoconceito realista,
 - conheça os seus limites e possibilidades e saiba definir objetivos, metas e projetos de vida adequados e
 - saiba tomar decisões de forma autónoma e responsável.
- Orientação académica, para que o estudante
 - faça uso da metacognição, reflita sobre as suas próprias aptidões e saiba aprender a aprender,
 - desenvolva expetativas académicas adequadas,
 - defina um percurso académico exequível e sólido,
 - compreenda o significado das avaliações e dê bom uso a essa informação,
 - desenvolva capacidades intelectuais e emocionais necessárias para o sucesso (e.g. organização, iniciativa, cooperação, comunicação, resiliência, esforço, motivação...).
- Orientação profissional, para que o estudante conjugue a sua ambição académica com
 - perfil funcional das atividades profissionais,
 - conhecimento das suas próprias capacidades para atingir objetivos e
 - esforço, ações, expetativas e planeamento necessários ao bom desempenho.

Quais destas dimensões são mais relevantes na tutoria no ensino superior: a vocacional, que está orientada para o mercado profissional, a académica, que está orientada para o currículo e para a aprendizagem científica ou a interpessoal, que está orientada para o apoio psicológico? E como se conjugam estas diferentes dimensões no trabalho de orientação educativa? Em rigor, as várias dimensões da vida do estudante são intermutáveis e os avanços e retrocessos em cada uma delas interferem com as restantes. O trabalho de orientação educativa é exigente pois intervém no processo de desenvolvimento holístico do estudante, percebendo cada estudante como individuo singular, com uma história de vida, necessidades e objetivos específicos. Por isso, o tutor precisa desenvolver uma abordagem holística à tutoria e compreender o seu significado profundo e compreender que pode influenciar a vida do estudante em áreas que não são apenas a académica ou profissional. Por exemplo, os estudantes do primeiro ano podem estar a braços com a sua integração social na nova cidade e no campus e precisar de orientação nessa área; estudante com necessidades educativas especiais podem precisar de medidas especiais de inclusão; um estudante que esteja a atravessar uma crise de vida (depressão, dependências, luto...) pode precisar em primeira mão de orientação terapêutica e de uma abordagem cautelosa em termos psicológicos; ainda, um estudante excepcional pode requerer apoio para o correto aproveitamento as suas capacidades; estudantes pouco resilientes ou procrastinadores podem beneficiar mais de uma sessão que os ajude a desenvolver estratégias de gestão do tempo e bons métodos de estudo... o tutor precisa avaliar estas problemáticas e tomar boas decisões sobre quais as áreas em que cada estudante precisa de orientação e por parte de quem (serviços específicos, apoio dos pares, sessões de aconselhamento, pequenas ações de formação...).

Em suma, o bom desempenho destas funções pressupõe e exige qualidades genéricas e específicas por parte do tutor. As qualidades do tutor foram já devidamente identificadas pela literatura (cf. Gómez Fernandez, 2010; Guerriero, 2017, Johnson 2006; Shanahan, Ackley-Holbrook, Hall, Stewart, & Walkington, 2015; Stork & Walker, 2015; Vance, 2016, Walker, 2018). Os bons tutores manifestam atitudes e qualidades psicológicas concretas, tal como liderança, escuta ativa, responsabilidade e colaboração, abertura de mente e atitude reflexiva, além de conhecimento concretos sobre a sua disciplina e crença no valor

da tutoria (Daresh & Playko (1995; para maior desenvolvimento veja-se Pantoja e Gonçalves, 2020).

Na União Europeia, o processo de Bolonha reforçou a ideia de aprendizagem autónoma e ensino centrado no estudante, pelo que, tal como o professor deixa de ser o 'sage on the stage' e passa a ser o 'guide on the side' (para usar as expressões americanas já tão conhecidas), também o tutor deve ser visto com essa postura de coach que ajuda a fortalecer a autonomia responsável. Em simultâneo reforçou atividades funcionais dos docentes do ensino superior, criando espaço para funções paralelas ao ensino, em especial a produção de recursos pedagógico, a investigação em pedagogia, a mentoria entre pares e a tutoria. Todas estas funções são reforçadas nos modelos de ensino a distância e ensino híbrido que, com a crise pandémica se acentuaram e abriram terreno a uma alteração dos modelos tradicionais de ensino e aprendizagem.

Na era digital, o uso de sistemas de tutoria online das próprias universidades ou de acesso livre tornou-se popular e deve ser tido em conta. Existem vários destes sistemas, sendo o TIMONEL um desses sistemas, ajustado para as realidades espanhola, portuguesa e inglesa. Em alguns países, especialmente nos anglo-saxónicos tornou-se popular a tutoria online, com profissionais a exercer essa atividade de forma independente e paga. Ora é necessário um sistema de controlo destas atuações, dado que para se ser um tutor online eficaz também são necessárias as mesmas qualidades que para a tutoria direta (incluindo a experiência de ensino nos domínios específicos de certificação dos seus tutorandos) acrescidas de outras, tal como boa comunicação mediada por computador, bom conhecimento da sua audiência e da especificidade dos cursos, sobretudo de forem cursos online e ainda ser fiável, rápido nas respostas de suporte aos estudantes, entre outras. A competência digital é um dos aspetos que o tutor deve desenvolver. Atualmente, as ferramentas digitais – plataformas digitais, websites, ecloud e outros espaços virtuais e algum software – são recursos de armazenamento, organização e partilha de informação incontornáveis. Estas ferramentas ajudam a uma boa gestão de tempo e eficácia no trabalho.

Porém, o sucesso académico e pessoal do estudante não depende apenas de si mesmo e do seu tutor. Toda a universidade está envolvida nesse percurso, que depende em elevado grau dos seus sistemas de suporte curricular e extracurricular, incluindo oportunidades de internacionalização, estágios e cooperação com as empresas e organizações, clubes e atividades estudantis, unidades curriculares e atividades promotoras das aptidões transversais e genéricas relevantes em todas as profissões, serviços de apoio nos campos de saúde, desporto, ação social e logística. Também nestes campos o tutor pode apoiar o estudante a tirar o máximo benefício de tais serviços, orientando-o para uma atitude empreendedora, ativista e de compromisso com a vida no campus (ver, a título de exemplo, o Guide for Personal Tutors (2011) de Queen's University Belfast). O estudo de Vance (2016) revela algumas práticas eficazes nos programas institucionais de tutoria universitária, que ajudam a situar o papel do tutor e da tutoria e aconselhamento num contexto mais vasto da planificação estratégica da universidade. Entre essas práticas institucionais contam-se:

1. controlo centralizado dos programas de formação de tutores para assegurar a sua qualidade e ajustamento às diretrizes emanadas pelas organizações de especialidade;
2. Formação de tutores em estratégias que ajudem os estudantes a desenvolver a capacidade de aprender a aprender e a autonomia na aprendizagem;
3. definição clara dos procedimentos de avaliação dos tutores;
4. mecanismos de colaboração com o corpo docente; e
5. uso de sistemas de alerta por meio dos quais os professores/ funcionários possam encaminhar alunos para tutoria.

Assumindo que a universidade deve ter o cuidado de preparar os tutores para um trabalho de qualidade, capaz de contribuir positivamente para o sucesso académico e profissional aos estudantes, esta, ainda responder a algumas questões de fundo: que tipo de preparação deverá ser facultada aos docentes para o exercício da tutoria? E como poderão eles desenvolver um perfil adequado de tutor, enquanto agentes de mudança, e as qualidades requeridas para efetuarem a tutoria de forma eficaz? Por fim, como deve ser alterada a cultura institucional de forma a acolher estes novos perfis funcionais dos docentes?

As formações para a tutoria universitária podem ocorrer de forma presencial ou remota, estas a ganhar peso ultimamente, com várias universidades a fazer este tipo de formação em cursos breves online, especialmente as universidades anglo-saxónicas, com maior tradição na tutoria universitária. Os conteúdos habitualmente incluem noções gerais sobre tutoria, estratégias eficazes de tutoria, estruturação da sessão de tutoria, métodos como o estudo de caso em cenários reais e incidentes críticos e a exploração de recursos de apoio. Este tipo de formação é fundamental pois sensibiliza o docente para este tipo de prática e ajuda-o a perspetivar a sua importância para o estudante. Porém, algumas dimensões, nomeadamente as de comunicação, relação humana, gestão de conflito, empatia e capacidade de ajuda apenas se desenvolvem nas situações de experiência diretas e dependem do tipo de personalidade do tutor. Em boa verdade, nem todas as pessoas terão o perfil ajustado ao desempenho destas tarefas, dada a sua natureza social que requer muita empatia, paciência, abertura ao outro e gosto pela ajuda interpessoal, além de uma boa capacidade de comunicação e aceitação/ respeito pela diversidade. +por esta razão, a tutoria universitária deveria ser uma função opcional, uma escolha, e não uma imposição de funções.

Dito isto, é importante salientar que a boa tutoria depende da experiência de contacto com os estudantes. Trata-se de um processo de aprendizagem em situação real. Não se pode ser um bom tutor sem o conhecimento vivencial de casos e problemas de natureza muito diferente (emocionais, vocacionais, psicológicos, de mera informação, decisão e carreira ou gestão de crises pessoais). Tal como em várias profissões de ajuda (psicologia, medicina, serviço social...) a tutoria requer um sentido amplo quer das comunalidades que são vivenciadas pelos estudantes das mesmas coortes quer sobre a sua individualidade. O bom tutor sabe mudar de lentes entre a resposta-tipo a problemas comuns aos estudantes e a resposta individualizada ao estudante que tem à sua frente. Além disso, as técnicas de tutoria também podem ser mais ou menos bem aplicadas e a capacidade e as usar e escolher devidamente depende também da experiência do tutor. Quanto melhor o seu reportório de técnicas e quanto maior a sua experiência, melhores os resultados que obtém e mais bem-sucedida a ajuda real o estudante.

Assim, a boa prática em formação de tutores universitários será que além da formação padrão prévia o tutor possa ser acompanhado por um colega sénior, com mais experiência (um supervisor ou amigo crítico) que com quem possa discutir os casos e de quem possa obter aconselhamento. Também pode ser relevante que a escolha dos tutores se efetue de forma privilegiada entre os colegas mais experientes com mais anos de carreira, eventualmente os pré-reformados ou mesmo os reformados com apetência e disponibilidade para esta forma de acompanhamento dos estudantes.

De seguida apresentamos resultados parcelares dos estudos desenvolvidos no âmbito do projeto TIMONEL (Sistema de recomendación y orientación para alumnado, profesorado y egresados universitarios). Quisemos conhecer as necessidades de preparação dos docentes para o exercício das funções de tutoria, tendo em conta as mudanças que assistimos na sociedade e no ensino superior, os novos perfis de estudantes e os modelos emergentes de ensino superior.

O estudo baseou-se num inquérito a professores de diferentes facultades de universidades de Espanha (Universidad de Jaén e Universidade de Granada), Portugal (Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação) e Reino Unido (Queen Mary University of London) envolvidos no projeto TIMONEL. Como se pode ver na Tabela 1, participaram no estudo 918 professores (502 homens e 416 mulheres).

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes en las distintas Universidades por género (n válidos)

Validos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	502	54,7	54,7	54,7
Mujer	416	45,3	45,3	100,0
Total	918	100,0	100,0	

A investigação de tipo quantitativo y descriptivo não-experimental permite conhecer as variables no se manipulan y se miden solo una vez sobre los diferentes grupos que componen la muestra, para hacer una comparativa entre sí. Na tabela 2 apresenta-se a distribuição da amostra pelas diferentes Universidades.

Tabla 2

Frecuencias y porcentajes en las distintas Universidades

Validos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	vá- mulado	Porcentaje acumulado
Universidad de Jaén	366	39,9	39,9		39,9
Universidad de Granada	475	51,7	51,7		91,6
Instituto Politécnico de Coimbra	63	6,9	6,9		98,5
Queen Mary University of London	14	1,5	1,5		100,0
Total	918	100,0	100,0		

Esta amostra permitiu identificar aquelas práticas mais comuns entre os professores para apoiar os seus estudantes no domínio da tutoria académica e também a forma como os valorizam a tutoria e a tutoria online.

Resultados

As tabelas 3 e 4 mostra os resultados obtidos. Como se verifica na tabela 3, os docentes valorizam muito a orientação académica que providenciam aos seus estudantes e também a orientação pessoal e profissional (por ordem decrescente), assim como o uso das TIC para esse efeito.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos [N válido (por lista) = 918; Mínimo: 1, Máximo: 5]

	Media	Desviación estándar
¿Qué puntuación global otorgas a la orientación académica que has llevado a cabo hasta ahora? (De 0 a 10).	7,58	1,427

	Media	Desviación estándar
¿Qué puntuación global otorgas a la orientación personal que has llevado a cabo? (De 0 a 10).	7,01	1,814
¿Qué puntuación global otorgas del uso que has realizado de las TIC en la orientación del alumnado? (De 0 a 10).	6,33	2,208
¿Qué puntuación global otorgas a la orientación profesional que has llevado a cabo? (De 0 a 10).	6,31	2,239
OA	81,95	11,224
OP	52,43	9,452
OPR	51,28	14,875
OTIC	34,8475	8,78674

A tabela 4 mostra, por ordem decrescente, as principais práticas de tutoria efetuadas pelos professores. De notar as preocupações com o bem-estar e o bom ambiente académico, a promoção de valores de respeito, valores

Em contrapartida, as práticas menos frequentes/ menos valorizadas parecem ser as relacionadas com informações sobre o futuro profissional dos estudantes, as alternativas académicas de mobilidade internacional, os serviços universitários especializados, as práticas empresariais e a procura de emprego; além disso também aparecem abaixo da média praticas relacionada com o uso da Internet para efeitos académicos e tutorias (e.g. uso das redes sociais, plataformas de comunicação em videoconferência, website/ página pessoal...); finalmente, o conhecimento de regulamentos acerca do assédio. Hipoteticamente, estas práticas serão menos referidas por os docentes assumirem que as mesmas são da responsabilidade de outros profissionais ou serviços específicos na universidade, não lhes competindo, enquanto docentes ou tutores dar conta de tais áreas de informação e restringindo, por isso, a sua atenção às questões mais especificamente académicas e relacionais.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos [N válido (por lista) = 918; Mínimo: 1, Máximo: 5) – prácticas de tutoria

	Media	Desviación estándar
Atiendo personalmente al alumnado cuando lo necesita.	4,81	0,515
Genero un clima de respeto a la diversidad en el aula.	4,65	0,719
Explico en clase la guía docente de mis asignaturas.	4,63	0,808
Oriento al alumnado sobre la realización de los exámenes.	4,62	0,743
Realizo tutorías de forma individual.	4,61	0,814
En tutoría utilizo el correo electrónico.	4,6	0,885
Fomento el respeto mutuo en el grupo-clase.	4,57	0,713
Fomento la igualdad por razón de género.	4,5	0,876
Promuevo el razonamiento crítico en las clases para la toma de decisiones.	4,4	0,765
Me coordino con el resto de profesorado que imparte la misma asignatura.	4,4	1,019

	Media	Desviación estándar
En la plataforma de la universidad tengo información relacionada con mis asignaturas.	4,18	1,23
Promuevo la motivación de mi alumnado para su autoaprendizaje.	4,17	0,818
Conozco las expectativas profesionales de la titulación.	4,14	0,976
Desarrollo diferentes metodologías de trabajo en mis asignaturas.	4,12	0,855
Oriento a mi alumnado sobre el desarrollo de los TFG o TFM.	4,08	1,215
Promuevo tareas que impliquen el uso de diferentes tipos de aprendizaje.	4,04	0,852
Conecto los contenidos de mis asignaturas con sus salidas profesionales.	4,01	1,032
Promuevo el uso de diferentes estrategias de aprendizaje.	4	0,913
Fomento del dominio de las TIC en mis estudiantes.	4	1,073
Ayudo a resolver conflictos en el aula.	3,97	1,077
Promuevo el aprendizaje cooperativo en mis asignaturas.	3,91	1,046
Doy respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo de mis estudiantes.	3,89	0,949
Retroalimentación a mis estudiantes sobre sus logros académicos.	3,86	0,958
Adapto mi enseñanza a las características de mis estudiantes.	3,84	0,963
Oriento en el diseño del itinerario formativo (de enseñanza formal y no formal en sus distintas modalidades).	3,83	1,05
Informo al alumnado sobre la transición al mundo laboral.	3,82	2,017
Estimulo la participación en actividades universitarias complementarias.	3,8	1,162
Fomento el desarrollo de habilidades sociales.	3,73	1,123
Identifico las diferentes problemáticas académicas de mis estudiantes.	3,72	0,914
Desarrollo competencias profesionales mediante simulaciones de casos reales.	3,68	1,314
Facilito el autoconocimiento de mi alumnado.	3,62	1,186
Desarrollo competencia para la inserción profesional.	3,57	1,177
Desarrollo las competencias interpersonales entre mis estudiantes.	3,52	1,024
Apoyo al proceso de toma de decisiones profesionales.	3,47	1,174
Me coordino con el resto de profesorado de materias afines.	3,36	1,196
Llevo a cabo tutorías de forma grupal.	3,3	1,427
Estimulo el desarrollo de hábitos saludables.	3,29	1,278
Facilito el desarrollo de competencias emocionales.	3,22	1,257
Doy a conocer la búsqueda de trabajo por internet.	3,2	1,483
Tengo un repositorio de recursos digitales a disposición de mis alumnos tutelados.	3,2	1,615
Conozco los servicios que ofrece la universidad para el apoyo y orientación a nivel personal y/ o social.	3,19	1,234

	Media	Desviación estándar
Mantengo contactos profesionales con empresas y, o instituciones relacionadas con la titulación.	3,12	1,448
Conozco la normativa que regula la acción tutorial en la universidad.	3,11	1,336
Oriento en el diseño del itinerario formativo (de enseñanza formal y no formal en sus distintas modalidades).	3,1	1,166
Asesoro a mi alumnado sobre cómo funciona el mercado laboral.	3,07	1,326
Conozco recursos o redes digitales que me ayuden a mi función tutorial.	3,06	1,441
Ayudo en el diseño del itinerario profesional de mi alumnado.	3,05	1,226
Informo al alumnado sobre las posibilidades de emprendimiento en la titulación.	3,03	1,335
Facilito información sobre los nuevos yacimientos de empleo.	3,02	1,331
Utilizo un listado de enlaces a páginas web que me sirvan de ayuda en la orientación y tutoría.	3,02	1,516
Doy a conocer los programas que se ofrecen para la ampliación de estudios, doble titulación, movilidad nacional e internacional,...	2,96	1,334
Asesoro a mi alumnado sobre los servicios especializados existentes.	2,92	1,266
Doy a conocer al alumnado prácticas de empresas en colaboración con la universidad.	2,86	1,43
Dispongo de un foro específico en la plataforma de la universidad.	2,84	1,71
Asesoro a mi alumnado en el diseño de su currículum vitae.	2,7	1,309
Informo sobre ofertas de empleo público y, o privado.	2,66	1,358
Conozco el protocolo para actuar ante cualquier situación de acoso.	2,65	1,35
Dispongo de página web profesional.	2,63	1,65
Ofrezco información a mis estudiantes sobre la oferta de prácticas profesionales en el extranjero.	2,59	1,358
Doy pautas sobre cómo realizar una entrevista de trabajo.	2,48	1,344
Mi página web está actualizada.	2,46	1,537
Utilizo la videoconferencia (Skype o similar) en mis tutorías.	2,32	1,537
Tengo una red social (Facebook o similar) con mis alumnos tutelados.	1,66	1,26

Conclusiones / Discusión

Os resultados identificados permitem compreender melhor como os docentes se posicionam a respeito do perfil de tutores académicos e as vertentes a que dão mais importância. Naturalmente estes perfis dependem muito das alternativas presentes em cada universidade. Por exemplo, a existência de gabinetes de relações internacionais complementa o trabalho dos tutores e torna menos importante que os mesmos prestem informações nesse domínio. Também a existência de serviços de apoio ao emprego, serviços de psicologia ou apoio social permitem que os professores tutores ajam em colaboração com outros profissionais e serviços mais esclarecidos para apoio específico nessas áreas aos estudantes.

O projeto TIMONEL procura facilitar estas interações entre profissionais, garantir que o estudante encontra num espaço digital toda a informação integrada para que possa gerir adequadamente a sua vida estudantil, conheça opções e possa dirigir-se aos serviços competentes quando deles necessite. A mesma plataforma é também um recurso para os professores-tutores que aí podem encontrar informação atualizada e de fácil acesso para melhor desenvolver o seu trabalho de tutoria.

Referências

- Daresh J.C. & Playko, M.A. (1995). *Mentoring in educational leadership development: What are the responsibilities of proteges?* En *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (pp. 18-22). San Francisco: EDRS. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381874.pdf>
- Gómez Fernández, M. (2010). *El Tutor en la nueva universidad*. Gestipolis. <https://www.gestipolis.com/el-tutor-en-la-nueva-universidad/>
- Guerriero, S. (ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing. http://www.oecd-ilibrary.org/education/pedagogical-knowledge-and-the-changing-nature-of-the-teaching-profession_9789264270695-en?utm_source=pbfb&utm_medium=social&utm_campaign=pbsm
- Johnson W. B. (2006). A framework for conceptualizing competence to mentor. *Ethics & Behaviour* 2003;13(2):127-151. http://www.leaonline.com/doi/abs/10.1207/S15327019EB1302_02
- Pantoja, A.; & Gonçalves, S (2020). El tutor como agente de cambio y las buenas prácticas. In A. Pantoja (Ed.). *Buenas prácticas en la tutoría universitaria*, pp. 17-38. Síntesis.
- Shanahan, J. O., Ackley-Holbrook, E., Hall, E., Stewart, K., & Walkington, H. (2015). Ten salient practices of undergraduate research mentors: A review of the literature. *Mentoring & Tutoring: Partnerships in Learning*, 5, 359-376. <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2015.1126162>. <https://www.tandfonline.com/loi/cmet20>
- Stork, A., Walker, B. (2015). *Becoming an outstanding personal tutor: Supporting learners through personal tutoring and coaching*. Critical Publishing.
- Vance, L. K (2016). *Best Practices in Tutoring Services and the Impact of Required Tutoring on High-Risk Students*. Online Theses and Dissertations. 441. <https://encompass.eku.edu/etd/441>

La perspectiva del alumnado y egresados universitarios en orientación y tutoría académica, personal y profesional

Cristina Arazola Ruano¹ y Susana Gonçalves²

¹Universidad de Jaén

²Instituto Politécnico de Coímbra (Portugal)

< cristinaarazolaruano@gmail.com > < susana.goncalves@ipc.pt >

Resumen

La orientación y tutoría percibida por el alumnado y egresados universitarios debe considerarse como un factor fundamental para detectar posibles carencias y formación del profesorado universitario. La presente investigación se enmarca en el Proyecto de Excelencia I+D TIMONEL. Se recogen puntuaciones en cuanto a la perspectiva y opinión de la orientación y tutoría global percibida en la Universidad a través del instrumento POTAE-17. Los resultados analizados muestran puntuaciones medias bajas. Lo que da lugar a una serie de conclusiones que nos permiten identificar carencias en necesidades formativas de los docentes.

Palabras clave

Orientación; Tutoría; Sistema de Recomendación; Buenas Prácticas; Alumnado

Introducción

El Proyecto de Excelencia I+D TIMONEL (Ref. EDU2016-75892-P) del Ministerio de Economía y Competitividad, es un proyecto innovador que tiene como objetivo ayudar al alumnado a afrontar con éxito el período universitario y elaborar su propio proyecto de vida profesional, favoreciendo la transición y adaptación al mundo laboral. En el cual se recogen, necesidades de orientación y tutoría del alumnado y egresados universitarios de las distintas universidades participantes, como la Universidad de Jaén, Universidad de Granada, Instituto politécnico de Coimbra y Queen Mary University of London. Tiene el propósito de atender a las demandas del alumnado en el acompañamiento académico, personal y profesional de la etapa universitaria, para que, analizando estas actitudes, se pueda desarrollar con éxito un proceso de orientación y tutoría de calidad y a través del uso de las TIC, como parte de innovación en la orientación y tutoría.

Para alcanzar esas metas, surge el concepto de orientación con la denominación *vocational guidance*, aunque la mayoría de los autores diferencian dentro de este concepto la orientación académica, puesto que tiene entidad propia tanto en orientación para el desarrollo de la etapa académica como en la preparación previa al desempeño profesional (Ferreira, Pascual y Pol, 2013). Y el concepto de la tutoría, que se da en tres niveles de intervención, como son la tutoría de materia, de carrera y de asesoramiento personal. Al articular esta intervención hay que tener muy presente la interrelación de diferentes factores relacionados con la institución a la que pertenece el alumnado, la titulación y las características de los propios estudiantes, pero siempre, las acciones deben dirigirse a mejorar el rendimiento académico del alumnado (León y Lugo, 2008).

Pero dando un paso más allá, es necesario un modelo de tutoría que se podría definir como integral (Castellano y Pantoja, 2017) y que, sin olvidar la atención al alumnado a la que hemos hecho referencia, debe posibilitar el desarrollo de competencias personales y profesionales, el logro de una acción multidisciplinar e interdisciplinar, un tiempo y espacio

para la tutoría, el apoyo de la política institucional, la capacitación del profesorado y la incorporación de las TIC. No obstante, el uso generalizado de las TIC en la sociedad actual, y la diversidad de herramientas que están a nuestro alcance, para el acceso a la información, ha hecho posible que los estudiantes empleen para la tutoría, aquellas que como demuestran Michavila y García (2003) y Rodríguez y Calvo (2011), dan como resultado la búsqueda de recursos.

La sociedad actual se caracteriza por un uso generalizado de las TIC en el plano político, económico, social y educativo. La innovación tecnológica afecta a todas estas áreas y se puede decir que ha cambiado nuestra forma de acceder a la información convirtiéndola en un proceso fácil y rápido, donde el desarrollo de novedosas aplicaciones tecnológicas permite una mayor producción y difusión del conocimiento. Sin embargo, uno de los retos a los que los responsables del sistema de orientación tienen que hacer frente actualmente y cada vez más en el futuro, es el referido al empleo de las TIC y no sólo en la gestión y registro de la información sino también para proveer de servicios a las personas destinatarias (Ceinos, 2008).

El poder del profesional de la orientación como agente de cambio dentro de la institución educativa, se convierte en un requisito importante para lograr la innovación educativa gracias a su formación y trayectoria. Las funciones de los profesionales de la orientación no tienen por qué debilitarse con el uso de las TIC, sino que dichas funciones sufren una reconversión, puesto que debe atender las consultas propias del proceso y por el otro, las relativas al uso de los recursos tecnológicos aplicados a la orientación. Sin embargo, el problema surge cuando el profesional de la orientación no cuenta con la suficiente formación tecnológica (Martínez, Krichesky y García, 2010).

Las necesidades del alumnado universitario se centran en comprender la oferta formativa, en cuanto a perfil e itinerario académico, madurar la opción o elección vocacional de la carrera, insertarse eficazmente y de manera exitosa en la vida universitaria, desarrollar las competencias académicas y profesionales, familiarizándose a la vez con el entorno formativo y laboral al que aspira. Así como hacer un itinerario de lo académico a lo profesional para ejecutar una buena transición al mundo laboral (Martínez, 2009).

Las necesidades del alumnado universitario (Sanchez, Lopez y Cienfuegos, 2018) se encuadran principalmente en tres aspectos como son el académico, el personal y el profesional. La orientación académica está orientada a la superación de la asignatura, demostrando las investigaciones la necesidad de este tipo de tutoría (Araiz, Berbegal, y Sabiron, 2018; Respondek, Seufert, Stupnisky, & Nett, 2017). El apoyo personal (Wisker, Exley, Antoniou, & Ridley, 2008) que desde la tutoría se ofrece al alumnado, hace que los resultados académicos sean mayores y, en parte, es debido a la relación cercana y horizontal que se establece en esta relación, sobre todo en los principios de sus estudios (Clerici & Da Re, 2019; Tinto, 2017) posibilitando que se mantenga en la institución escolar más tiempo.

El alumnado universitario tiene necesidad de sentirse acompañado en el proceso de tutorización y orientación, ya que necesita una garantía de conocimiento y habilidades para afrontar su aprendizaje académico, toma de decisiones personales y vocacionales y su transición al mundo laboral, con todos los detalles y procesos que implican esas fases. De ahí una buena organización y acompañamiento tutorial podrá facilitar este proceso de orientación para que el alumnado pueda sentirse cómodo en este proceso y lo lleve a cabo de manera correcta (Álvarez, 2017).

La elección de una profesión a desempeñar en el futuro no siempre resulta fácil y a menudo se realiza con base en criterios irrelevantes, lo cual constituye uno de los principales factores que inducen a la deserción universitaria. La dificultad para elegir una profesión, por la incidencia que presenta y por las consecuencias que trae consigo, ha considerado un problema social. Para afrontar esta problemática, se ha visto la necesidad de brindar asesoría

a los estudiantes para elegir una profesión (Fernández, 2004). Dicha asesoría se conoce actualmente como Orientación Profesional. En cuanto a la orientación profesional, la consideramos como un proceso de ayuda al estudiante, destinado a conseguir una comprensión adecuada de las distintas opciones profesionales (Watts, 1990) que existen el mundo laboral, eligiendo aquella que cumpla con sus intereses y objetivos personales.

La orientación personal constituye un elemento clave para lograr una educación integral de calidad, dado que su finalidad es, precisamente, la promoción del desarrollo personal, complemento necesario de la enseñanza correspondiente a las diferentes disciplinas científicas (Pérez, 2010). La dimensión personal es la que más polémica ha despertado, en opinión del profesorado, por la falta de formación que posee para abordar los aspectos relacionados con ella y porque tradicionalmente la tutoría universitaria ha focalizado principalmente su atención en dar respuesta a las demandas académicas (Amor y Dios, 2017).

El propósito de la investigación se centró en detectar las necesidades formativas de orientación y tutoría académica, personal y profesional con el uso de las TIC, del profesorado de diferentes facultades en la universidad de Jaén, Granada, Coimbra (Portugal) y Queen Mary University of London (Reino Unido). Así como, a su vez, se puedan percibir estrategias orientadoras y de tutorización para lograr un proceso exitoso y favorecedor para el alumnado. A través de la práctica de una buena orientación académica, personal y profesional mediante el uso de las TIC, se podrán desarrollar buenas acciones tutoriales en las distintas universidades.

Metodología

El diseño de la investigación es un diseño no experimental, una investigación de tipo descriptiva explicativa, se describe una realidad educativa a través de la medición. El estudio empleado es de tipo transversal, las variables no se manipulan y se miden solo una vez sobre los diferentes grupos que componen la muestra, para hacer una comparativa entre sí. El enfoque es de tipo cuantitativo, en el que se emplean estadística descriptiva y comparativa de medias, para describir cada una de las necesidades en orientación y tutoría del profesorado universitario de las diferentes universidades, en cuanto a la orientación y tutoría percibida por el alumnado.

La población de estudio la forman el total de estudiantes divididos en hombres y mujeres de la Universidad de Jaén (UJA) y de la Universidad de Granada (UGR), matriculados en 2ª y 4ª curso de las 24 titulaciones de grado comunes en ambas universidades, y postgrado de todo el conjunto de estudios universitarios. La determinación de estudiantes de 2º, 4º, master o doctorado obedece al criterio de comprobar en qué medida afecta, en su caso, la orientación recibida durante el periodo universitario. De la misma, se ha extraído la muestra correspondiente, mediante un sistema de muestreo aleatorio estratificado y proporcional, con un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 5%. A esta muestra se suman las otras instituciones participantes en el estudio general, Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal) y Queen Mary University of London (Reino Unido), si bien los participantes de estas universidades no han sido seleccionados de manera proporcional, al no haber coincidencia en la denominación de los estudios en estos países. En la tabla 1 se detalla la distribución de los participantes en función de los objetivos definidos para el estudio. La muestra tomada en consideración para la validación del instrumento está compuesta por 4003 estudiantes.

Tabla 1

Muestra del estudio (Pantoja, Molero, Molina y Colmenero, 2020)

	2º	4º	Máster	Doctorado	Hombre	Mujer
f	1875	1305	744	79	1410	2593
%	46.84	32.60	18.59	1.97	35.22	64.78

A través de esta muestra, se recogen puntuaciones en cuanto a la perspectiva y opinión de la orientación y tutoría global percibida en la universidad, clasificada en una escala de 0 a 10 puntos, atendiendo a una serie de ítems académicos, personales y profesionales. El instrumento de recogida de datos utilizado es el POTAE-17, que recoge la práctica orientadora y tutorial en alumnado y egresados universitarios. La fiabilidad del cuestionario fue estimada a través del cálculo del coeficiente α (alfa de Cronbach), para determinar la consistencia interna, obteniéndose un coeficiente igual a .96 para toda la escala. En cada dimensión, la fiabilidad obtenida ha sido de .89 para Orientación Académica, .85 para Orientación Personal, .94 para Orientación Profesional y .87 para Orientación y TIC. (Pantoja, Molero, Molina y Colmenero, 2020).

Resultados

Los resultados analizados muestran puntuaciones medias bajas en cuanto a la opinión general de orientación académica recibida, que es la media más alta con un 6,08, la orientación personal con una media de 5,41 y la media más baja corresponde a la orientación profesional con una puntuación de 4,55.

En la tabla 2, se analizan las medias diferenciadas por universidad y sexo. No existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción de la orientación académica recibida. La media de mujeres más baja ($m=4.08$) y de hombres ($m=4.46$) corresponde a la Universidad de Granada en el ítem de orientación profesional. La media de mujeres ($m=6.44$) y de hombres ($m=7.57$) más alta corresponde a la Queen Mary University of London.

Tabla 2

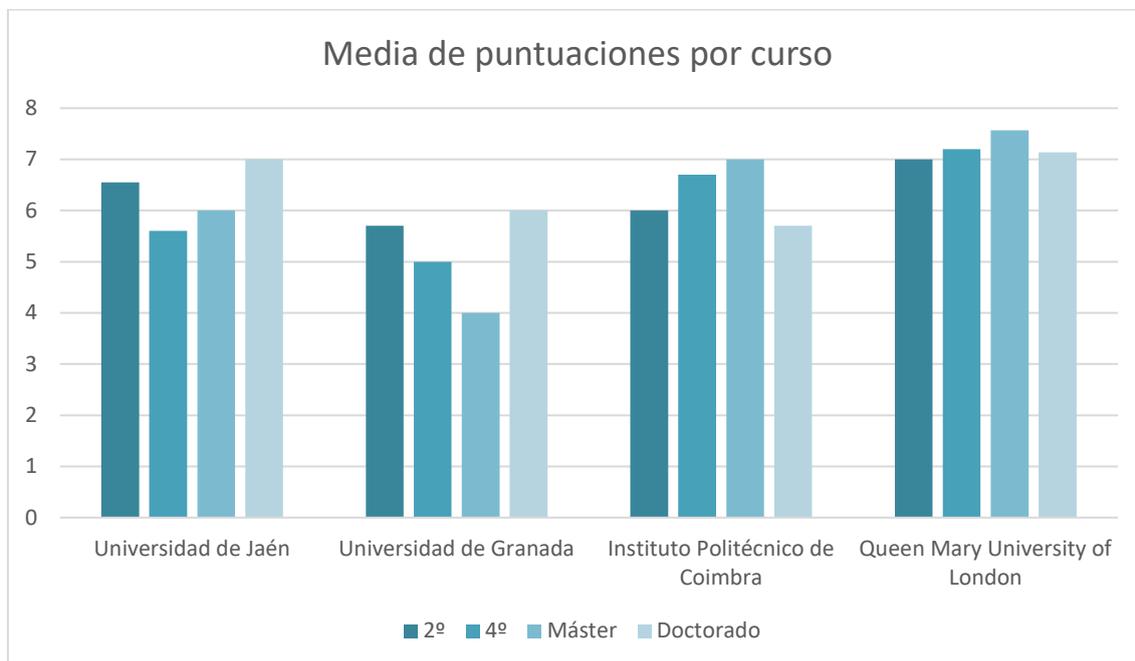
Puntuaciones medias en las distintas Universidades

		Orientación Académica	Orientación Personal	Orientación Profesional	Orientación mediante TIC
Universidad de Jaén	Hombre	6.21	5.54	4.70	5.89
	Mujer	6.20	5.46	4.43	5.69
Universidad de Granada	Hombre	5.89	5.35	4.46	5.58
	Mujer	5.78	5.01	4.08	5.38
Instituto Politécnico de Coimbra	Hombre	6.60	6.20	5.71	6.01
	Mujer	6.32	5.79	5.38	5.82
Queen Mary University of London	Hombre	7.57	6.86	6.43	7.14
	Mujer	6.44	5.67	5.11	5.70

En la figura 1, se muestran las puntuaciones medias del 2º y 4º curso de grado, máster y doctorado de todas las universidades participantes en el estudio. Las puntuaciones varían muy poco. Siendo la Queen Mary University of London, la que presenta una media de puntuaciones más altas y la Universidad de Granada, presenta las medias más bajas de las restantes universidades. La Universidad de Jaén y el Instituto Politécnico se mantienen en cuanto a sus puntuaciones.

Figura 1

Media de puntuaciones por curso académico de todas las universidades



Conclusiones / Discusión

Estos resultados dan lugar a una serie de conclusiones para tener en cuenta, nos permiten identificar una serie de carencias, con relación a los ítems analizados, sobre una serie de necesidades formativas en los docentes universitarios en cuanto al desempeño en su función orientadora y tutorial. La labor tutorial del profesorado universitario está ligada al fomento de acciones orientadoras, de muy reciente implantación en los estudios superiores, independientemente de las materias o áreas de las que se trate. Esto ha conllevado una falta de formación específica del profesorado universitario para atender demandas del alumnado (Pantoja, Molero, Molina y Colmenero, 2020). El alumnado demanda una orientación y tutoría que les ayude a adaptarse a esta etapa universitaria y al mundo laboral, una orientación basada en la resolución de problemas y en el acompañamiento universitario a lo largo del desarrollo de su carrera, no solo en el ámbito académico específico con cada asignatura, si no, en la competencia profesional y laboral y en el manejo de sus propias experiencias personales.

La puesta en práctica de este instrumento con otros parecidos realizados en diversas investigaciones (Lopez-Gómez, 2015), puede aportar una importante detección de ideas previas y un estudio de partida para que cada universidad analice orientaciones sobre su buen funcionamiento, organización y gestión tanto a nivel personal, académico y profesional, además de poner en valor el grado de gestión de la misma mediante las TIC. El instrumento creado puede resultar útil y novedoso dado el enfoque eminentemente práctico que adopta el mismo, diferente de otras propuestas similares ya señaladas.

Referencias

- Álvarez, J. (2017). La tutoría en Secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 65-90. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/298521>
- Amor, M.I., y Dios, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130.

- Arráiz, A., Berbegal, A., y Sabirón, F. (2018). La tutoría académica focalizada en la evaluación: análisis de necesidades desde la perspectiva de estudiantes y profesores. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 211-229.
- Ceinos, C. (2008). Diagnóstico de las competencias de los orientadores laborales en el uso de las TIC. (Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela). Recuperada de http://www.dspace.usc/bitstream/10347/2486/1/9788498871081_content.pdf
- Clerici, R., y Da Re, L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista de investigación educativa*, 37(1), 39-56.
- Fernández, G. M. (2004). ¿Necesidad de Orientación Profesional? *Rompan Filas*, 71, 3-12.
- Ferreira, C., Pascual, L. y Pol, C. (2013). La producción española en tesis doctorales sobre orientación en la base de datos TESEO (2001-2012). *Relieve*, 19(1), 1-10. DOI: 10.7203/relieve.19.1.2460
- León, V., y Lugo, E. (2008). Los programas institucionales de tutoría en la universidad pública en México: El caso de las universidades públicas estatales de la región Centro-Sur de la ANUIES. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Lopez-Gómez, E. (2015). *La tutoría en el EEES: propuesta, validación y valoración de un modelo integral*. [Tesis Doctoral]. UNED.
- Martínez, M. (2009). La orientación y la tutoría en la universidad en el marco del espacio europeo de educación superior (EEES). *Revista Fuentes*, 9, 78-97.
- Martínez, C., Krichesky, G. y García, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie54.htm>
- Michavila, F., y García, J. (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Catedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.
- Pantoja, A., Molero, D., Molina, M.D. y Colmenero, M.J. (2020). Valoración de la práctica orientadora y tutorial en la universidad: validación de una escala para el alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 119-143. Doi:10.5944/educXX1.25632
- Pérez, J.C. (2010). Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal. *REOP*, 21(2), 433-442. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11557>
- Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R., & Nett, U.E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 243, 1-18.
- Rodríguez, S., Salmerón, P., García, B. y Catalano, V. (2019). La orientación y tutoría en la Universidad de Granada y Jaén: Valoración de las percepciones del profesorado y el alumnado. *VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía*. UNIREF.
- Rodríguez, C., y Calvo, A. (2011). La figura del tutor de e-learning. Aportaciones de una investigación con estudios de caso. *Universities and Knowledge Society Journal*, 8(1), 66-77.
- Sanchez, P.P. Lopez, M.M., y Cienfuegos, Y.A. (2018). La orientación educativa en la actividad pedagógica profesional del docente universitario. *Revista Conrado*, 14(65), 50-57.
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 19(3), 254-269.
- Watts, A.G. (1990). The Role of Guidance in Educational Change. En A.G. Watts (edit.), *Guidance and educational change: across - sectorial review of policy and practice* (pp. 10-13). CRACPub., Hobsons Pub.
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M., & Ridley, P. (2013). *Working one-to-one with students: Supervising, coaching, mentoring, and personal tutoring*. Routledge.

Buenas prácticas en orientación para el alumnado, profesorado y egresados universitarios

Beatriz Berrios Aguayo y Antonio Pantoja Vallejo

Universidad de Jaén

< bberrios@uja.es > < apantoja@ujaen.es >

Resumen

La orientación y la tutoría universitaria están siendo clave en tiempos de pandemia. Como objetivo del presente estudio está el detectar buenas prácticas en el profesorado universitario en orientación y tutoría pertenecientes a diferentes universidades europeas. Se ha llevado a cabo un método cualitativo utilizando varias técnicas de análisis. Como resultado se da a conocer aquellos indicadores de buenas prácticas en orientación académica, personal y profesional. De manera general, se puede concluir con la idea de que un ejemplo de profesional con buenas prácticas en orientación y tutorización es aquel que tiene predisposición, disponibilidad, experiencia previa y formación como orientador, motivación por la labor realizada y continuidad en su función.

Palabras clave

Buenas Prácticas; Educación Superior; Sistema de Recomendación; TIMONEL

Introducción

La pandemia mundial está poniendo a prueba a la sociedad y afectando directamente a la Educación Superior. Esta situación ha fomentado el empleo de una enseñanza a distancia y de herramientas tecnológicas. También se ha producido un modelo híbrido que no excluye el modelo presencial y donde los procesos de tutoría han tomado un papel preponderante. En este sentido, Iwasaki et al. (2019) muestran que la creación de entornos virtuales y, principalmente la tutoría en línea puede mejorar considerablemente el desempeño de los estudiantes de Educación Superior.

Esta investigación se enmarca en el Proyecto de Excelencia I+D TIMONEL, cuyo fin último es la creación de un Sistema de Recomendación que responda a las necesidades de orientación y tutoría de estudiantes y graduados universitarios. Previo a su creación, fue necesario analizar los principales problemas y necesidades que se encontraron tanto en estudiantes como en docentes atendiendo a una orientación académica, personal y/o profesional. A partir de esto, se percibieron las llamadas "buenas prácticas", ejemplos de profesores o tutores universitarios que tenían la capacidad de ofrecer una orientación de calidad a los estudiantes (Martín Romero, Berrios Aguayo & Pantoja Vallejo 2020; Helleve y Ulvik 2019).

Pero ¿cómo podría entenderse mejor las denominadas buenas prácticas? De Pablos Pons y Jiménez Cortes (2007, p.17) se refieren a las mismas como una forma de "modelar y ejemplificar una actividad realizada con resultados satisfactorios". La identificación de buenas prácticas ha sido necesaria en estos nuevos tiempos de educación a distancia debido a la pandemia. Por ello, se ha abordado la percepción de alumnos y profesores.

Nos resultó fácil identificar buenas prácticas en un contexto donde el tiempo para ofrecer orientación tanto individual como colectiva es limitado (Manzano y Roldan 2015). Alonso-García et al. (2019) en una revisión de la literatura, perciben esa dificultad para encontrar buenas prácticas en la tutoría universitaria y atender principalmente al uso de las TIC. Por tanto, aparecen nuevos términos como profesor-tutor. Zabalza (2003, p.126) afirma que

«parece fuera de toda duda que todo docente, sea cual sea la etapa educativa en la que ejerce su función, no es sólo docente sino también tutor de sus alumnos». Entramos en un escenario en el que el docente trabaja en un contexto multifuncional y con miras a satisfacer las necesidades de los alumnos. En cualquier trámite académico, el tutor se considera óptimo como guía para el desarrollo académico del alumnado. Esto se evidencia en la investigación de Rakhshandehroo e Ivanova (2020) que, a través de un estudio de diseño mixto, evalúa las percepciones de estudiantes y profesores de títulos de enseñanza media en inglés en un contexto universitario. Además, levers et al. (2013) muestran en una investigación de método mixto, el intento de los docentes por desarrollar buenas prácticas en sus funciones como tutores universitarios ya que lo ven como fundamental para el óptimo desarrollo de los estudiantes. Para tratar de dar respuesta al nuevo rol del docente universitario como tutor, asociaciones como la Asociación Internacional de Asuntos y Servicios Estudiantiles (IASAS) y la UNESCO han elaborado manuales que muestran las diferentes funciones que debe desempeñar el tutor en relación con las necesidades de la nueva generación de estudiantes (Ludeman 2002). También es necesario destacar los resultados de Wichmann-Hansen, Thomsen y Nordentoft (2015) quienes mostraron cómo la autoevaluación del tutor de su propia práctica de tutoría es muy positiva para la mejora de la misma. Finalmente, García-Valcárcel (2008) determina que la buena práctica en la tutoría a través del uso de las TIC entra en conflicto con las dificultades de tiempo, número de alumnos y reconocimiento de la actividad educativa (reconocimiento que en muy pocas ocasiones llega). Los profesores son factores de la situación actual y pueden obstaculizar un cambio hacia un mayor aprendizaje y una mejor tutoría.

En base a lo establecido anteriormente en el marco teórico, se establecen como objetivos de la presente investigación la detección de buenas prácticas en profesorado universitario en su función como orientador o tutor a través de las percepciones de los estudiantes o del propio profesorado.

Metodología

Se llevo a cabo un análisis de datos cualitativos mediante un análisis temático de su contenido, tomando como referencia los ítems de los cuestionarios previamente implementados en la parte cuantitativa de la investigación (*Práctica de orientación y tutoría en estudiantes y graduados universitarios-POTAE-17* y *Necesidades formativas en estrategias de orientación y tutoría-NFEOT-17*), y atendiendo a los nuevos temas que surgieron de la práctica (Ver Tabla 2), ilustrando los resultados obtenidos a través de ejemplos de unidades de registro de cada categoría.

La muestra seleccionada para el presente estudio estuvo compuesta por alumnado, egresados y docentes universitarios de las Universidades de Granada (UGR), Jaén (UJA) ambas de España, el Instituto Politécnico de Coímbra (PCO) de Portugal y la Queen Mery of London (QML) de Reino Unido.

El estudio se dividió en dos fases: una fase inicial en la que se llevó a cabo técnicas grupales como grupos de discusión, grupos nominales o técnicas DAFO, y una segunda fase de entrevistas individualizadas realizadas a aquellos docentes cuyas puntuaciones recibidas por parte del alumnado durante el curso académico habían sido sobresalientes. En total se llevaron a cabo tres grupos de discusión (ocho participantes en UJA; nueve en UGR; seis en PCO y tres en la QML) compuestos por docentes de diferentes áreas de conocimiento y 11 entrevistas (cinco UGR; seis UJA; cuatro PCO y dos QML) a docentes con experiencia en Planes de Acción Tutorial (PAT) en diferentes áreas del conocimiento y con dichas puntuaciones excelentes.

Tabla 1*Participantes del estudio*

Técnica	Participantes					
	Grupo	Experiencia	Universidades			
			UJA	UGR	PCO	QML
Grupo de discusión	Estudiantes	1º/2º curso	4	14	-	6
		4º curso/Graduados	7	11	3	6
	Profesorado	Novel (- 5 años)	4	2	2	-
		Experiencia (+ 15 años)	4	7	4	3
Grupo nominal	Profesorado	PAT	4	12	-	-
DAFO		-	12	-	-	
Entrevista	Profesorado		5	6	4	2

Resultados

En la tabla 2 se puede visualizar las dimensiones detectadas en lo referente a buenas prácticas en orientación y tutoría tras el análisis de lo manifestado tanto por parte del alumnado como del profesorado.

Tabla 2*Categorías y dimensiones detectadas en buenas prácticas*

Categorías	Número de documentos	F
Dimensión académica	13	124
Coordinación docente_ Relación de aprendizajes diferentes materias	11	22
Desarrollo de metodologías didácticas	3	4
Evitar solapamiento de contenidos	4	6
Coordinar las actividades de evaluación evitando saturar al alumnado	1	1
Integrar teoría y práctica	1	1
Dar a conocer los programas existentes para la ampliación de estudios	3	5
Detección de necesidades educativas	12	34
Derivar a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje	8	12
Intervenir en el gran grupo mediante dinámicas de negociación	6	7
Resolver problemas académicos al alumnado	5	9
Disponer de profesionales de referencia que asesoren en la detección de necesidades	1	1
Identificar necesidades académicas	4	5
Estrategias para orientar al alumnado sobre el proceso de aprendizaje	9	18
Animar al alumnado a hacer uso de las tutorías	4	4
Orientación sobre realización de trabajos	3	5
Introducir actividades de orientación académica en la asignatura	5	6
Adaptar la materia a las características de los estudiantes	8	13
Estrategias para motivar al alumnado hacia el aprendizaje	7	23

Categorías	Número de documentos	F
Metodologías didácticas dirigidas a la aplicación de conocimientos	4	7
Reflexionar acerca de su progreso en las materias	3	3
Orientar al alumnado sobre el diseño del itinerario académico	4	6
Participar en acciones dirigidas a la mejora del PAT	7	9
Realización de actividades formativas	2	2
Evaluación del PAT	1	1
Dimensión personal	11	56
Atender al alumnado	10	23
Establecer buenas relaciones sociales y personales con el alumnado	4	4
Orientar personalmente cuando el alumnado lo necesita, fuera de tutoría	6	10
Mostrar interés o incidir en el ámbito personal del alumnado	4	7
Establecer distancia crítica entre la dimensión personal y académica	2	2
Conocer características, motivaciones alumnado	6	10
Empleo encuestas y entrevistas para diagnosticar principales áreas de atención	5	8
	1	2
Incluir al alumnado en la universidad y grupo	8	11
Realizando charlas o jornadas informativas sobre la organización de la universidad	3	5
Alumnos mentores encargados de recibir e integrar al alumnado	1	1
Dinámicas grupales de comunicación e interacción en el aula	5	5
Informar al alumnado de los servicios especializados que existen en la universidad	8	12
Realizando charlas y empleando recursos de información	3	5
Derivar al alumnado a servicios especializados	4	5
Identificar necesidades específicas de apoyo educativo o psicosocial	1	2
Dimensión profesional	14	104
Recursos y estructuras que ofrece la universidad	4	6
Conocimiento-experiencia en el ámbito profesional	6	9
Formación_ Información salidas profesionales	8	23
Formación en competencias para la inserción laboral	5	6
Relación de los contenidos de la asignatura con las salidas profesionales (relación académico con futuro profesional)	9	17
Información transición vida laboral	6	13
Toma de decisiones vocacionales	3	3
Orientación sobre prácticas de empresa o de voluntariado (aprendizaje servicio)	4	4
Desarrollo de competencias mediante simulación de casos reales	1	1

Categorías	Número de documentos	F
Orientación sobre actividades de desarrollo profesional fuera de la facultad	9	12
Construcción de Itinerarios académicos-profesionales y proyecto vital	4	6
Construcción de un proyecto vital	1	1
Identificación de necesidades	3	4

A continuación, se especifican cada una de ellas:

En relación con la orientación académica, el análisis de las diferentes técnicas empleadas pone de manifiesto que un docente ejemplo de buenas prácticas es aquel que:

- Mantiene una buena coordinación docente. Se interesa por el trabajo de sus compañeros y se esfuerza para que haya una vinculación entre las asignaturas que comparte el alumnado en un curso o cuatrimestre determinado. Además, desarrolla metodologías didácticas evitando solapamientos de contenido entre asignaturas coordinando las actividades de evaluación y evitando la saturación del alumnado (integración de teoría y práctica).
- Da a conocer los programas existentes para la ampliación de estudios. Además, está siempre dispuesto a profundizar sobre las posibilidades que tiene el alumnado para incrementar su nivel de estudio.
- Detecta las posibles necesidades educativas de su alumnado a través de la aplicación de técnicas de análisis a lo largo de la asignatura, además de mantener una observación activa. Además, deriva a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje a los servicios específicos, interviene en gran grupo mediante dinámicas de negociación y resuelve problemas académicos al alumnado. Por último, dispone de profesionales de referencia que le asesoren en relación a la detección de necesidades.
- Conoce y utiliza estrategias para orientar al alumnado sobre el proceso de aprendizaje, animándolo a hacer uso de las tutorías, proporcionando orientación sobre la realización de trabajos e introduciendo actividades de orientación académica en la asignatura.
- Adapta su materia a las características de los estudiantes y al momento presentado. Poniendo como ejemplo la pandemia, un ejemplo de buenas prácticas es aquel docente que sabe adaptarse a las circunstancias y ayuda a su alumnado a hacerlo también proporcionándole todos los recursos necesarios.
- Desarrolla estrategias para motivar al alumnado hacia el aprendizaje utilizando metodologías didácticas dirigidas a la aplicación de conocimientos, reflexionando acerca de su progreso en la materia y orientándolo sobre el diseño del itinerario académico.
- Participa en acciones dirigidas a la mejora del PAT, diseñando y desarrollando actividades formativas, así como actividades evaluativas dentro del mismo.

Con respecto a la orientación personal, se han detectado los indicadores citados a continuación:

- Atiende al alumnado estableciendo buenas relaciones sociales y personales con el mismo. Además, orienta personalmente cuando el alumnado lo necesita, aunque esto suponga atenderlo fuera de las horas de tutoría mostrando interés o incidiendo en el ámbito personal del mismo. Esto también supone que sepa establecer una distancia crítica con el estudiante sabiendo diferenciar entre la dimensión personal y la académica.

- Conoce las características, motivaciones e intereses del alumnado. Emplea encuestas y entrevistas para diagnosticar principales áreas de atención que requiera el alumnado en un momento determinado.
- Incluye al alumnado en la universidad y en el grupo clase realizando charlas o jornadas informativas sobre la organización de la universidad o encontrando personal especializado que pueda aportar información relevante al alumnado. Además, implementa el denominado *Alumno mentor* encargado de recibir e integrar al resto de alumnos en la clase apoyándolos en las tareas o atendiendo a otros problemas de índole diverso. Realiza además dinámicas grupales de comunicación e interacción en el aula.
- Informa al alumnado de los servicios especializados que existen en la universidad, realizando nuevamente charlas y empleando recursos de información que puedan ser de interés para el alumnado. Deriva si es necesario al alumnado a servicios especializados y es capaz de identificar necesidades específicas de apoyo educativo o psicosocial.

Finalmente, en relación con la orientación profesional un docente ejemplo de buenas prácticas es aquel que:

- Conoce y utiliza con sus alumnos recursos y estructuras que ofrece la universidad con relación a las salidas profesionales de un determinado Grado.
- Tiene conocimiento-experiencia en el ámbito profesional y en la orientación profesional en general
- Forma a sus alumnos para la vida laboral y constantemente los informa sobre las salidas profesionales.
- Forma a sus alumnos para que estos desarrollen competencias que les permita una adecuada inserción laboral.
- Relaciona los contenidos de la asignatura con su respectiva utilidad una vez lleguen al mundo laboral.
- Informa a los estudiantes sobre la transición a la vida laboral proporcionando técnicas, recursos y demás que faciliten dicha acción.
- Forma al alumnado para que sean capaces de tomar decisiones vocacionales positivas que suponga una pronta y efectiva inserción laboral.
- Orienta sobre las posibles prácticas en empresas o voluntariados (aprendizaje servicio) que pueden realizar para tener mayores opciones una vez traten de incorporarse en la vida laboral.
- Desarrolla competencias en su alumnado mediante la simulación de casos reales en contextos reales.
- Orienta sobre las actividades de desarrollo profesional fuera de la facultad que puedan ser de su interés y positivas para la posterior inserción sociolaboral.
- Construye itinerarios académicos-profesionales vinculando ambos mundos y tratando de definir y construir el proyecto vital.
- Identifica necesidades de índole profesional que puedan surgir en el alumnado durante el desarrollo del Grado o incluso posteriormente a la terminación del mismo.

Conclusiones / Discusión

La detección de buenas prácticas en el ámbito universitario y en relación con la orientación y tutoría es una acción esencial para el correcto desarrollo de dicha etapa educativa.

El alumnado durante y posteriormente a la conclusión de sus estudios universitarios debe sentirse arropado en las diferentes dimensiones que son acogidas cuando nos referimos a orientación.

De manera general, se puede concluir con la idea de que un ejemplo de profesional con buenas prácticas de orientación y tutorización es aquel que tiene predisposición, disponibilidad, experiencia previa y formación como orientador, motivación por la labor realizada y continuidad en su función. La orientación ofertada debe ser ajustada a las necesidades del alumnado y no estereotipada. Incluso se puede determinar que para una adecuada práctica orientadora se debe tener un amplio conocimiento cultural y de los principios éticos.

Mucho queda aún por hacer para que la orientación en el contexto universitario sea capaz de satisfacer la mayor parte de las necesidades que puedan surgir en el alumnado y egresado. Está en la mano de los docentes universitarios el hecho de formarse para poder desarrollar de manera competente su labor de orientador y/o tutor.

Referencias

- Alonso-García, S., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Trujillo-Torres, J. M., & Romero-Rodríguez, J. M. (2019). Systematic review of good teaching practices with ICT in Spanish Higher Education. Trends and Challenges for Sustainability. *Sustainability*, 11(24), 7150. <https://doi.org/10.3390/su11247150>
- Helleve, I., & Ulvik, M. (2019). Tutors seen through the eyes of mentors assumptions for participation in third space in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 228-242.
- Levers, M., Wylie, K., Gray, C., Ní Áingléis, B., & Cummins, B. (2013) The role of the university tutor in school-based work in primary schools in Northern Ireland and the Republic of Ireland. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 183-199. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2012.687718>
- Iwasaki, C., Tada, Y., Furukawa, T., Sasaki, K., Yamada, Y., Nakazawa, T., & Ikezawa, T. (2019). Design of e-learning and online tutoring as learning support for academic writing. *Asian Association of Open Universities Journal*, 14(2), 85-96. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-06-2019-0024>
- Ludeman, R. B. (2002). The role of student affairs and services in higher education: a practical manual for developing, implementing, and assessing student affairs programmes and services. In *Follow-up to the World Conference on Higher Education*, Paris, 5-9 October 1998 (IASAS/UNES). Paris: UNESCO. <https://bit.ly/2YpT2MO>
- Manzano, N. & Roldan, C-Alexandra. (2015). Análisis de necesidades de orientación del estudiante de primer año en la Universidad Autónoma de Occidente. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. *REOP*, 26 (3), 121-140. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16404>
- Martín Romera, A., Berrios Aguayo, B. & Pantoja Vallejo, A. (2020). Factores y elementos de calidad percibidos por el profesorado participante en el Plan de Acción Tutorial de universidades europeas. *Educación XX1*, 23(1), 349-371. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23874>
- Rakhshandehroo, M., & Ivanova, P. (2020). International student satisfaction at English-medium graduate programs in Japan. *Higher Education*, 79 (1), 39-54. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00395-3>
- Wichmann-Hansen, G., Thomsen, R., & Nordentoft, H. M. (2015). Challenges in collective academic supervision: Supervisors' experiences from a master programme in guidance and counselling. *Higher Education*, 70 (1), 19-33.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

TIMONEL: sistema de recomendación y orientación para alumnado, profesorado y egresados universitarios

Antonio Pantoja Vallejo y Beatriz Berrios Aguayo

Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén

< apantoja@ujaen.es > < bberrios@ujaen.es >

Resumen

Como parte del Proyecto de Excelencia I+D TIMONEL (Ref. EDU2016-75892-P) del Ministerio de Economía y Competitividad, se ha desarrollado un Sistema de Recomendación (SR) basado en las necesidades de orientación, ya expuestas en este Simposio, para alumnado, profesorado y egresados universitarios. El programa de orientación se diseñó en cinco fases y sobre las mismas se construyó e implementó un entorno virtual en forma de metáfora marinera en el que el timonel (usuario que precisa orientación) busca respuestas a los problemas que tiene. La evaluación del SR ha puesto de manifiesto la unanimidad al señalar tanto el alumnado como el profesorado que recomendaría TIMONEL a sus amigos y compañeros. El sistema está en permanente actualización en función de los intereses que los usuarios van expresando.

Palabras clave

Virtual; Sistema de Recomendación; Universidad; Orientación; Tutoría

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) puso de manifiesto la necesidad de una atención individualizada e integral del alumnado universitario y de adaptarse mejor a sus características, con la mirada puesta en un mercado laboral competitivo y exigente. Esto hizo que las universidades pusieran en marcha diferentes acciones con la finalidad de que el alumnado tuviera un apoyo tutorial y una orientación durante el tiempo de duración de sus estudios. Con sus luces y sus sombras, algo se ha movido en el panorama universitario, que no es motivo de análisis en la presente comunicación, si bien cabe decir que no ha tenido el desarrollo que hubiera sido de esperar. Lo cierto es que, como ha sido dicho en las anteriores comunicaciones que conforman este Simposio, estos cambios debían ser estudiados con la finalidad de conocer mejor las necesidades de profesorado y alumnado para así poder actuar. Con el profesorado se realizó mediante un estudio de tipo mixto que se completó con otro de corte cualitativo para conocer las buenas prácticas tutoriales (Pantoja, 2020). Por su parte, las opiniones del alumnado fueron sondeadas mediante un cuestionario creado *ad hoc* (Pantoja, et al., 2020).

En otro plano, se sitúa el uso de las tecnologías en educación, que cuenta ya con una larga trayectoria, si bien su llegada a la orientación y tutoría universitarias es relativamente reciente (Fernández, et. al., 2017; Pantoja, 2009, 2013; Pantoja, et al., 2020). Su puesta en valor, ha sido una línea de trabajo preferente, no sólo para apoyar la labor de tutores y orientadores, sino para propiciar un buen uso de las mismas.

Con este punto de partido, el equipo investigador del Proyecto TIMONEL (www.timonel.net) se planteó el objetivo de desarrollar un sistema informático capaz de ofrecer una orientación personalizada al usuario y a la vez permitirle conocer las opiniones y experiencias de otras personas que anteriormente acometieron una situación similar, con la finalidad de poder tomar decisiones de manera más acertada. De esta forma, se planteó el diseño de un programa de orientación, materializado en una herramienta digital en forma de Sistema de

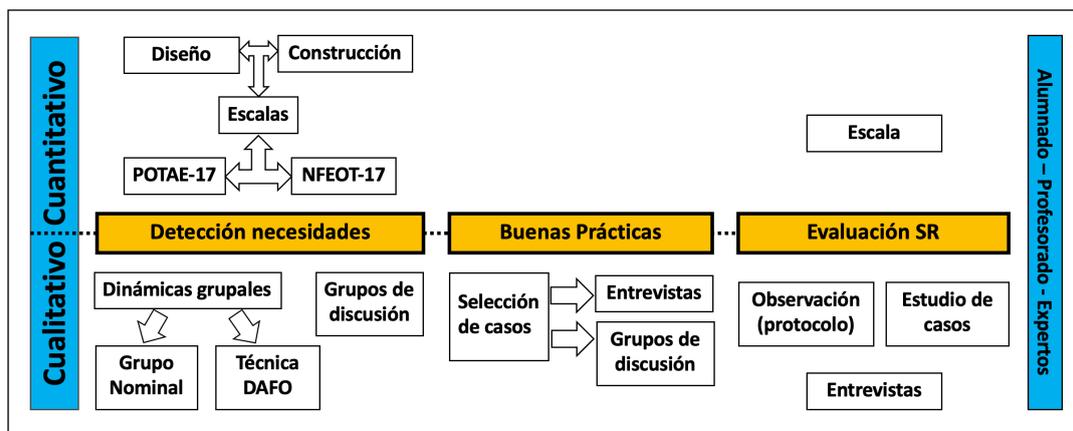
Recomendación (SR) -introducido recientemente en el mundo comercial-, que ofrece notables ventajas a los usuarios al conocer qué hicieron o qué experiencia similar tuvieron antes otros en similares situaciones (Bustos-Lopez et al., 2015; Vázquez-Ramírez, Hsu et al. 2013).

Metodología

A modo de resumen, el proyecto TIMONEL sigue una metodología mixta en sus diferentes fases, utilizando técnicas cuantitativas, con la creación de dos escalas creadas para la detección de necesidades para alumnado y profesorado, y técnicas cualitativas en forma de grupos de discusión, grupos nominales, técnicas DAFO y entrevistas (Figura 1).

Figura 1

Fases de desarrollo del Proyecto TIMONEL



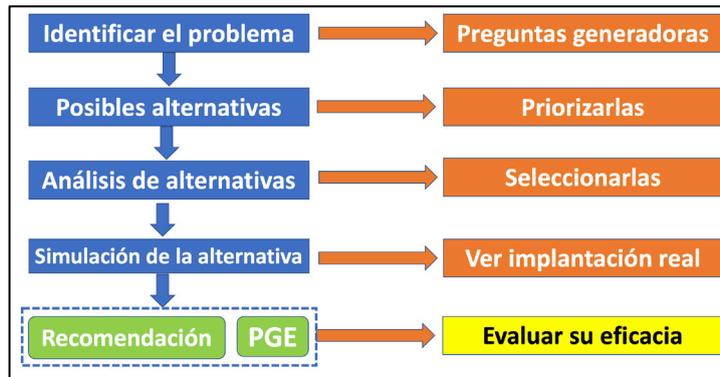
Los participantes en las diferentes fases llevadas a cabo en el proyecto fueron alumnado y profesorado de diferentes cursos de las participantes en el proyecto: Universidades de Granada, Jaén, Politécnico de Coímbra (Portugal) y Queen Mery of London (Reino Unido). Se seleccionaron muestras aleatoriamente estratificadas atendiendo a variables tales como el género, el país, el curso, la experiencia como docente (novel o con experiencia mayor de 15 años), participación en el PAT, entre otras. En total participaron 918 tutores y 2881 estudiantes.

El proyecto siguió un plan de trabajo organizado en las tres grandes fases que se aprecian en la figura 1, que fueron desde una amplia detección de necesidades e identificación de buenas prácticas, hasta el diseño del programa, la implementación y evaluación del SR. Esta secuencia investigadora ha tenido sus resultados en diferentes publicaciones (e.g. Martín et al., 2020; Pantoja, 2020; Pantoja et al., 2020; Pantoja & Berrios, 2017, 2021) y sobre las mismas se preparó el modelo de Sistema de Recomendación a seguir (Figura 2).

De forma paralela al diseño del programa de orientación, se llevó a cabo el del entorno virtual, un gran reto para el equipo de investigación, al tratarse de un proceso del que no se contaban con precedentes. Para ello, se partió de la detección de necesidades y se fueron perfilando el programa y sus contenidos (Figura 3). La creación del SR como tal puso de manifiesto la necesidad de entendimiento entre los investigadores educativos y los ingenieros informáticos, además de buscar y crear contenidos originales para hacer de TIMONEL un entorno atractivo.

Figura 2

Programa de intervención TIMONEL antes de su transformación en el Sistema de Recomendación



Nota: PGE (Personal Guidance Environment)

Como se aprecia, todo el proceso se inicia abriendo caminos al usuario para que concrete el problema que le lleva a buscar posibles soluciones. Para ello se le propone un proceso de indagación en diferentes alternativas, que después tendrá que ordenar según sus preferencias y analizarlas una a una. A continuación, se ofrecen pautas para que haga una selección razonada de aquella o aquellas que mejor respondan a sus necesidades. A partir de aquí, puede ver una simulación real de la alternativa elegida para así reafirmar su elección y volver y cambiar a la alternativa anterior.

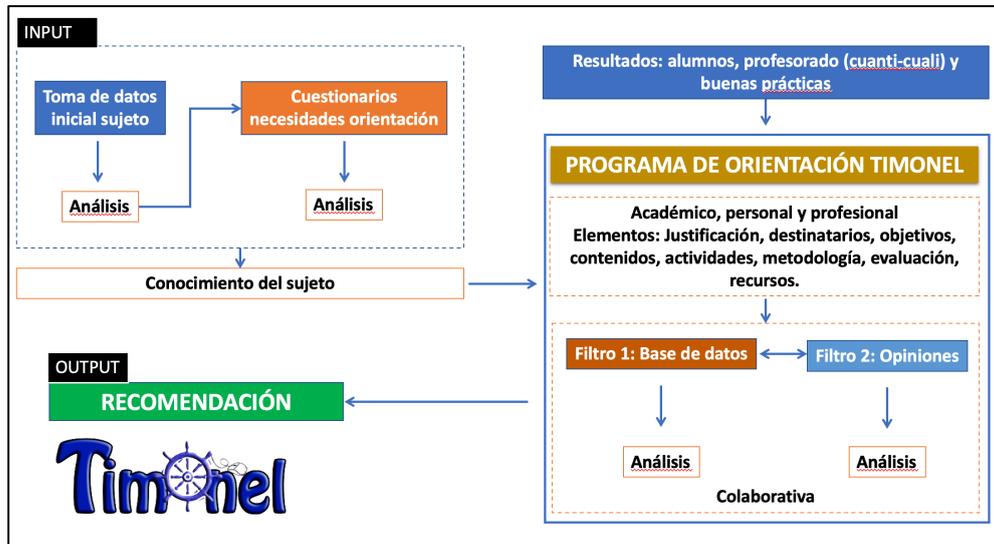
La idea final de TIMONEL es que el usuario del sistema pueda tener una visión de todas sus consultas con la finalidad de utilizarlas en el futuro, dadas las diferentes opciones posibles. Por ejemplo, en unas sería más significativo un vídeo, tal vez en otra un mapa conceptual, tal vez contactos en alguna red social, páginas web de referencia, etc. A esta opción la hemos denominado PGE (*Personal Guidance Environment*) y tiene una función similar a los PLE (*Personal Learning Environment*) (Gallego-Arrufat y Chaves-Barboza, 2014), si bien por ahora TIMONEL no presenta tantas posibilidades.

El programa de orientación adopta en el entorno informático creado la forma de Sistema de Recomendación (SR) y conlleva establecer las preferencias del usuario para así ofrecerle las opciones que mejor se acomoden a las mismas. Pero, en nuestro caso, también incorpora abundantes contenidos accesibles en un entorno virtual en forma de metáfora marinera. En realidad, es de naturaleza híbrida, al existir una base de datos con contenidos y unas opiniones de usuarios, de tal forma que cada consulta obtiene una mezcla de ambas (figura 3). De igual manera, se retroalimenta continuamente con las peticiones de los usuarios, lo que lo mantiene en una actualización permanente y ofrece, al mismo tiempo, una orientación personalizada. Hasta el momento, no se conoce ninguna herramienta digital que dé tal servicio en el ámbito de la orientación.

Por otro lado, cabe destacar que en el SR el usuario es el timonel del barco y debe navegar y orientarse convenientemente para llevar a un buen puerto el mismo, y conseguir así llegar al destino que buscaba. Las recomendaciones y opiniones le ayudan a tomar de decisión final.

Figura 3

Secuencia en el SR



Finalmente, se procedió a evaluar TIMONEL y para ello se aplicó un cuestionario adaptado elaborado *ad hoc* que cuenta con un total de siete variables de identificación y 22 ítems tipo Likert de 5 opciones de respuesta, que van de totalmente en desacuerdo (1) a muy de acuerdo (5). A grandes rasgos, se puede señalar que cuenta con unas características psicométricas que avalan su validez de contenido, de constructo y fiabilidad. En concreto, el estadístico alfa de Cronbach alcanzó un valor de ,89, el KMO ($=.951$) y el test de esfericidad de Bartlett ($\chi^2=6180,038$; $p=.000$). Puede ser cumplimentado por profesorado y alumnado, con algunos matices entre ambos tipos de usuarios, que en la práctica resultan poco importantes. Los participantes son en su mayor parte de la Universidad de Jaén:

- Alumnado: 480 sujetos de los cuales 150 eran hombres y 334 mujeres, tanto de grado como de postgrado.
- Profesorado: 38 profesores, 21 hombres y 17 mujeres de diversas facultades, con una experiencia docente variada, de los cuales el 52,6% participaba en el PAT de su facultad.

Resultados

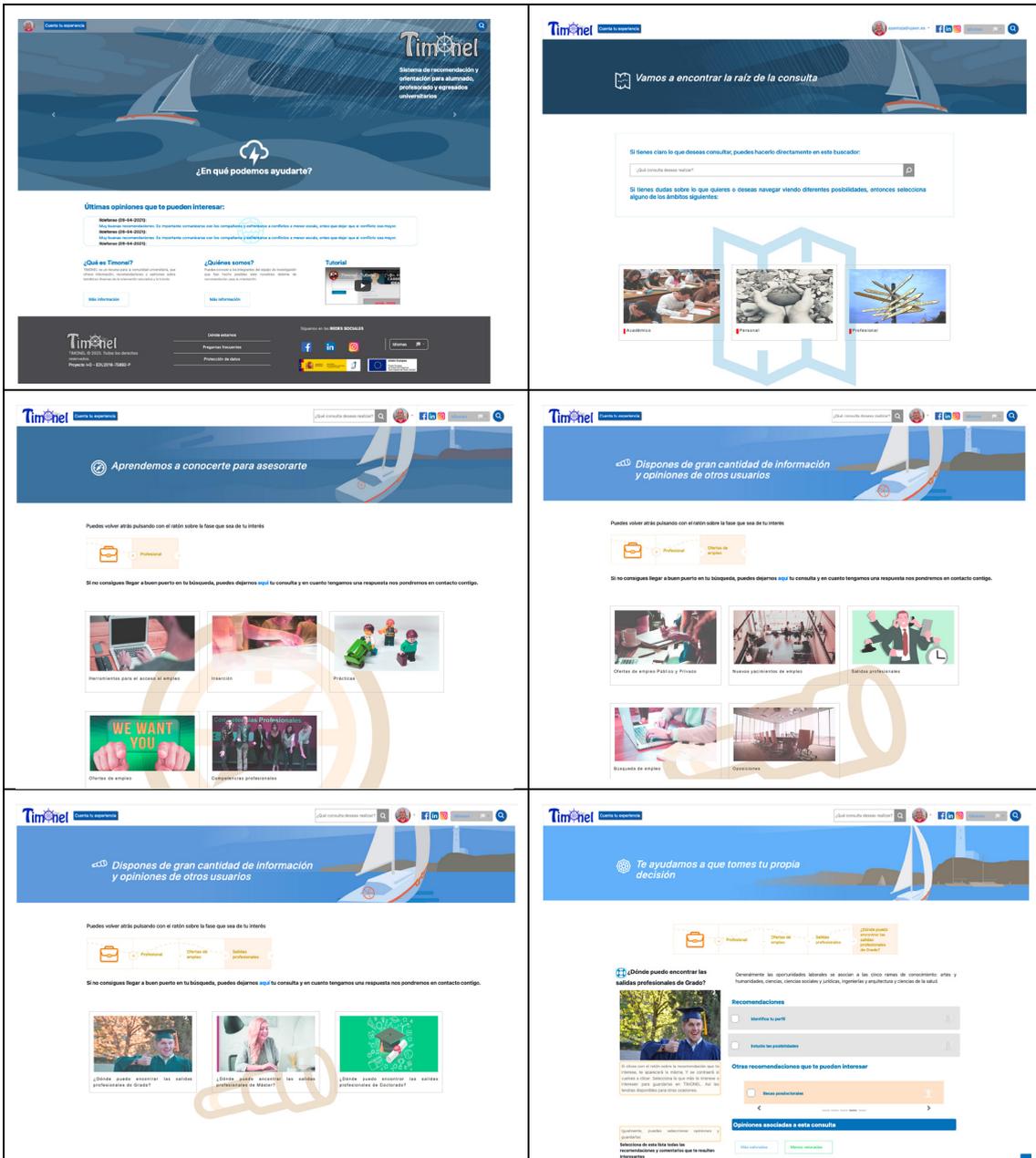
Se argumentan los resultados del Proyecto TIMONEL en una doble vertiente. Por un lado, se presenta la parte más visible de la misma, es decir, la página Web y el SR; por otro, se detallan datos recogidos de la valoración de este por parte de sus usuarios, alumnado y profesorado.

La forma visible es una página Web (www.timonel.net) en la que el usuario debe registrarse para poder acceder. Esto es fundamental, porque así el sistema va a poder ofrecerle en el futuro información basada en las características del sujeto y en sus intereses. En la figura 4 se recoge un mosaico en la secuencia del SR, desde que el usuario accede a la página y se registra, hasta que obtiene respuesta a su consulta en forma de documentos, imágenes, vídeos y otros más recursos, junto con la opinión de diferentes usuarios, para así tener una idea mucho más completa de soluciones que le puedan permitir tomar su propia decisión personal. Presenta dos posibilidades: una parte navegable basada en los ámbitos académico, personal y profesional, y otra en un sistema de búsqueda sencillo o avanzada, según las necesidades. Los tres ámbitos se van desdoblando, conforme se progresa en la

navegación, en otros sub-ámbitos que abren el abanico de opciones ante el usuario y le facilitan encontrar respuesta que, en muchos casos, ni sabía de su existencia o no se le habían ocurrido.

Figura 4

Secuencia: navegación y recomendación descargando pdf y opiniones.



Opiniones asociadas a esta consulta

Más valoradas Menos valoradas

Valoraciones

de valoraciones 4.83

Accesibilidad 4.31

Presentación 4.68

Recursos 4.44

Utilidad 4.56

Opinión 4.00

En caso de no querer guardar tus consultas, te pedimos que no abandones Timonel sin darnos tu opinión.

Guardar comentario

Opiniones asociadas a esta consulta

estefaniagonzalezdedios@gmail.com(31-03-2020) Seleccionado ✓

En muchas ocasiones cuando realizamos un grado no sabemos todas las salidas profesionales en la mayoría de los casos y es algo muy importante que debemos saber, esta información te ayuda mucho y lo explica muy bien.

Volver a inicio Guardar la selección →

Recuerda que debes guardar las recomendaciones y/o las opiniones para tenerlas a tu disposición siempre. Las encontrarás si haces click sobre tu email en la parte de arriba. Cuando guardes, accederás a otra página donde podrás descargar un PDF con las recomendaciones y opiniones seleccionadas.

Otras consultas relacionadas

¿Dónde puedo encontrar las salidas profesionales de Máster?

¿Dónde puedo encontrar las salidas profesionales de Doctorado?

Recomendaciones

Beneficios de obtener un título de Máster

Quando decides estudiar un máster universitario es porque, normalmente, quieres obtener ciertos beneficios frente a un mercado de trabajo concreto. A veces puede ser por simple mejora académica o personal.



Enlace a un vídeo de interés:

32 motivos para estudiar un Máster

Enlaces a web de interés:

<https://www.20minutos.es/noticia/3412675/0/por-que-estudiar-master-posgrado/>

<http://www.mastermas.com/Guias/guia-master-2015/p3.asp>

<https://luta.education/noticias/por-que-estudiar-un-master-en-espana/>

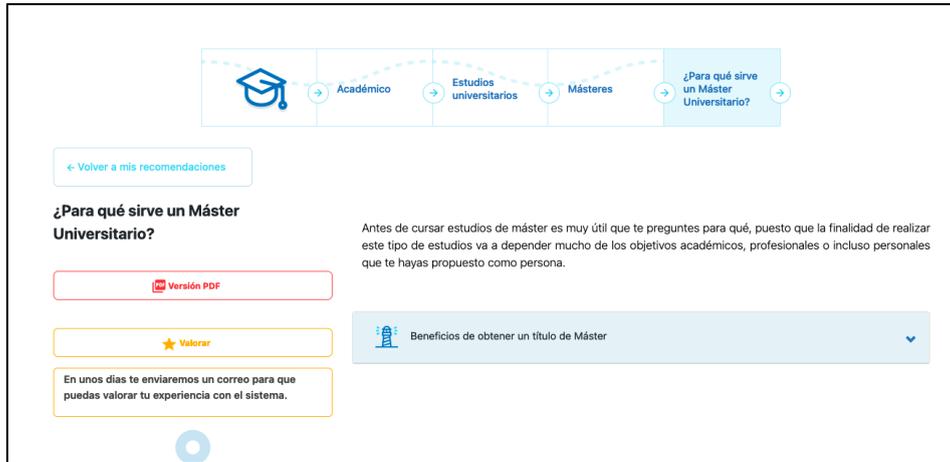
Mapa Conceptual:
[Descarga aquí tu mapa conceptual en formato PDF](#)

El usuario tiene siempre visible el itinerario de orientación que ha seguido en su navegación, que le permite regresar en cualquier momento e iniciar un itinerario diferente, según sean sus intereses. Cuando llega a la recomendación concreta - habitualmente varias- la puede desplegar y leerla con detenimiento, así como acceder a los recursos que le brinda, tal y como se ve a continuación:

En caso de guardarla, TIMONEL conduce a una nueva página donde el usuario puede valorar y ofrecer su opinión personal, con la finalidad de que pueda ser útil a otros usuarios. Después, al cabo de unos días recibirá un email solicitándole que cuente su experiencia, que servirá para retroalimentar el sistema.

Figura 4

Secuencia: navegación y recomendación descargando pdf y opiniones.



El sistema de valoración permite conocer cómo vieron otros usuarios una serie de aspectos que pueden servir de guía en el momento de tomar en consideración lo que TIMONEL ofrece (figura 5).

Figura 5

Modelo de valoración de los usuarios de cada recomendación

Valoraciones	Accesibilidad
96 valoraciones ★ ★ ★ ★ ☆ General 4,63 ★ - Accesibilidad 4,31 ★ - Presentacion 4,50 ★ - Recursos 4,44 ★ - Utilidad 4,56 ★ - Opinión 4,00 ★ -	Accesibilidad 4,31 ★ - 5 estrellas 68,8% 4,50 ★ - 4 estrellas 12,5% 4,44 ★ - 3 estrellas 6,3% 4,56 ★ - 2 estrellas 6,3% 4,00 ★ - 1 estrella 6,3%
Pantalla general con diferentes opciones	Desplegable pormenorizado

De igual forma, TIMONEL está siempre abierto a que cualquier persona pueda ofrecer su opinión o contar su experiencia para ayudar a otros usuarios. Desde la misma página principal existe una opción de fácil acceso, denominada “Cuenta tu experiencia” (Figura 6).

Figura 6. Apartado para que se pueda contar la experiencia personal

The screenshot shows a web form titled 'Cuenta tu experiencia' on the Timonel website. The form is set against a background image of a boat on the water. The text on the page reads: 'Timonel se basa en gran medida en experiencias de diferentes usuarios. Para nosotros es muy importante conocerla, porque puede ser muy útil para otras personas que accedan a Timonel.' Below this text are four input fields: 'Especifica la temática*' (text input), 'Nombre de usuario que deseas que aparezca en Timonel*' (text input), 'Email*' (text input), and 'Comentario*' (text area). At the bottom left is a blue button with a left arrow and the text 'Volver', and at the bottom right is a blue button with the text 'Enviar'.

Cabe hacer mención a las tres redes sociales donde está presente TIMONEL: Facebook, LinkedIn e Instagram. En las mismas aparecen noticias cada semana con la finalidad de mantener informados y actualizados a todos los seguidores, así como para recoger informaciones diversas que estos puedan compartir.

Finalmente, en la tabla 1 se recoge un resumen de las principales características de TIMONEL.

Tabla 1

Resumen de características y recursos de TIMONEL

- Posibilidad de navegar o buscar directamente.
- Orientación en forma de textos, imágenes, mapas conceptuales, vídeos, Web relacionadas, etc. en cada recomendación.
- Opiniones de otros usuarios, ordenadas por más y menos valoradas.
- Varios idiomas.
- Vídeo tutorial de uso.
- Redes sociales.
- Cuenta tu experiencia
- Lo que no se encuentra se puede solicitar.
- Ranking de valoraciones.
- Posibilidad siempre abierta de opinar.
- Otras consultas relacionadas, por si el usuario tienes dudas.

- Retroalimentación al cabo de varios días (TIMONEL envía email para solicitar que cuente cómo le fue la recomendación recibida).

TIMONEL ha sido evaluado tanto por profesorado como por alumnado, usuarios del mismo. Fruto de estas valoraciones ha sido las diferentes mejoras que se han ido introduciendo en el mismo, hasta llegar a la versión actual. A continuación, se exponen diversos datos procedentes de la misma. La tabla 2 refleja los ítems mejor y peor valorados. En ella se observan coincidencias en alumnado y profesorado, de hecho, las más bajas son prácticamente idénticas, como son la gran contextualización de TIMONEL en sus diferentes ámbitos (académico, personal y profesional), ya que las medias se sitúan en ambos casos por debajo de 2. Los valores más altos denotan una gran confianza en el SR y en su facilidad de manejo. De nuevo coincide alumnado y profesorado en señalar que TIMONEL puede ser una ayuda para obtener nuevas ideas, algo que está en el mismo espíritu del proyecto, puesto que va a posibilitar la resolución de problemas de las personas consultantes y, lo que es más importante, una adecuada toma de decisiones.

Tabla 2

Ítems más y menos valorados

A	Ítems con valoraciones más altas	M	DT
	Las recomendaciones recibidas me pueden ayudar a mejorar como estudiante	4.08	1.136
	El sistema me permite elegir fácilmente una recomendación	3.86	.952
	Las recomendaciones recibidas me pueden ayudar a obtener nuevas ideas	3.83	.971
	Ítems con valoraciones más bajas		
	Las recomendaciones estaban fuera de contexto	1.81	.936
	Las recomendaciones recibidas del sistema a veces me han confundido	2.18	1.013
	Las recomendaciones de otros usuarios resultaron mejores que las de TIMONEL	2.77	1.018
P	Ítems con valoraciones más altas	M	DT
	Tengo confianza en las recomendaciones que he recibido del sistema	3.95	.837
	Las recomendaciones recibidas me pueden ayudar a obtener nuevas ideas	3.82	.896
	El sistema de recomendaciones me resultó fácil de utilizar	3.79	1.143
	Ítems con valoraciones más bajas		
	Las recomendaciones estaban fuera de contexto	1.89	.981
	Las recomendaciones recibidas del sistema a veces me han confundido	2.11	.689
	Las recomendaciones de otros usuarios resultaron mejores que las de TIMONEL	2.37	.913

Nota: A (alumnos), P (profesores).

Finalmente, la valoración global de TIMONEL resulta muy positiva. El 91.5% de los estudiantes lo recomendaría a sus amigos, mientras que el 86,8% del profesorado lo haría a sus compañeros de universidad.

Conclusiones / Discusión

TIMONEL es un SR abierto, colaborativo, personalizable y con gran capacidad de adaptación y ampliación. Ha sido fruto de una serie de investigaciones previas y del trabajo de un

conjunto de investigadores/orientadores durante varios años. Su desarrollo obedece a un modelo basado en las necesidades detectadas y en las buenas prácticas en orientación y tutoría universitaria. El diseño es original e innovador, no está basado en ningún referente previo y tiene como eje conductor la metáfora marinera en la que el usuario es el timonel de su barco. Ha sido muy bien valorado por parte de alumnado y profesorado, destacando de manera especial la capacidad del sistema para generar al usuario nuevas ideas.

Referencias

- Bustos-Lopez, M., Vázquez-Ramírez, R., & Alor-Hermández, G. (2015) An architecture for developing educational recommender systems. *Research in Computing Science*, 106, 17–26. (2015).
- Fernández, M.A., Mena, E., y Tójar, J.C. (2017). Funciones de la tutoría en e-learning: Estudio mixto de los roles del tutor online. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 409-426. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.273271>
- Gallego-Arrufat, M.J. y Chaves-Barboza, E. (2014). Tendencias en estudios sobre Entornos Personales de Aprendizaje (Personal Learning Environment – PLE-). *EduTec- Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 49. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/89/13>
- Pantoja, A. (2009). La acción tutorial ante el reto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En M. Álvarez y M. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría*. CD nº 39. Wolters Kluwer.
- Hsu, C.-K., Hwang, G.-J., & Chang, C.-K. (2013). A personalized recommendation-based mobile learning approach to improving the reading performance of EFL students. *Computers & Education*, 63, 327–336. <http://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2012.12.004>
- Martín, A. Berrios, B. Pantoja, A. (2020). Factores y elementos de calidad percibidos por el profesorado participante en el plan de acción tutorial de universidades europeas. *Educación XX1*, 23(1), 349-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23874>
- Pantoja Vallejo, A. (Coord.). (2020). *Buenas prácticas en la tutoría universitaria*. Síntesis.
- Pantoja Vallejo, A. & Berrios Aguayo, B. (2017). TIMONEL: Recommendation System Applied to the Educational Orientation of Higher Education Students. *Innovation in information Systems and Technologies to Support Learning Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36778-7_2
- Pantoja Vallejo, A. & Berrios Aguayo, B. (2021). Digital competences in European University Teaching Staff: Teaching and Guidance. In A. Rocha, H. Adeli, G. Dzemyda, F. Moreira & A.M. Ramalho (Eds.), *Trends and Applications in Information Systems and Technologies*. Vol. 3 (pp. 3-11). https://doi.org/10.1007/978-3-030-72660-7_1
- Pantoja, A. (2013). El uso de las TIC en orientación. En L. E. Santana (Coord.), *Educación en Secundaria. Retos de la tutoría* (pp. 197-234). Wolters Kluwer.
- Pantoja, A. Berrios, B. & Colmenero, M.J. (2020). ICT Impact in Orientation and University Tutoring According to Students Opinion. *Trends and Innovations in Information Systems and Technologies*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45697-9_24
- Pantoja, A.; Molero, D.; Molina M.D. y Colmenero, M.J. (2020). Valoración de la práctica orientadora y tutorial en la universidad: validación de una escala para el alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 119-143. <http://10.5944/educXX1.25632>

La formación del profesorado universitario para acompañar al alumnado en la orientación/gestión de la carrera

María Luisa Rodicio García¹, María Paula Ríos de Deus¹, María-José Mosquera-González¹,
Laura Rego Agraso¹ y María Penado Abilleira²

¹Unidad de Investigación Formación y Orientación para la Vida (FORVI). Universidad de A
Coruña (Galicia)

²Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Isabel I (Burgos)

< m.rodicio@udc.es > < paula.rios.dedeus@udc.es > < maria.jose.mosquera@udc.es >
< laura.rego@udc.es > < maria.penado@ui1.es >

Resumen

Después de muchos años de desarrollo de la mentoría en el contexto de la Enseñanza Superior, es necesario reflexionar acerca del papel que estamos asumiendo como profesionales de la educación, vinculados estrechamente con la orientación para la carrera de los/las estudiantes. En esta aportación se parte de las experiencias de mentoría en la Educación Superior, para proponer un modelo innovador, la Mentoría Dual; se realiza una aproximación a la percepción de profesorado y estudiantes acerca de las competencias para la mentoría y, finalmente, se presenta una propuesta de formación en el contexto universitario.

Palabras clave

Mentoría, Tutoría; *Peer Tutoring*; Orientación para la Carrera; Educación Superior

Introducción

A lo largo de los años se han ido desarrollando diferentes estrategias de seguimiento y orientación del alumnado universitario que, bien de forma paralela o integrada, continua o discontinua, formal o informal; han puesto el foco en enriquecer su experiencia formativa para lograr el fin último de la Enseñanza Superior: formar a personas competentes, con sentido crítico, capaces de crear e innovar y con sensibilidad hacia su entorno. En este proceso, la convergencia a Europa ha priorizado al estudiante, sus necesidades y las competencias que debe desarrollar para ser un buen profesional y ciudadano.

Es aquí donde el rol de tutor/a cobra protagonismo y se reivindica como la figura de apoyo por excelencia, que trasciende los contenidos propios de una asignatura (*teaching* o tutor/a académico/a), para ayudar en la adquisición de otras competencias necesarias para el desarrollo personal y profesional del alumnado (Croda y Vallejo, 2021; Vázquez et al., 2019; Ponce et al., 2018; Álvarez y Álvarez, 2015; Fernández-Salineró, 2014; Álvarez, 2013; García Nieto, 2008; García Nieto et al., 2005; Michavila y García, 2003; Sola y Moreno, 2005). Pero como en todo proceso de cambio, se necesita tiempo, sensibilización y formación para, en este caso, minimizar el impacto de unas inercias aprendidas que impiden avanzar en la conceptualización de los/las docentes como facilitadores de aprendizajes para la vida.

Esta transformación de la tutoría ha seguido y sigue ritmos diferentes, no siempre acompañados de acciones, por parte de las administraciones educativas, que contribuyan a su posicionamiento como eje clave y vertebrador de un sistema de Enseñanza Superior que pone el énfasis en el alumnado. Valga como dato que, para asumir el rol de tutor/a en la universidad, extensivo también a otros niveles educativos, sigue sin requerirse formación específica. Cualquier persona que accede a la docencia puede ejercer como tal.

En esta indefinición subyace el hecho de que, aunque se contemple el rol de tutor/a como una parte esencial del perfil profesional del docente en la universidad (Zabalza, 2007), no existe claridad acerca de las funciones específicas que debe realizar ni sobre las competencias que debe poseer. Ello hace que quede a merced de cada docente el cómo lo desarrolle y la importancia que le conceda en su quehacer diario. Este mal comienzo hace que emerjan situaciones de desigualdad en el trato con el alumnado y que se vayan poniendo parches en forma de actuaciones, programas o intervenciones aisladas, que complementan la actuación docente, y que no siempre son bien recibidas por el profesorado, que lo único que percibe es un incremento de sus funciones sin alcanzar a entender de qué se está hablando.

La activación de los Planes de Acción Tutorial (PAT) en los centros sirve de marco para articular una acción tutorial de calidad y permite contemplar diferentes propuestas complementarias como la que nos ocupa, la mentoría, concebida como otra forma de estar y acompañar al alumnado, desde una perspectiva integradora (Colvin y Ashman, 2010; Palmer et al., 2015), que pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Servir como recurso para resolver las necesidades de todas las personas implicadas.
- Desarrollar de forma práctica procesos eficaces de aprendizaje que, de otro modo, resultan tediosos y teóricos en exceso.
- Poner el énfasis en las potencialidades de cada persona, para facilitar la adquisición de conocimientos, actitudes o habilidades que puedan ser transferidas a su desarrollo personal, social, académico y profesional.
- Servir de sustento y de apoyo en los periodos de transición: inicio de los estudios universitarios, paso de unos estudios a otros o en la incorporación al mundo del trabajo.
- Desarrollar una implicación, compromiso y colaboración entre todas las personas implicadas, con el fin de potenciar lazos emocionales y afectivos que las beneficien, y, por extensión, que beneficien a la institución, que las pone en marcha.

Es en este contexto, en el que surge este Simposio que tiene como objetivo reflexionar sobre la formación del profesorado para ejercer funciones en el marco de la mentoría, conceptualizada como estrategia de actuación complementaria y paralela a la tutoría, que posibilita involucrar a profesorado, alumnado y organización, en un mismo proceso. Se trata de poner el foco en nuevas formas de acompañar porque, como señala Fernández-Salineró (2014, p.163), "(...) Los estudiantes de hoy demandan servicios educativos que presenten diferencias respecto a sus necesidades, trayectorias de formación y aspiraciones".

Metodología

Para la concreción de esta propuesta se ha adoptado un enfoque mixto, desarrollado en tres fases:

1. Análisis de la situación actual de la mentoría en la Educación Superior.
2. Diagnóstico de la percepción de las competencias de docentes y alumnado, asociadas a un proceso de mentoría.
3. Diseño de una propuesta de formación en formato MOOC (Massive Online Open Course): Mentoría en la Universidad. Formación de las Figuras Implicadas (MUF-FIM).

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados en cada una de las fases.

Análisis de la situación actual de la mentoría en la Educación Superior

En esta fase, de corte cualitativo, se ha realizado una revisión documental para conceptualizar la mentoría en el contexto actual de la universidad.

Ser docente en la universidad implica asumir tres grandes funciones: *instructiva*, relacionada con la transmisión del saber; *investigadora*, para contribuir al avance de la ciencia y a la búsqueda de nuevos saberes; y, *formativa o de tutoría*, a través de la cual se debe desarrollar en el alumnado sus actitudes, hábitos y destrezas (Michavila y García, 2003). Con la entrada del EEES se ha enfatizado la función *formativa*, por lo que se ha hecho necesario utilizar otras fórmulas que posibiliten que la acción tutorial contribuya realmente al desarrollo integral del alumnado y que abarque tanto aspectos académicos como personales y profesionales (Rodicio-García, et al., 2021; Ponce et al., 2018; Álvarez, 2013).

Después de muchos años de desarrollo de la mentoría en el contexto de la Enseñanza Superior, es necesario reflexionar acerca del papel de los/as docentes como profesionales de la educación, vinculados estrechamente con la orientación para la carrera de los/as estudiantes. En la última década, la trayectoria de la mentoría habla de una acción planificada, sistemática, dirigida fundamentalmente a estudiantes de nuevo ingreso que combina lo presencial con lo virtual, con intervenciones de carácter individual y grupal y donde los/las participantes se adhieren de forma voluntaria. Las figuras centrales del proceso son las de mentorizada y mentora, sin bien, en la mayoría de las experiencias, se habla también de la figura del tutor/a o consejero/a que coordina y vela por el buen funcionamiento del programa (Merayo, Ruiz-Requies y Ávalos, 2021; Croda y Vallejo, 2021; Rodicio-García, 2018; Torrado-Arenas, Manrique-Hernández y Ayala-Pimentel, 2016; Casado-Muñoz, Lezcano-Barbero y Colomer-Feliu, 2015, Duran y Flores, 2015, Marco-Simó y Medeiros, 2013).

En otros casos, vinculan a profesionales experimentados con estudiantes que se encuentran en los últimos meses de formación (Salas, Videla y Costa, 2021). Y, en la actualidad, se enmarca en acciones de enseñanza-aprendizaje activo, comprometido y sostenible, en línea con la metodología de aprendizaje-servicio (Hervás, 2021).

Esta proliferación de experiencias de mentoría, no se ha visto acompañada de una evaluación rigurosa de las mismas, que arroje luz sobre cómo se están haciendo las cosas y hacia dónde se deben dirigir; pero sí es justo reconocer que, en los últimos años, han aumentado los trabajos publicados al respecto y con resultados positivos, a juzgar por la valoración que realizan los/las participantes (Alonso-García, 2021; Alonso-García, Sánchez-Herrero y Castaño-Collado, 2020; Van Dam et al., 2018; Egege y Kutieleh, 2015; Ghosh, 2014; Gershenfeld, 2014, Ghosh y Reio, 2013; Eby et al., 2013; Manzano et al., 2012; Velasco y Benito, 2011; Sánchez, 2010; Sánchez et al., 2007, entre otros).

Un aspecto relevante en todas las propuestas de mentoría consultadas tiene que ver con la formación de las figuras implicadas, algo que se considera importante, pero que no siempre se acompaña de propuestas concretas. Los trabajos revisados que describen los procesos de formación para ejercer la mentoría permiten señalar que las propuestas tienen un patrón similar: contenidos propios de orientación y tutoría, información sobre la organización y el funcionamiento del centro en el que se inscribe (títulos, asignaturas, espacios, campus virtual, etc.) y, finalmente, formación en habilidades sociales y liderazgo de grupos; estando la duración media entre 4 y 5 horas.

Otro aspecto común es que la mentoría pivota en las figuras de mentora-mentorizada (estudiante-estudiante), por primar el modelo de *peer tutoring*, y la figura del profesorado tutor/a o consejero/a, ejerce únicamente labores de coordinación.

En el modelo de mentoría que se propone en este trabajo, Mentoría Dual (MD), se aboga por dar un mayor protagonismo al docente en el acompañamiento al estudiante, ejerciendo también labores de mentoría a mentores/as, como estrategia integral de acompañamiento, que pone al estudiante en el centro del proceso y enfatiza el sentido de responsabilidad social de las instituciones de educación superior.

El modelo de MD combina la mentoría entre iguales (*peer tutoring*) y la mentoría cruzada (*cross mentoring*), coexistiendo dos relaciones de mentoría paralelas. De la “mentoría de iguales” recoge la relación horizontal que se establece entre personas que se perciben mutuamente como iguales, y de la “mentoría cruzada” el que personas con perfiles heterogéneos conformen un equipo de trabajo, que se enrola en un mismo proceso y comparten experiencias vitales muy diferentes, a pesar de las cuales, conversan como iguales y aprenden juntas (Tabla 1).

El objetivo que persigue es implicar a toda la comunidad universitaria fomentando el aprendizaje en red y el trabajo colaborativo, además de poner en el centro del proceso el sentido de responsabilidad social de las instituciones de educación superior y la necesidad de trasladarlo a la formación de los estudiantes, para propiciar una educación integral, de calidad, y comprometida con el entorno, en línea con los objetivos del desarrollo sostenible (ODS), definidos por Naciones Unidas y recogidos en la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2020). Dentro de este modelo, adquiere especial relevancia la formación de las figuras implicadas (Perrone, 2003; Bryant y Terborg, 2008), suponiendo el primer paso de su diseño.

Tabla 1

Comparativa entre la MD y la mentoría tradicional en el contexto de la Enseñanza Superior

	MENTORIA “TRADICIONAL”	MENTORÍA DUAL
Modelo	<i>Peer tutoring</i> (tutoría de iguales)	<i>Peer tutoring</i> + Cross mentoring
Finalidad	Desarrollo integral del estudiante	Desarrollo integral del estudiante impulsando cambios en la organización
Figuras implicadas	Mentorizada-Mentora-Tutora/Consejera	Mentorizada-Mentora-Tutora/Consejera-Coordinación
Modelo	<i>Peer tutoring</i> o tutoría de iguales	<i>Peer tutoring</i> + Cross mentoring
Tipo de relación	Ente personas de igual estatus	Entre personas de igual o diferente estatus que se conciben dentro de la relación, como iguales
Énfasis	Se centra en la persona mentorizada	Se centra en la persona mentora

Diagnóstico de la percepción de las competencias asociadas a un proceso de mentoría, por parte de docentes y alumnado

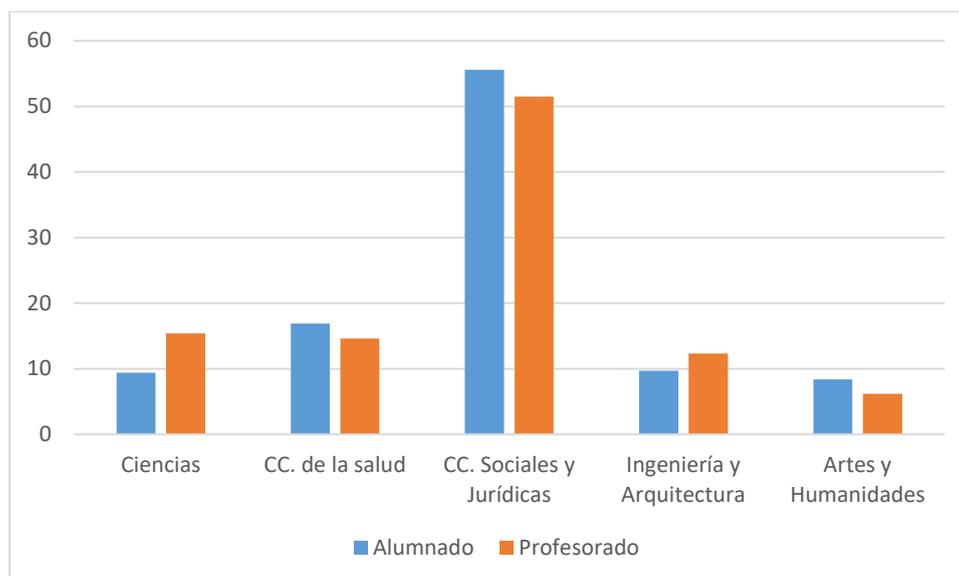
En esta fase, de corte cuantitativo, se plantea un estudio diagnóstico inicial de la situación de partida de profesorado y alumnado en cuanto a la mentoría. En concreto, se indagó acerca de su conocimiento sobre la misma, su experiencia en procesos de este tipo y la percepción que poseen acerca de si tienen desarrolladas o no ciertas competencias facilitadoras, a la hora de asumir un rol activo en acciones de mentoría.

Se presentan los resultados de las dos figuras para dar una visión completa del tema, y por estar ambas implicadas por igual en la MD. En este modelo, comparten competencias, además de añadir, en el caso de los/las docentes, algunas propias de su rol de consejeros/as que, además de mentorizar, realizan labores de seguimiento y evaluación, así como de gestión de equipos.

Han participado un total de 452 sujetos, de los cuales, el 73,3% son mujeres y el 25,8% hombres. La media de edad está en 29,96 años (*D.T.*=13.095), oscilando entre los 17 y los 68 años. El 29,2% son docentes (*n*=132) y el 70,8% estudiantes (*n*=320). El 87,4% está vinculado con estudios de Grado, bien como docente o como estudiante; el 7,2% de Máster y el 5,4%, de Doctorado. La distribución atendiendo a la rama de conocimiento se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Distribución de la muestra en función de la rama de conocimiento



La distribución por Centros se muestra en la Tabla 2, donde se ve un predominio de los de Ciencias de la Educación.

Tabla 2

Distribución de la muestra por Centros

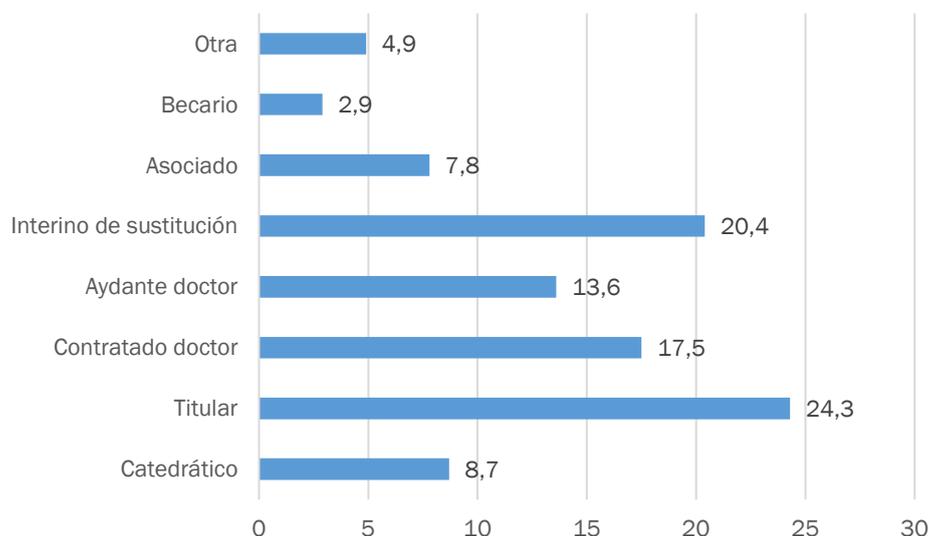
Centros	Alumnado n (%)	Profesorado n (%)
CC. de la Educación	215 (67,19)	43 (32,57)
Ingeniería Informática	10 (3,12)	-
E.T.S. de Caminos	3 (0,94)	5 (3,78)
Ciencias	12 (3,75)	10 (7,57)
Fisioterapia	7 (2,19)	8 (6,06)
Economía y Empresa	11 (3,4)	13 (9,85)
E.U. Politécnica	6 (1,9)	-
CC. del Deporte	7 (2,19)	1 (0,74)
E.T.S. Arquitectura	6 (1,9)	6 (4,54)
Filología	10 (3,12)	4 (3,03)
Sociología	8 (2,5)	-
Diseño industrial	6 (1,9)	-
Escuela Politécnica Superior	2 (0,62)	5 (3,77)
Humanidades y Documentación	3 (0,94)	4 (4,0)
CC. de la Salud	6 (1,9)	9 (6,7)
E.U. de Arquitectura Técnica	1 (0,3)	-
CC. del Trabajo	2 (0,62)	5 (3,77)
E.U. de Enfermería	1 (0,3)	3 (2,27)
CC. de la Comunicación	2 (0,62)	-
Derecho	1 (0,3)	3 (2,27)
E.T.S. de Náutica	-	3 (2,27)
E.U. de Diseño Industrial	-	1 (0,74)
NC	1 (0,3)	9 (6,07)
Total	320 (100)	132 (100)

El 71,6% de los estudiantes cursa 2º o 3º de Grado; y 1º y 4º, un 10,8% respectivamente. Tan sólo el 6,8% hace Máster o Doctorado.

El profesorado que ha participado tiene una experiencia docente media de 17,40 años (D.T.=10,776) y, fundamentalmente, es profesorado titular o interino de sustitución, tal y como se observa en la Figura 2.

Figura 2

Categoría profesional de los docentes participantes



La mayoría de los/as encuestados/as nunca han participado en un proceso de mentoría (86,2%). Tan solo un 8,4% del alumnado manifiesta que sí lo ha hecho y un 25,4% del profesorado.

Para el estudio de las competencias asociadas a acciones de mentoría, se preguntó el grado de acuerdo con una serie de afirmaciones, respondiendo en una escala tipo Likert de 5 opciones: 1-Nada de acuerdo, 2-Algo de acuerdo, 3-Bastante de acuerdo, 4-Muy de acuerdo, 5-Totalmente de acuerdo. Las preguntas se dividieron en dos bloques, uno centrado en conocimientos específicos relacionadas con la mentoría y otro sobre competencias personales necesarias en cualquier acción de acompañamiento, diferenciando entre intrapersonales e interpersonales. En la Tabla 3, se presentan los resultados en la primera dimensión, en los dos colectivos analizados.

Tabla 3

Conocimientos de mentoría

Ítems		M	D.T.
Sé qué significa participar en un proceso de mentoría	Estudiante	2,28	1,074
	PDI	2,47	1,166
Sé diferenciar la tutoría de la mentoría	Estudiante	2,19	1,148
	PDI	2,48	1,268
Sé diferenciar la tutoría del coaching	Estudiante	2,06	1,181
	PDI	2,54	1,279
Sé diferenciar la mentoría del coaching	Estudiante	1,88	1,042
	PDI	2,17	1,157
Sé cuáles son las figuras implicadas en un proceso de mentoría	Estudiante	2,06	1,165
	PDI	2,03	1,093
Conozco las fases del proceso de mentoría	Estudiante	1,51	,823
	PDI	1,72	1,066
Conozco los tipos de mentoría	Estudiante	1,40	,736
	PDI	1,58	,943

Ítems		M	D.T.
Sé identificar las ventajas de la mentoría frente a otros tipos de acompañamiento y ayuda	Estudiante	1,86	,976
	PDI	1,93	1,094
Identifico las competencias clave que deben tener las figuras implicadas en un proceso de mentoría	Estudiante	1,98	1,124
	PDI	2,02	1,106
Considero que la mentoría es una metodología útil para el desarrollo de la persona	Estudiante	3,33	1,220
	PDI	3,23	1,302
Considero que la mentoría es una metodología útil en la educación	Estudiante	3,47	1,203
	PDI	3,18	1,248
Considero que la mentoría es una metodología útil para el desarrollo profesional	Estudiante	3,28	1,172
	PDI	3,29	1,220
	PDI	3,95	,771

Hay bastante desconocimiento acerca de la mentoría lo que, a decir de algunos/as de los/as encuestados/as, le desmotiva a la hora de implicarse en alguna acción que la desarrolle. Las puntuaciones más altas se otorgan a las afirmaciones que se refieren a la mentoría como una metodología útil para el desarrollo personal, profesional, o para la educación de la persona, en general.

Para analizar las competencias que poseen para implicarse en acciones de mentoría se ha hecho una selección de aquellas sobre las que existe un mayor consenso en la literatura y atendiendo a su adecuación al contexto universitario; siendo conscientes de que no se agotan en las aquí recogidas. Para facilitar su presentación se diferencian: competencias intrapersonales y competencias interpersonales.

Competencias intrapersonales

El análisis de la percepción de alumnado y profesorado sobre las competencias intrapersonales (Tabla 4), arroja el dato de que es el “compromiso con el aprendizaje” la más valorada, tanto en docentes como en estudiantes (M=4,35 y M=3,98, respectivamente), seguida del conocimiento de uno/a mismo/a y de la iniciativa, en docentes; y el sentido de la proporción y el autoconocimiento, en estudiantes.

Tabla 4

Competencias intrapersonales

Ítems		M	D.T.
Me conozco a mí mismo/a	Estudiante	3,69	,911
	PDI	3,88	,872
Tengo sentido de la proporción/prudencia	Estudiante	3,79	,930
	PDI	3,79	,837
Estoy comprometido/a con el aprendizaje	Estudiante	3,98	,889
	PDI	4,35	,741
Tengo interés en desarrollar a otros/as	Estudiante	3,95	1,011
	PDI	4,14	,803
Tengo iniciativa	Estudiante	3,52	,998
	PDI	3,72	,894
Sé preguntar para obtener respuestas útiles y constructivas (cuestionamiento efectivo)	Estudiante	3,38	,975
	PDI	3,54	,910
Conozco el contexto en el que trabajo	Estudiante	3,51	,940
	PDI	3,95	,771

Para cualquier acción de mentoría es fundamental tener desarrollada la capacidad de conocimiento del contexto y, en ella, tanto estudiantes como profesorado se sitúan en una posición media-alta con puntuaciones de 3,51 y de 3,95, respectivamente.

Competencias interpersonales

La percepción que tienen alumnado y profesorado acerca de las competencias que poseen (Tabla 5), es buena, en general, con puntuaciones medias superiores a 3 en todas ellas, salvo en la competencia del *rapport* que baja a 2,67 y 2,72 respectivamente. Este dato es interesante porque, en la mentoría es fundamental que exista una buena sintonía para que el acompañamiento sea exitoso, no en vano, algunas de las principales debilidades de los programas de mentoría, radican en la falta de “encaje” entre mentora y mentorizada. Las competencias más desarrolladas en el profesorado son: el compromiso con el aprendizaje (M=4,35) y ser una persona comprometida con las demás (M=3,98). El alumnado, muestra empatía (M=4,20) y compromiso con los/as demás ((M=4,03).

Tabla 5

Competencias interpersonales

Ítems		M	D.T.
Sé realizar un buen rapport (técnica para lograr sintonía con el otro/a)	Estudiante	2,67	1,173
	PDI	2,72	1,247
Sé realizar escucha activa	Estudiante	3,90	,968
	PDI	3,60	1,087
Sé cómo motivar	Estudiante	3,35	1,016
	PDI	3,28	1,005
Soy empático/a	Estudiante	4,20	,886
	PDI	3,90	,971
Soy una persona comprometida con los demás	Estudiante	4,03	,893
	PDI	3,98	,914
Se trabajar en equipo	Estudiante	3,93	,881
	PDI	3,84	,813
Soy un/a líder	Estudiante	2,91	1,145
	PDI	3,00	1,020
Sé dar feed up (retroalimentar el presente) a los/las que trabajan conmigo	Estudiante	3,42	1,020
	PDI	3,39	,935
Sé dar feedback (retroalimentación que parte de hechos pasados) a los/las que trabajan conmigo	Estudiante	3,48	1,008
	PDI	3,48	,893
Sé dar feedforward (retroalimentación hacia el futuro), a los/las que trabajan conmigo	Estudiante	3,25	1,014
	PDI	3,24	,973

Se preguntaba también, por dos competencias que actualmente se exigen al profesorado y que, en el contexto de la Mentoría Dual adquieren especial relevancia: la gestión de equipos y el seguimiento y la evaluación. En este caso, tanto una como la otra se mantienen en puntuaciones intermedias de la escala.

Tabla 6

Competencias de gestión y evaluación

Ítems		M	D.T.
Sé cómo gestionar equipos de trabajo	Estudiante	3,23	1,096
	PDI	3,26	1,011
Sé realizar seguimiento y evaluación de las acciones que emprendo	Estudiante	3,15	1,026
	PDI	3,53	,938

Diseño de una propuesta de formación en formato MOOC (Massive Online Open Course): Mentoría en la Universidad. Formación de las Figuras Implicadas (MUFFIM)

Una vez analizada la información de la evaluación diagnóstica realizada, siendo conscientes de que una de las principales debilidades de los programas de mentoría está en la

formación de las figuras implicadas, se elaboró un curso de formación que adquirió el formato de MOOC (Massive Online Open Course), bajo el título: Mentoría en la Universidad. Formación de las Figuras Implicadas (MUFFIM). Dicho curso está en la plataforma Miríadax.

La propuesta formativa, si bien está destinada fundamentalmente a docentes y estudiantes de universidad, es adecuada para cualquier persona que quiera adentrarse en el campo de la mentoría y desarrollar algunas competencias básicas necesarias para asumir el rol de mentor/a o consejero/a.

La duración del curso es de 20hs. y se desarrolla a lo largo de 4 semanas.

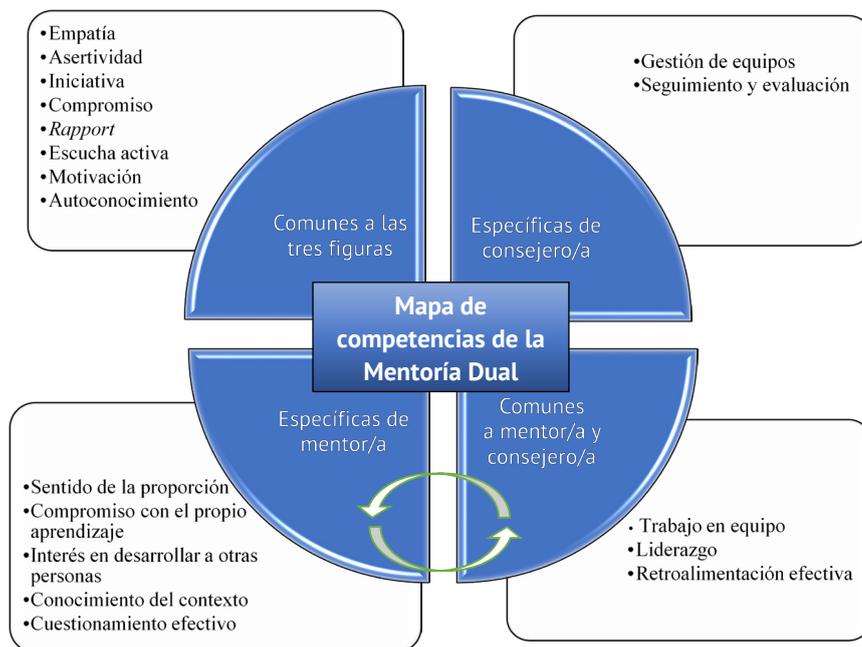
Los contenidos se distribuyen en 4 módulos:

- Módulo 1: se sitúa la mentoría en el contexto actual de la universidad.
- Módulo 2: se define qué es, tipos y figuras implicadas.
- Módulo 3: se trabajan una serie de competencias comunes a todas las figuras.
- Módulo 4: se trabajan una serie de competencias específicas de alguna de las figuras.

Las competencias recogidas en los módulos 3 y 4 se presentan en la Figura 3.

Figura 3

Mapa de competencias en Mentoría Dual



Nota: Extraído del material teórico del Curso MOOC Mentoría en la Universidad. Formación de las Figuras Implicadas (MUFFIM). MÓDULO 3. Competencias generales. <http://hdl.handle.net/2183/27497>

La metodología sigue un enfoque teórico-práctico fundamentalmente experiencial, es decir, pone en valor lo que la persona es, sus cualidades para ser mentor/a o consejero/a y las que debería tener.

Los materiales de trabajo se concretan en: vídeos cortos en los que se resume el contenido básico del módulo y material complementario que permite profundizar en los temas objeto de estudio.

Figura 4

Metodología de trabajo



El ritmo de aprendizaje es autónomo y cada persona puede adecuar el curso a su disponibilidad horaria. Se estima una dedicación aproximada de 5 horas semanales a lo largo de las 4 semanas de duración (20 horas en total).

La evaluación de cada módulo se realiza a través de una prueba de contenidos, compuesta por 10 preguntas, con cuatro opciones de respuesta, de las cuales solo una es verdadera. Para superarlo es necesario responder correctamente a la mitad de las preguntas, algo que se consigue visualizando los vídeos que se proponen y realizando las actividades complementarias sugeridas.

A continuación, se muestra un ejemplo de cómo se trabaja cada una de las competencias, concretamente el *rappor* o sintonía con el/la otro/a. En el material de apoyo del curso se aporta un enlace al vídeo de explicación teórica, un desarrollo con contenido complementario, un apartado de actividades en el que se propone la visualización de un vídeo seleccionado entre películas y series muy reconocidas a lo largo de la historia. Se plantea, asimismo, la realización voluntaria de una actividad y se propone compartir las conclusiones/reflexiones, en los foros de la plataforma, en el hilo correspondiente. Finalmente, se ofrecen algunas referencias bibliográficas como material complementario.

Figura 5

Secuencia de trabajo de la competencia *rappor* en Muffimooc

FORVI

MÓDULO 3. Competencias generales

3. Contenidos

3.1. *Rapport* o sintonía con el/otro/a

Contenido teórico

Rapport es una palabra de origen francés (*rapprocher*) que significa traer de vuelta o recalar una relación. Es un concepto que proviene de la psicología y es utilizado para referirse a la técnica de crear una conexión de empatía con otra persona y así conseguir evitar cualquier tipo de resistencia u obstáculo para que la relación fluya.

Para "acompañar" de forma exitosa a una persona que participa en un proceso de memoria es fundamental establecer un buen *rappor*, pero para ello hay que ser capaz de desarrollar sintonía y comprensión (Gullán de Vega, 2019). Estas cualidades permiten captar todo tipo de informaciones, tanto verbales como no verbales. Y, a la vez, ayudan a identificar las estrategias de mejora más adecuadas para la persona con la que estamos trabajando.

El *rappor* sólo es posible llevarlo a cabo si se producen relaciones de empatía, de

Actividad

A continuación, se muestra un experimento en el que dos personas muy diferentes una amable y cálida y la otra negativa y difícil, conversan con voluntarios/as que desconocen el rol que asumen sus interlocutores. En el transcurso del diálogo se ve cómo las que asumen sus interlocutores. En el transcurso del diálogo se ve cómo las que dialogaban con la persona amable, imitaban sus gestos de manera inconsciente.

"Acompañamiento (*rappor*)" (2:43)
<https://www.youtube.com/watch?v=gJf1ur1BMYk>

Como has podido observar el *rappor* está condicionado por la actitud y forma de presentarse del interlocutor/a. Por ello, deberás cuidar estos aspectos cada vez que quieras establecer una buena sintonía con cualquier persona con la que quieras establecer una relación de confianza.

Para que seas consciente de hasta qué punto tienes desarrollada la competencia de *rappor* o sintonía con el otro, te proponemos que reflexiones sobre las siguientes cuestiones y que lo compartas en el foro correspondiente:

¿Te ha ocurrido algo similar a lo que se ve en los vídeos?
 ¿Cómo ha sucedido?
 ¿Qué pasó realmente?

Información complementaria

Park, N.; Peterson, Ch. y Sun, J.K. (2015). La psicología positiva: investigación y aplicaciones. *Temple Psicológico*, 31(1), 11-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000100002>

Rogers, C. R. (1981). Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teoría. Paidós.

Conclusiones / Discusión

La mentoría sigue estando presente en las instituciones de Educación Superior como lo demuestran los trabajos de Hervás (2021), Alonso-García (2021), Merayo, Ruiz-Requies y Ávalos (2021), Ponce, et al. (2018), Duran y Flores (2015), o el de Gershenfeld, (2014), entre otros. En el contexto actual, más que nunca, se requiere de nuevos planteamientos que la conviertan en una pieza indiscutible en los Planes de Acción Tutorial, a la hora de acompañar al alumnado en su formación como futuros ciudadanos capaces de gestionar su vida personal, social y profesional. En este trabajo se apuesta por la Mentoría Dual como metodología que otorga un nuevo rol al profesorado en su función como tutor/a, que permite acompañar al alumnado en su desarrollo vital, “desde dentro”, como pieza indiscutible para que las instituciones de educación superior logren sus finalidades.

El desconocimiento de qué es y qué supone la mentoría se convierte en un freno para la implicación del profesorado en procesos de este tipo, así como el hecho de no tener suficientemente desarrolladas algunas competencias, lo que habla de la necesidad de planes de formación específicos para romper inercias y lograr movilizarlo en dicha tarea. La mentoría, como complemento de la tutoría, será una buena aliada siempre y cuando se planifique correctamente, se atienda a la formación de las figuras implicadas y se involucre a toda la comunidad educativa.

Referencias

- Alonso-García, M.A. (2021). Propuesta de modelo de mentoría entre iguales en entornos universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-17. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.19>
- Alonso-García, M. A., Sánchez-Herrero, S. A., Castaño-Collado, G. (2020). Satisfacción con la mentoría en mentores y telémacos: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 121-140. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9305>
- Álvarez, P. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Currículum*, 26, 73-87.
- Álvarez, M. y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Bryant, S. E. y Terborg, J. R. (2008). Impact of Peer Mentor Training on Creating and Sharing Organizational Knowledge. *Journal of Managerial Issues*, 20(1), 11-29.
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-180. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.10>
- Colvin, J. W. y Ashman, M. (2010). Roles, risks and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18, 121-134. <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>
- Croda y Vallejo (2021). Experiencias de acompañamiento mediante mentoría entre pares. En M. Sánchez y M-E. Fonz. *Estrategias de acompañamiento integral para estudiantes universitarios* (pp. 149-168). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, AC.
- Duran, D., y Flores, M. (2015). Prácticas de Tutoría entre Iguales en Universidades del Estado Español y de Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(1), 5-17. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2796/3011>
- Eby, L., Allen, T., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., Morrison, M. A., Kinkade, K. M., Maher, C. P., Curtis, S. y Evans, S. C. (2013). An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of mentoring. *Psychological Bulletin*, 139(2), 441-476. <https://doi.org/10.1037/a0029279>

- Egege, S. y Kutieleh, S. (2015). Peer mentors as a transition strategy at university: Why *mentoring* needs to have boundaries. *Australian Journal of Education*, 59(3), 265-277. <https://doi.org/10.1177/0004944115604697>
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del espacio europeo de educación superior: perfiles actuales. *Teoría Educativa*, 26, 161-186. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261161186>
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- García Nieto, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M. y Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d68b0298-9d08-495e-8b72-241bd5ee2605/re33710-pdf.pdf>
- Gershenfeld, S. (2014). A review of undergraduate *mentoring* programs. *Review of Educational Research*, 84(3), 365-391. <https://doi.org/10.3102/0034654313520512>
- Ghosh, R. (2014). Antecedents of *mentoring* support: A meta-analysis of individual, relational, and structural or organizational factors. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 367-384. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.02.009>
- Ghosh, R. y Reio, T. G. Jr. (2013). Career benefits associated with *mentoring* for mentors: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 106-116. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.03.011>
- Hervás, M. (2021). Experiencia de Aprendizaje-Servicio y Mentoría en la Universidad de Huelva y la Universidad de Granada. En D. Mayor y A. Granero (Eds.) (2021). *Aprendizaje-Servicio en la universidad Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 209-224). Octaedro.
- Manzano, N., Martín, A., Sánchez, M.F., Rísquez, A. y Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 15(2), 93-118.
- Marco-Simó, J.M. y Medeiros, J. (2013). Mentores a distancia: un refuerzo próximo entre iguales. *Actas de las XIX Jenui*. Castellón, 10-12 de julio 2013, pp. 127-134. <https://doi.org/10.6035/e-TiIT.2013.13>
- Merayo, N., Ruiz-Requies, I. y Ávalos, N. (2021). Programa de orientación entre iguales en Educación Superior para la adquisición de competencias instrumentales. *REOP*, 32(1), 132-149. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30745>
- Michavila, F. y García, J. (Eds.) (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Dirección General de Universidades.
- Naciones Unidas (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. https://unsstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- Palmer, R., Hunt, A. N., Neal, M. y Wuetherick, B. (2015). *Mentoring*, undergraduate research and identity development: a conceptual review and research agenda. *Mentoring and Tutoring: partnership in Learning*, 23(5), 411-426. <https://doi.org/10.1080/13611267.2015.1126165>
- Perrone, J. (2003). Creating a *Mentoring* Culture. Learn Steps for Establishing a Formal *Mentoring* System in Your Organization. *Healthcare Executive*, 18(3), 84-85. https://www.wict.org/mcs/chapters/chicago/Documents/Mentoring_Culture.pdf
- Ponce, S., García-Cabrero, B., Islas, D., Martínez, I., y Serna, A. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Revista Páginas de Educación*, 11(2), 215-235. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635>
- Rodicio-García, M.L. (2018). El Programa Mentor-UP. Un modelo de mentoría en la Educación a Distancia. *IX Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Logroño, June 21, 22 y 23.
- Rodicio-García, M.L., Ríos-de-Deus, M.P., Mosquera-González, M.J., Rego-Agraso, L. y Penado Abilleira, M. (2021). *Mentoría en la Universidad: Formación de las Figuras Implicadas (MUFFIM)*. <https://ruc.udc.es/dspace/discover?scope=%2F&query=mentoría+en+la+universidad.+Formaci%C3%B3n+de+las+figuras+implicadas&submit=>
- Salas, S., Videla, J. y Costa, F. (2021). En AAVV. *Educación Superior y mundo del trabajo* (pp. 125-136). Fundación OCIDES. https://www.researchgate.net/profile/Natalia-Orellana/publication/349925200_EDUCACION_SUPERIOR_Y_MUNDO_DEL_TRABAJO_Perspectivas_teoricas_ges

tion_y_experiencias_colaborativas_a_10_anos_del_Encuentro_BIESTRA_en_Chile/links/60479adb299bf1e07869346f/EDUCACION-SUPERIOR-Y-MUNDO-DEL-TRABAJO-Perspectivas-teoricas-gestion-y-experiencias-colaborativas-a-10-anos-del-Encuentro-BIESTRA-en-Chile.pdf#page=153

- Sola, T. y Moreno, A. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 8, 123-143. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400810.pdf>
- Torrado-Arenas, D.M., Manrique-Hernández, E.F., y Ayala-Pimentel, J.O. (2016). La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. *Médicas UIS*, 29(1), 71-75.
- Van Dam, L., Smit, D., Wildschut, B., Branje, S. J. T., Rhodes, J. E., Assink, M. y Stams, G. J. J. M. (2018). Does natural *mentoring* matter? A multilevel meta-analysis on the association between natural *mentoring* and youth outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 62(1-2), 203-220. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12248>
- Vázquez, N., Ríos-de-Deus, M.P., Mosquera-González, M.J. y Rodicio-García, M.L. (2019). Symposium invitado "Estrategias de mejora continua e innovación docente na Educación Superior". En M.P. Bermúdez (Comp.). *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior XVI FECIES* (p. 271-274).
- Velasco, P.J. y Benito, A. (2011). La Mentoría entre Iguales en la Universidad Europea de Madrid: Una Estrategia Educativa para el Desarrollo de Competencias Generales y Específicas. *High. Learn. Res. Commun.* 1(1), 10-32. https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2014/hlrc_2011_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zabalza, M.A. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea.

El apoyo y orientación a estudiantes en el diseño de los nuevos títulos universitarios

Javier Vidal y Yaiza Viñuela

Grupo ÉVORI <https://www.evori.net>
Universidad de León

< javier.vidal@unileon.es >

Resumen

La orientación universitaria se considera como un grupo de acciones que emergen de la institución destinadas a proporcionar una ayuda continua, sistemática, planificada y organizada a los estudiantes durante todo el proceso educativo. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha impulsado un modelo formativo que otorga un papel más activo a los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje y en él se identifican pautas a seguir para ofrecer orientación a los estudiantes. El objetivo del estudio es describir las diferentes propuestas de sistemas de apoyo y orientación a estudiantes incluidas en el diseño de nuevos títulos universitarios, identificando buenas prácticas. Para ello, se ha seguido una metodología cualitativa analítica. Se ha seleccionado una muestra de 380 memorias de verificación de diversas titulaciones de universidades españolas, seleccionada a través de un muestreo aleatorio estratificado de afijación proporcional por universidad y rama de conocimiento. Para elaborar el sistema de codificación se utilizó el programa MAXQDA, codificándose un total de 20.302 segmentos. Para la obtención de los resultados se realizó un análisis comparativo de casos y grupos. Los resultados muestran que los sistemas de apoyo y orientación son diversos. Las actividades emergen principalmente de las instituciones (95.8%) y de los centros (87,6%), destacando entre las más generalizadas los planes de tutorías (81.8%) o las jornadas de acogida (61.8%). En relación a los objetivos que se persiguen en las actuaciones de apoyo y orientación, el que se menciona con una mayor frecuencia es orientar (96.1%). Los principales destinatarios de las actuaciones son los estudiantes de nuevo ingreso (79.7%) o durante la estancia de estos en la universidad (93.2%), estando más extendida la oferta de estos servicios de forma grupal (99.2%). Se han comparado los resultados de este estudio con los resultados obtenidos en el Informe Final del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1996-2000), concluyendo que los sistemas de apoyo y orientación de las universidades públicas españolas han evolucionado positivamente.

Oferta de servicios de orientación universitarios para mejorar la empleabilidad

María José Vieira y Nekane Rey

Grupo ÉVORI (<https://www.evori.net/>)
Universidad de León

< maria.vieira@unileon.es >

Resumen

Entre los elementos que componen los sistemas de apoyo y orientación universitarios se encuentran los dirigidos a mejorar la empleabilidad de estudiantes y egresados. En el origen de la orientación universitaria en España, el apoyo a los estudiantes en el ámbito laboral se abordó mediante la oferta de servicios, los denominados Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE), que surgieron en 1975 como iniciativa de las Fundaciones Universidad-Empresa. Posteriormente, el interés por la empleabilidad, fundamentalmente a partir de la incorporación de España al EEES en 1999, se tradujo en la generalización de los Estudios de Inserción Laboral de los egresados y en la diversificación de la oferta de servicios dirigidos a mejorar las posibilidades laborales de sus estudiantes. El objetivo de este estudio es describir los servicios de orientación profesional universitarios accesibles a través de las Webs de las universidades públicas españolas y sus buenas prácticas. Se ha seguido una metodología de análisis documental que se basa en el análisis de contenido de las webs de los servicios de orientación profesional de las 47 universidades públicas españolas. Para la elaboración del sistema de categorías se ha partido de clasificaciones de los servicios de orientación profesional realizadas en estudios previos, incorporando nuevas categorías a medida que se avanzaba en el análisis de los resultados mediante el programa MAXQDA 2020. Los resultados muestran que la denominación más homogénea para referirse a los servicios de orientación profesional sigue siendo Centros de Orientación e Información para el Empleo (COIE) (20%). Otras denominaciones combinan las palabras servicio, centro, gabinete, oficina, entre otros, con términos como empleo, laboral, prácticas, empleabilidad y emprendimiento. Respecto a su modelo de actuación, se mantiene la atención individualizada a demanda y aumenta la atención grupal encaminada a la formación. Los principales destinatarios son egresados y estudiantes de últimos cursos. Como novedad y buena práctica destaca la disminución de actuaciones destinadas exclusivamente a la búsqueda de empleo, y el aumento del emprendimiento como ámbito de actuación de los servicios mediante programas formativos para la creación de empresas y el asesoramiento y talleres para el autoempleo.

Estudio sobre la adecuación de los servicios de apoyo y orientación a los estudiantes con discapacidad en las universidades

Camino Ferreira, Alba González Moreira y Ester Benavides

Grupo ÉVORI (<https://www.evori.net/>)
Universidad de León

< camino.ferreira@unileon.es > < algom@unileon.es >

Resumen

Una parte de la orientación universitaria se centra en la atención a la diversidad. Dentro de esta atención, ha cobrado especial relevancia el apoyo a los estudiantes universitarios con discapacidad. En este estudio nos preguntamos cuál es la orientación específica que se ofrece a estos estudiantes. En concreto, el objetivo de este estudio es analizar la adecuación de los servicios de apoyo y orientación a los estudiantes con discapacidad en las universidades, identificando buenas prácticas. Para ello, se han analizado memorias de verificación de títulos universitarios, así como las 47 webs institucionales de las universidades públicas españolas incluidas en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). En ambas fuentes de información se han analizado las actuaciones y los servicios de apoyo y orientación a estudiantes con discapacidad. La recogida y análisis de datos se ha llevado a cabo mediante el programa MAXQDA 2020. Para el análisis de los resultados se han tenido en cuenta las áreas del sistema de indicadores para la evaluación de la atención a estudiantes con discapacidad en la universidad (Ferreira et al., 2014): marco institucional, acceso, participación, información y orientación, adaptaciones, accesibilidad, recursos y resultados. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la importancia de los servicios o unidades de atención a la discapacidad dentro de las universidades como centro de organización y gestión de la orientación a estos estudiantes. La orientación se ofrece a nivel individual y grupal siguiendo procedimientos y actuaciones de acompañamiento, programas de acción para la integración, voluntariado y participación social, sensibilización y formación. La colaboración con distintas fundaciones y asociaciones es clave en el proceso de atención a estos estudiantes (contando por ejemplo con la Fundación Univerisia o el CERMI), incluyendo asimismo empresas como Telefónica o Repsol que colaboran en la integración de estos alumnos en ellas. Como buenas prácticas se identifican los planes, proyectos y/o programas que fomentan la participación y que se ajustan a las necesidades o dificultades que puedan surgir a este colectivo. Entre ellos se encuentra el programa de voluntariado, que permite lograr una mayor participación social, o el de sensibilización y desarrollo de herramientas y programas informáticos en lenguajes específicos para estos estudiantes. Las adaptaciones son otra de las estrategias educativas más importantes en el proceso de orientación. Estas deben basarse en una adecuada planificación y diseño de estudio personalizado.

Los sistemas informales de información que utilizan los estudiantes sobre la universidad

Agustín Rodríguez Esteban, Diego González Rodríguez y Javier Vidal

Grupo ÉVORI (<https://www.evori.net/>)
Universidad de León

< arode@unileon.es > < diego.gonzalez@unileon.es > < javier.vidal@unileon.es >

Resumen

A lo largo de su recorrido universitario, e incluso antes de iniciar el mismo, los estudiantes necesitan obtener información relacionada tanto con aspectos vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje como con otros que le facilitan el desarrollo de la vida universitaria en general. Tradicionalmente, esta información ha sido ofrecida por las instituciones universitarias, de forma oficial, a través de los servicios de apoyo y orientación al estudiante. La eclosión de los sistemas horizontales de comunicación basados en tecnología informática en red (foros, blogs, redes sociales, ...) ha supuesto un cambio en la demanda y acceso a la información, también en el ámbito de la orientación universitaria. Los estudiantes usan estos espacios de comunicación para plantear sus dudas o problemas. Estas dudas o problemas son resueltos, en la mayoría de los casos, por otros estudiantes sin limitaciones espaciotemporales. El objetivo del presente trabajo es analizar estos sistemas informales de búsqueda de información que utilizan los estudiantes sobre la universidad y los temas objeto de consulta.

El trabajo se organiza en varias fases. Una primera fase estuvo dirigida a seleccionar las plataformas o foros para la extracción de datos. Tras una exhaustiva búsqueda en la web y revisión documental, se identificaron tres modalidades de plataformas: a) plataformas o foros genéricos, en los cuales las entradas relativas a la información universitaria aparecían como un tema más; b) foros específicos sobre universidad, no centrados en ninguna titulación o área de conocimiento; y c) plataformas o foros relativos a algún ámbito de conocimiento específico. Una vez analizadas las más relevantes, se seleccionó una de cada modalidad: Mediavida, YaQ.es y Casi-médicos, respectivamente. En una segunda fase, se llevó a cabo el proceso de extracción de datos por medio de software, utilizando código HTML asociado a reglas de estilo CSS. Este proceso fue optimizado por medio de rutinas de programación en JavaScript y Python. Se realizó una prueba piloto, extrayendo bloques reducidos de información para analizar el tipo de datos obtenidos y la estructura de los mismos. Tras un análisis de esta información inicial, se procedió a la extracción definitiva que generó una matriz de datos con un total de 133911 registros relativos a los últimos 6 años.

En la tercera fase, se realizó una depuración de la información extraída y se homogeneizó la estructura de datos de las diferentes fuentes. De esta forma, se diseñó una plantilla uniforme que permite recoger información sobre el nombre del foro, el contenido-texto de cada hilo, el mes y el año. En un segundo momento se realizó el volcado de datos de cada foro a la estructura creada.

Actualmente, se está realizando la categorización y análisis de la información utilizando el software de análisis cualitativo MaxQDA 2020 junto con técnicas de Procesamiento de Lenguaje Natural (NLP - Natural Language Processing).

El estudio de las transiciones académicas y laborales. Evidencias para políticas de orientación universitaria

Mercedes Torrado, Pilar Figuera, Franciele Corti, Valeria de Ormaechea, Inmaculada Dorio, Montserrat Freixa, Juan Llanes, Elisenda Pérez, Carolina Quirós, Mercedes Reguant, M^a Luisa Rodríguez, Robert Guerau Valls, Marta Venceslao, Isabel Sánchez, Daniela Rojas y Sonia Cuesta

TRALS (<https://www.ub.edu/trals/>)
Universidad de Barcelona

< mercedestorrado@ub.edu > < pfiguera@ub.edu >

Resumen

El contenido del Simposium se presenta como una única contribución en un recorrido temporal de décadas de estudio de las transiciones en educación superior del equipo de investigación TRALS. Las investigaciones que se han llevado a cabo han tenido la finalidad última de aportar evidencias contextualizadas para facilitar los procesos de toma de decisiones en las acciones de apoyo al estudiante a lo largo de toda su formación. Como línea de investigación transversal del equipo, se ha consolidado una forma de estudiar las transiciones que permite integrar enfoques metodológicos en la descripción y comprensión de los procesos de transición académicas y laborales. Los estudios se han realizado en diversos niveles de análisis (macro, meso y micro) y considerando el conjunto de agentes implicados (estudiantes, profesorado y responsables académicos).

La exposición se estructura en cuatro ejes temáticos:

- Las trayectorias de permanencia y abandono en la universidad. Se presentará el modelo explicativo de la transición que el equipo ha ido construyendo y su aplicación a espacios específicos de transición en la universidad, los niveles de grado y máster y colectivos específicos en el análisis de la transición tanto en estudios de grados como en estudios de másteres.
- El acceso a la universidad y el impacto del primer año en la permanencia en la universidad. Se ahondará en el conocimiento de lo que acontece en el primer año de carrera y el análisis de los colectivos de estudiantes de CFGS, estudiantes mayores y con necesidades educativas especiales.
- Del acceso a la graduación de los estudios de grado. Se presentarán los factores explicativos asociados a las trayectorias de éxito, retraso y abandono en la graduación considerando a estudiantes tradicionales versus no tradicionales.
- Inserción versus continuidad formativa en másteres. Se presentarán los procesos de transición al mercado laboral y al acceso a estudios de máster incidiendo en aquellos factores clave del modelo de transición del equipo.

Palabras clave

Trayectorias de éxito, Trayectorias de abandono, Transiciones académicas, Transiciones Laborales

Diseño de materiales virtuales para el desarrollo del Proyecto Profesional en estudiantes de Pedagogía

Eva María Torrecilla Sánchez, Adriana Gamazo, Emiliana Pizarro Lucas, Ana María Pinto Llorente, Vanessa Izquierdo Álvarez y Antonio Miguel Seoane Pardo

Universidad de Salamanca

< emt@usal.es > < adrianagamazo@usal.es > < mili@usal.es > < ampintoll@usal.es >
< vizquierdo@usal.es, aseoane@usal.es >

Resumen

El Proyecto Profesional es una herramienta fundamental para la consecución de competencias vinculadas con la toma de decisiones que facilitan adaptarse y progresar en una profesión (Planas, Cobos, Gutiérrez-Crespo, 2012). Este fin parte del desarrollo de competencias de autoconocimiento y conocimiento del entorno personal, social y laboral (Rodríguez Romero, 2009; Romero, 2009, Sánchez García, 2009). En los contextos universitarios esa formación competencial ha sido una de las grandes olvidadas. Por tanto, en el curso 2018/2019 en la Universidad de Salamanca se decidió, mediante un proyecto de innovación, promover la orientación profesional de los estudiantes de 3º de Pedagogía para mejorar su empleabilidad mediante el desarrollo del proyecto profesional. Dar respuesta a este objetivo supuso conocer las necesidades de estos estudiantes para adaptar la formación a las mismas. El análisis de necesidades se llevó a cabo mediante el cuestionario "Necesidades de Información y Orientación de Formación Profesional" (Álvarez Rojo, García Gómez, Gil Flores & Romero Rodríguez, 2015). En el análisis descriptivo de las dimensiones del cuestionario se comprobó que los estudiantes tenían bajas competencias en las cinco dimensiones que lo configuran. Si bien, empleabilidad (2.11), conocimiento del entorno (2.37) y toma de decisiones (2.96) eran las dimensiones con menor media, por tanto, las que mayor necesidad formativa denotaban. En el resto de las dimensiones (competencias sociales, conocimiento de sí mismo, autoconfianza) la media fue siempre superior a 3, por tanto, competencias mejorables, pero no críticas. Los resultados alcanzados llevaron a diseñar un programa dividido en tres módulos: I. Aprender a anticiparse (Autoconocimiento; Competencias personales, Vocación e Información del entorno); II. Aprender a construir proyectos (Toma de decisiones y Plan de acción); III. Aprender a actuar (Búsqueda de empleo: El currículum vitae y la entrevista). Cada módulo supuso la creación de vídeos explicativos en los que profesionales en activo presentaban experiencias reales en los diferentes itinerarios de la pedagogía, junto a material diverso en cada uno de los módulos. Tras la aplicación del proyecto de innovación se concluye la necesidad de formar a los estudiantes de pedagogía para mejorar su empleabilidad desde procesos específicos de orientación profesional que integren experiencias de profesionales reales para acercarse a su futuro campo de acción.

Diseño de materiales virtuales para el desarrollo del Proyecto Profesional en estudiantes de Pedagogía

Torrecilla-Sánchez, E.M;
Gamazo, A.; Pizarro Lucas, E.;
Izquierdo, V.; Pinto-Llorente, A. &
Seonane-Pardo, A.
Universidad de Salamanca



CIOU
El Congreso Internacional Orientación Universitaria
UVa 2020

OBJETIVOS

Proyecto de Innovación

Mejora de la orientación profesional desde el proyecto profesional: vinculación del Grado de Pedagogía y el Máster de Profesorado mediante recursos b-learning (ID2018/062),

Objetivo específico

Conocer las necesidades en el desarrollo del Proyecto Profesional de los estudiantes de 3º de Grado de Pedagogía, para diseñar una formación en Orientación Profesional adaptada a este colectivo

MÉTODO

Estudio de encuesta

Instrumento de medida

"Necesidades de Información y Orientación de Formación Profesional" (Álvarez Rojo, García Gómez, Gil Flores & Romero Rodríguez, 2015)
Seis dimensiones (Tabla 1)
Escala Likert 7 niveles (0 a 6)

Procedimiento y Muestra

Aplicación papel → Orientación Educativa (3º de Pedagogía)
Población 78 estudiantes → muestra 58 participación activa en la asignatura

RESULTADO

Dimensiones problemáticas

Resultados por ítems

Se detectan medias bajas, lo que denota necesidad de mejora en algunos de los ítems asociados con las dimensiones:
Profesional/empleabilidad (ítems 26,25,27,33,28,32) y
Toma de decisiones (ítems 2, 17, 14, 23, 20, 19, 22, 21)

Resultados por dimensiones

Las dimensiones en las que se detecta una necesidad mayor de mejora se corresponden con:
Empleabilidad, conocimiento del entorno y toma de decisiones.
En todos los casos los RESULTADOS son HOMOGÉNEOS con DESVIACIÓN TÍPICA ENTRE 0.685 y 0.917

Medias bajas ≤ 3.4



CONCLUSIONES

- Falta de herramientas por parte de los estudiantes para acceder al mercado laboral.
- Necesidad remarcable: la decisión sobre la continuación de los estudios y la búsqueda de información sobre el futuro académico-laboral.
- Las dimensiones competencias sociales, conocimiento de sí mismos y autoconfianza son mejorables al encontrarse en puntos medios de la escala, no percibiendo, los estudiantes niveles altos de dominio.
- Diseñar un programa para trabajar las tres fases del proyecto profesional integrando videos de historias de vida de profesionales para favorecer el conocimiento del entorno.

REFERENCIAS

- Álvarez Rojo, V., García Gómez, M.S., Gil Flores, J. & Romero Rodríguez, S. (2015). Necesidades de Información y Orientación del alumnado de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía, *Bordón*, 67 (3), 15-34. DOI: 10.13042/Bordon.2015.67301.
- Planas, J.A., Cobos, A. y Gutiérrez-Crespo, E. (2012). Experiencias de Innovación en formación, orientación e inserción profesional, en diferentes etapas educativas. En J.A. Planas (Coord). *La orientación profesional y la búsqueda de empleo. Experiencias innovadoras y técnicas que facilitan la inserción laboral* (pp.123-144). Barcelona: Graó.
- Rodríguez Romero, M. L. (2009) (Coord.). *Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo*. Barcelona: Publicaciones UB.
- Romero, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L.M. Sobrado y A. Cortés (Coords.). *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 119-142). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sánchez García, M.F. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.

Aprendizaje servicio y desarrollo de competencias para el empleo: un proyecto de orientación sociolaboral para colectivos desfavorecidos

Nicole González Benítez, Pedro Ricardo Álvarez Pérez, David López Aguilar,
Juan Ignacio Cruz Dorta, Ainhoa Hernández Fernández, Antonio Fernández Jorge

Universidad de LaLaguna

< nicoleglezbenitez@gmail.com > < palvarez@ull.edu.es > < dlopez@ull.edu.es > < nacho-
cruzdorta@gmail.com > < ainhoahernandezfernandez8@gmail.com >, <
antfdezjorge@gmail.com >

Resumen

Con el Proyecto ApS en Orientación Sociolaboral se busca conectar la Universidad con la resolución de problemas del entorno social. Estudiantes de la Universidad de La Laguna que cursan el Máster en Intervención Psicopedagógica, participan en el desarrollo de competencias laborales con jóvenes en riesgo de exclusión social de la Fundación Don Bosco, poniendo en práctica actividades de Orientación Ocupacional. Concretamente, se ha llevado a cabo un proceso de asesoramiento vocacional centrado en el Balance de Competencias y la construcción del Proyecto Profesional.

Palabras clave

Orientación Sociolaboral; Aprendizaje Servicio; Proyecto Profesional; Colectivos Desfavorecidos; Asesoramiento Vocacional

Introducción

Este proyecto de Orientación Sociolaboral para colectivos desfavorecidos se relaciona con la idea de que la enseñanza universitaria y la labor del profesorado, no solo se debe limitar a la docencia y a la investigación, sino también a la misión de transferir conocimiento y colaborar con el entorno social y comunitario (Puig, et. al., 2006; Escofet y Fuertes, 2018). Aprovechar el trabajo que se realiza en una formación especializada de máster, en un área de interés prioritario como es la preparación para el desarrollo profesional, es una magnífica oportunidad para desarrollar un proyecto de ApS. Efectivamente, uno de los ámbitos de la Intervención Psicopedagógica que ha alcanzado mayor relevancia en los últimos tiempos, es el de la Orientación Sociolaboral, siendo esta una de las mayores salidas profesionales para los estudiantes que cursan esta formación. Por este motivo, en el título se proponen algunas asignaturas a través de las cuales los estudiantes reciben formación específica en relación con este rol profesional (Orientación para la toma de decisiones académicas y sociolaborales; Orientación ocupacional específica para colectivos socialmente desfavorecidos).

En este contexto, hemos considerado oportuno desarrollar una experiencia de Aprendizaje Servicio, que estimule y refuerce la conexión entre la dimensión académica y comunitaria del aprendizaje (Rubio y Escofet, 2017). Es una manera de enseñar y de aprender a través de un servicio que se presta a la comunidad (Vázquez Verdura, 2015; Ochoa Cervantes & Pérez Galván, 2019). Con esta finalidad contactamos con la Fundación Don Bosco, que desarrolla proyectos para crear oportunidades de inserción sociolaboral con jóvenes en situación de vulnerabilidad y en riesgo de exclusión social. Esta Fundación tiene como uno de sus fines atender a jóvenes que por diferentes causas viven situaciones de exclusión y marginación social. Teniendo en cuenta esta misión de la Fundación Don Bosco, consideramos

que es un contexto social en el que los estudiantes del Máster de Intervención Psicopedagógica pueden colaborar, participando en el desarrollo de acciones y programas de Orientación Sociolaboral.

La esencia de este Proyecto de ApS es que los estudiantes, como parte del trabajo que realizan en las asignaturas de Orientación Profesional, trasladen al terreno de la práctica los conocimientos para contribuir al desarrollo profesional de los jóvenes de la Fundación Don Bosco (Redondo-Corcobado & Fuentes, 2020). De esta manera, los estudiantes aprenden haciendo, planifican acciones y programas de Orientación, relacionan los conocimientos adquiridos con la práctica, desarrollan competencias para su futuro profesional y tienen contacto con la realidad laboral (Aramburuzabala, 2018). La metodología ApS es una estrategia que sitúa a los estudiantes del máster como profesionales en formación, acercándolos a su profesión y a lo que les implicará el trabajo en el futuro. Para la Fundación Don Bosco, la experiencia es de interés porque los jóvenes en situación vulnerable reciben la actuación de los estudiantes del máster, que contribuye a la mejora de su capacitación para el empleo.

El desarrollo de este proyecto supone una organización diferente del aprendizaje, más centrado en el estudiante, con la puesta en práctica de una metodología activa que favorece la relación entre teoría y práctica profesionalizadora. Este planteamiento puede contribuir a la motivación, al compromiso y a la implicación del alumnado con su propio aprendizaje y, con ello, a un mejor rendimiento académico. Desde esta perspectiva, el Proyecto que se propone se sitúa en una corriente innovadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios. Las actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrollen no se van a considerar como un apéndice, como algo extra al currículum de las asignaturas implicadas, sino como una parte del conjunto de experiencias educativas en las que el alumnado del máster está implicado. Tampoco se trata de una actuación puntual, improvisada, ocasional, sino una actuación formativa planificada, coordinada desde la colaboración y la significatividad del aprendizaje, estructurada a partir de unos objetivos y unos resultados de aprendizaje previstos. Por eso debe ser una actuación educativa que se evalúe en todo el proceso, desde los contenidos a los procedimientos, a la aportación de recursos que se proyecten desde la formación para dar respuesta a la demanda social y a la misma adquisición de las competencias que con relación al perfil de la asignatura y la titulación han de adquirir los estudiantes.

Metodología

El objetivo que se busca con el *Proyecto ApS en Orientación Sociolaboral* es que los estudiantes de la ULL en proceso de formación participen en la búsqueda de soluciones a la mejora de la capacitación de los jóvenes en riesgo de exclusión de la Fundación Don Bosco. Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

1. Mejorar el aprendizaje del alumnado de máster a través de la metodología del Aprendizaje Servicio (ApS).
2. Facilitar el acceso del alumnado a prácticas innovadoras que refuercen la motivación y la implicación en el aprendizaje.
3. Mejorar la realidad del entorno a través de la aplicación de conocimientos adquiridos previamente a través de un servicio a la comunidad.
4. Vincular la formación a las necesidades reales sentidas por la comunidad con el fin de construir entre todos y todas respuestas para una sociedad más igualitaria e inclusiva.
5. Articular los contenidos curriculares con las intervenciones sociales a través de la metodología de ApS.
6. Colaborar desde la formación universitaria a la resolución de problemas comunitarios específicos.

7. Ayudar a los participantes a mejorar sus competencias de inserción laboral.
8. Asesorar a los participantes para que construyan su balance de competencias y elaboren su proyecto profesional.

Para la consecución de estos objetivos se sigue una metodología participativa, eminentemente práctica, donde el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje. Tanto en la fase de formación como de intervención, el profesorado y los orientadores actúan como guías y facilitadores del conocimiento, para poder ofrecer un servicio a un sector de la comunidad que lo necesite. En este caso concreto, además de mejorar las capacidades para la inserción laboral de un colectivo socialmente desfavorecido, el proyecto persigue que los estudiantes universitarios que se forman en el perfil del orientador laboral adquieran competencias para el asesoramiento vocacional. Además, el contacto con la sociedad a través del proyecto fomentará la adquisición de una serie de valores, conocimientos, responsabilidades y compromisos con la sociedad.

De acuerdo con los objetivos planteados, el procedimiento que se ha llevado a cabo es el que se representa en la figura 1.

Figura 1

Procedimiento llevado a cabo



Fuente: Elaboración propia.

De manera más específica, la primera parte del proyecto se centró en la formación del alumnado del máster en contenidos y procesos de asesoramiento vocacional, a través de las asignaturas específicas de Orientación Profesional. Al mismo tiempo que se llevaba a cabo la formación se inició el proceso de trabajo con la Fundación Don Bosco donde se iba a realizar la fase práctica del proyecto. Esto permitió definir con precisión los objetivos a desarrollar y a clarificar las condiciones que se iban a precisar para desarrollar la fase práctica del proyecto APS. Realizado este primer acercamiento a la institución, se celebró un seminario conjunto entre los responsables del proyecto (profesorado de la Universidad de La Laguna), el personal de la Fundación Don Bosco (orientadores y formadores) y el alumnado del Máster de la Universidad de La Laguna que iba a participar en el proyecto (estudiantes del máster de Intervención Psicopedagógica). La finalidad principal de este seminario fue explicar en detalle en qué consistían las actividades a desarrollar, establecer la planificación y cronograma de las sesiones a realizar, clarificar las posibles dudas y consultas referidas al proyecto, etc.

Planificados todos los elementos organizativos necesarios, se pasó a realizar las entrevistas iniciales a los participantes de la Fundación Don Bosco, con los que se iba a desarrollar la fase práctica del Proyecto APS en Orientación Sociolaboral. Esta primera entrevista que llevó a cabo el alumnado de la Universidad tenía como finalidad realizar un acercamiento a las características y necesidades de los participantes de la Fundación Don Bosco.

A partir de los datos recogidos en estas sesiones, se elaboró un informe individualizado de cada participante en el que se describió la situación personal y profesional de partida, sus intereses y expectativas y el interés en participar en la elaboración del balance de competencias y el desarrollo del proyecto personal-profesional. Hay que señalar que de los participantes de la Fundación don Bosco seleccionados para participar en el proyecto de APS,

se completó finalmente todo el proceso con 4 personas, puesto que bastantes personas abandonaron en diferentes momentos el proceso de asesoramiento vocacional.

En la fase siguiente, se organizaron sesiones de trabajo individuales con los participantes participante de la Fundación Don Bosco, para ayudarles a organizar el balance de competencias y el desarrollo del proyecto profesional y vital de. Se desarrollaron diferentes sesiones de trabajo (tabla 1) en las que participaron los estudiantes del alumnado de la Universidad (rol de orientadores laborales) y los participantes de la Fundación Don Bosco. En todo momento el proceso fue supervisado por el profesorado responsable del proyecto. Se desarrollaron durante el proceso diferentes reuniones de trabajo para analizar y valorar la organización y desarrollo de las sesiones, con el fin de tomar decisiones sobre el procedimiento y la dinámica de trabajo.

En cuanto a las sesiones de trabajo con los participantes se estructuraron en torno a tres grandes fases: introducción, investigación y síntesis.

Tabla 1

Fases y sesiones realizadas para la organización del balance de competencias y el desarrollo del proyecto profesional y vital de los participantes de la Fundación Don Bosco

Fase 1: Introducción.	
	Sesión 1. Presentación del procedimiento y compromiso.
Fase 2: Investigación.	
	Sesión 2: Descubriendo mis necesidades. Motivaciones y expectativas personales sobre el trabajo a realizar.
	Sesión 3: ¿Qué habilidades y conocimientos tengo?
	Sesión 4: Revisión de competencias profesionales.
Fase 3: Síntesis.	
	Sesión 5: Resumir lo aprendido para preparar el futuro. Evaluación del proceso del balance.

Durante el desarrollo de estas sesiones se recopiló información detallada que permitió definir los casos de cada participante. A modo de resumen, en la siguiente tabla, se presenta información relacionada con cada caso.

Tabla 2

Resumen de casos

Sujeto 1	Sexo: masculino
	Edad: 26
	Nacionalidad: española
	Síntesis de la trayectoria: Comenzó cursando el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, pero finalmente lo descartó cursó Bachillerato de Artes. Sus intereses personales están relacionados con hacer calistenia, tatuar y dibujar. Su objetivo profesional es conseguir un trabajo donde se realice una tarea mecánica y poder certificar un nivel medio de inglés.
Sujeto 2	Sexo: masculino
	Edad: 50
	Nacionalidad: venezolana

	Síntesis de la trayectoria: Tiene un título de Técnico Superior Universitario que realizó en Venezuela. Aunque ha solicitado la homologación en España, aún no la ha recibido. Entre sus intereses personales destaca la repostería y la programación informática. Su objetivo profesional consiste en aprender inglés y encontrar empleo como programador.
Sujeto 3	Sexo: masculino
	Edad: 31
	Nacionalidad: española
	Síntesis de la trayectoria: Considera que su principal dificultad es trabajar en equipo pues le cuesta relacionarse con las personas. Su objetivo profesional es encontrar empleo como técnico de laboratorio y cree que posee tanto la formación como las características personales pues se considera una persona paciente, metódica y atenta.
Sujeto 4	Sexo: masculino
	Edad: 19
	Nacionalidad: venezolana
	Síntesis de la trayectoria: se encuentra trabajando como repartidor, perosus aspiraciones laborales son otras, aunque le cuesta localizar cuál serían dichas expectativas pues tiene muchas dudas y dificultades a la hora de explicar lo que le gusta hacer en su tiempo libre y cuáles sonsus inquietudes.

De manera paralela a este proceso, se realizaron distintas reuniones para el seguimiento y coordinación del proyecto. Estas reuniones se celebraron tanto con el alumnado participante en el proyecto como con la Fundación Don Bosco.

Con la intención de valorar el desarrollo del proyecto, se administró un cuestionario a los estudiantes del máster, participantes y coordinadores/trabajadores dela Fundación Don Bosco que colaboraron en la puesta en práctica de las actividades y alalumnado de la Universidad de La Laguna.

La recogida de esta información se llevó a cabo tras la finalización de las actividades previstas en el marco del proyecto de Aprendizaje Servicio y Desarrollo de Competencias para el Empleo. Los datos recogidos fueron tratados y analizados con la herramienta SPSS para el entorno Microsoft Windows. La información cualitativa fue valorada a través de análisis de contenido.

Resultados

En cuanto a los resultados se puede señalar por un lado los obtenidos respecto al alumnado universitario del máster que como se muestra en la siguiente tabla, su edad media fue $\bar{x}=22,8$ ($sd=2.68$). En cuanto al género, el 60% eran hombres y el 40% mujeres.

Tabla 3

Características de los estudiantes de máster

Edad	Rango: 19-25 años Media: \bar{x} 22,8 años Moda: 25 años Desviación estándar: $sd=2,68$ años
Género	Hombres: 60% Mujeres: 40%

Teniendo en cuenta que se utilizó una escala de 1 a 7, los resultados mostraron que el alumnado era consciente de que su participación en el Proyecto de Aprendizaje Servicio

en Orientación Sociolaboral contribuyó de manera notable a su formación ($\bar{x} = 5,6$; $sd=2,19$). En este sentido señalaron “ha contribuido a mi formación de manera bastante positiva y alta, ya que en mi futuro profesional puede ser un trabajo que ejerza, y me ha beneficiado este proceso para adquirir confianza en mí, y desarrollar capacidades y aptitudes nuevas” (p.3). También estaban de acuerdo en que existía una relación entre los contenidos trabajados en la titulación universitaria que estaban cursando y las actividades realizadas en el Proyecto de Aprendizaje Servicio en Orientación Sociolaboral ($\bar{x} = 5,8$; $sd=1,30$). Uno de los relatos ofrecidos por el alumnado apuntó a que “las actividades realizadas guardan una relación directa con los contenidos de varias de las asignaturas del Máster, así como con las competencias generales que se piensan desarrollar en el título” (p.4).

Por otro lado, señalan que la coordinación existente entre la universidad y los profesionales de la institución fue adecuada ($\bar{x}= 5$; $sd=2$). De hecho, indicaron que “siempre estaban en contacto para saber cómo iba la realización del proyecto” (p.1). Asimismo, sugirieron que la participación de los profesionales de la institución de la Fundación Don Bosco que colaboraron en el desarrollo de las actividades de Aprendizaje Servicio fue adecuada ($\bar{x}= 6,4$; $sd=0,89$). Así lo manifestaron los relatos del alumnado cuando indicaron que “me he sentido muy apoyada y guiada durante este proceso por los profesionales de dicha fundación, ya que consultaban y se interesaban por cómo se iba desarrollando las sesiones con los/as usuarios/as, lo cual facilitó mucho más este proceso, creando así un clima de confianza y profesionalidad” (p.2).

En referencia a la utilidad de las actividades desarrolladas con los participantes durante la realización del proyecto, los estudiantes consideraron que fueron de interés ($\bar{x}= 5,6$; $sd=1,52$), señalando que “las actividades realizadas han sido de bastante utilidad y los propios usuarios del servicio señalan que les han servido de mucho tanto en el ámbito personal como profesional” (p.1). No obstante, sugirieron que “Una vez realizada la intervención, hubiera utilizado mejor el espacio y hubiese realizado actividades más dinámicas” (p.2). En cuanto a la planificación de las actividades desarrolladas indicaron que fue adecuada ($\bar{x}= 5,6$; $sd=1,67$).

Respecto a los participantes de la Fundación Don Bosco que realizaron el balance de competencias y el proyecto profesional, como se puede observar en la siguiente tabla, la edad media fue de $\bar{x}= 31,5$, siendo el 100% de la muestra hombres, con nacionalidad española (50%) y venezolana (50%). El nivel de satisfacción con el proyecto en líneas generales fue muy bueno. Así lo avalaron algunos relatos de los participantes al manifestar que “estoy muy satisfecho con la realización de estas sesiones y lo recomendaría a más personas” (p.2). Al mismo tiempo, valoraron que han “aprendido a conocer tanto mis puntos débiles como fuertes, me ha aportado más confianza en mí mismo y a tener metas a corto y largo plazo (p.1). Además, señalaron que la relación con la persona que les orientó fue “excelente y cordial” (p.3) y que era importante la realización del balance de competencias y el proyecto profesional porque “me ha ayudado a conocerme mejor, saber cómo buscar un trabajo, saber los aspectos que puedo mejorar y reforzar y a establecer metas” (p.4).

Tabla 4

Características de los participantes de la Fundación Don Bosco

Edad	Rango: 19-50 años Media: \bar{x} 31,5 años Desviación estándar: $sd=13,28$ años
Género	Hombres: 100% Mujeres: 0%
Nacionalidad	Española: 50% Venezolana: 50%

Por último, en cuanto a las valoraciones ofrecidas por los trabajadores de la Fundación Don Bosco, hay que señalar que estos consideraron útil la colaboración entre ambas entidades (Universidad y Fundación), ya que ofrece “la posibilidad de que el alumnado pueda formarse trabajando casos específicos en materias tan necesarias para las personas participantes de nuestros proyectos como son el balance competencial obtenido de las sesiones de orientación” (p.1). En cuanto a la colaboración con los estudiantes, consideraron que “cuentan con una actitud muy buena, muy responsables, puntuales y comprensivos” (p.1). Además, mencionaron que las actividades desarrolladas durante el proyecto ayudaron a mejorar la inserción laboral y social de los participantes pues “todo apoyo en la mejora de empleabilidad de las personas participantes le viene bien e indudablemente desarrollar aspectos claves como son la orientación vocacional, y el proyecto profesional de forma específica aumentará sus posibilidades de contratación” (p.1).

Conclusiones / Discusión

Los resultados obtenidos han sido satisfactorios ya que, por un lado, el alumnado universitario a la vez que realiza su formación universitaria ha realizado un servicio a la comunidad contribuyendo al desarrollo de una sociedad más inclusiva e igualitaria teniendo acceso a prácticas de asesoramiento vocacional en contextos naturales, lo que ha reforzado su motivación e implicación en su aprendizaje. Además, ha podido vincular la formación con el desarrollo profesional, desarrollando habilidades y destrezas profesionales para el asesoramiento en la toma de decisiones y en la preparación para la inserción laboral. De hecho, los estudiantes del máster mencionan que ha sido una experiencia práctica que ha destacado entre la elevada carga teórica del título contribuyendo a aplicar una parte de los conocimientos recibidos y que ha contribuido a su formación tanto en el plano personal como en el profesional, desarrollando capacidades, actitudes y aptitudes nuevas. En cuanto a las actividades realizadas a lo largo del proceso, los estudiantes han señalado que guardaban una relación directa con los contenidos de varias de las asignaturas del Máster, así como con las competencias generales que se piensan desarrollar en el título.

Por otro lado, los participantes de la Fundación don Bosco han mejorado sus competencias de gestión de la carrera profesional, a través de las diferentes actividades

prácticas en las que han participado. En este sentido, los usuarios han asegurado que están satisfechos con la participación en el proyecto, han destacado una buena relación con la persona que les ha orientado durante ese proceso, y consideran que es importante la realización del balance de competencias y elaboración del proyecto profesional para poder conocerse tanto a nivel personal como profesional.

Además, otro aspecto a destacar ha sido la buena coordinación entre las dos instituciones, lo que ha permitido un desarrollo adecuado de las diferentes acciones. De hecho, los estudiantes señalan que la coordinación ha ido adecuada y desde un primer momento, el alumnado universitario se sintió acogido en la fundación, lo cual permitió que este pudiese desarrollar las actividades de manera adecuada, y siempre sintiéndose apoyados por el resto de profesionales. En este sentido este proyecto también ha servido para acercar las fronteras que separan distintas instituciones estableciendo puentes de conexión asentados en una buena colaboración

Por último, es preciso señalar que el proyecto en un principio contaba con la colaboración de un mayor número de participantes para la realización del balance de competencias y el proyecto profesional pero debido a las características personales de los usuarios que mayoritariamente acuden a la Fundación Don Bosco, finalmente solo participó un número reducido que fue el que mostró una mayor perseverancia y constancia en la búsqueda activa de empleo.

Referencias

- Aramburuzabala, P. (2018). ¿Por qué funciona el Aprendizaje-Servicio? En C. Naval y E. Arbués (Coords.), *Hacer la Universidad en el espacio social* (pp. 77-96). Eunsa.
- Escofet, A. y Fuertes, M.T. (ed.) (2018). *Construint vincles entre universitat i societat*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Ochoa Cervantes, A., & Pérez Galván, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 89-101. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>
- Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educació per a la ciutadania*. Graó.
- Redondo-Corcobado, P., & Fuentes, J. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense De Educación*, 31(1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Rubio, L. y Escofet, A. (coord.) (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro.
- Vázquez Verdera, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 193-212. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.009>

Buenas prácticas en orientación universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza

Mónica Vázquez Astorga

Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza

< mvazquez@unizar.es >

Resumen

En esta comunicación se presentan las acciones de apoyo y orientación que se programan para los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza dentro del Plan de Orientación Universitaria (POU). Éste se integra dentro del Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ), que es una línea estratégica del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo. Estas buenas prácticas se realizan dentro de las Fases I y II del POUZ (de las tres que integra), que comprenden actividades destinadas a favorecer la integración personal, social y académica de los estudiantes en la vida universitaria.

Palabras clave

Orientación Universitaria; Plan de Orientación Universitaria; Facultad de Filosofía y Letras; Universidad de Zaragoza

Introducción

El Plan de Orientación Universitaria (POU) de la Facultad de Filosofía y Letras está coordinado por la firmante de esta comunicación en calidad de Vicedecana de Estudiantes y Relaciones Internacionales. Se enmarca dentro del Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ), que es una línea estratégica del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo. Cada Centro tiene su Plan de Orientación Universitaria personalizado, adaptado a sus necesidades y características particulares.

El POUZ engloba los diferentes servicios y actividades de apoyo y orientación que la Universidad pone a disposición de todos los estudiantes. De forma más concreta, a través del POU del Centro se ofrece apoyo en pequeños grupos como, por ejemplo, con el Programa Tutor-Mentor (integrado por profesorado tutor y estudiantes mentores), y de forma individualizada mediante la tutoría de orientación personalizada. La participación en las sesiones que se organizan dentro de este Programa es voluntaria para los estudiantes, así como en las actividades que se programan para favorecer su integración, educación y desarrollo en la Universidad y su inserción en el mundo laboral.

El desarrollo del POUZ se acomete en tres fases (*Documento del Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza, 2020*, edición coordinada por Pedro Allueva Torres). En la primera fase o Fase I se disponen las líneas generales de actuación, haciendo hincapié en la introducción de los estudiantes en la Universidad. Se estableció en el curso 2015-2016 y tuvo entre sus objetivos específicos implementar el Programa Tutor-Mentor en todos los Grados. De este modo, se puso en funcionamiento en las diez titulaciones de Grado de la Facultad de Filosofía y Letras. Hacia el mes de mayo se procede a la selección de los mentores y tutores que integrarán el binomio tutor/a-mentor/a de cada curso académico. En el curso académico 2019-2020 fueron 16 los estudiantes mentores y 11 los tutores de 1º curso los que participaron en el Programa Tutor-Mentor y, en el presente curso académico, son 20 los mentores y se mantiene el mismo número de tutores. Además, esta Fase I integra acciones relacionadas con las áreas académica, social y administrativa.

La segunda fase o Fase II se instauró al curso siguiente, en las titulaciones de Grado de la Facultad de Filosofía y Letras, para emprender acciones de orientación para los estudiantes de los cursos 2º y 3º, y actuaciones de apoyo en “orientación laboral y académica” para los estudiantes del último curso. Se concreta en actividades organizadas para su orientación y formación en cuestiones académicas y de movilidad y en la realización de prácticas en empresas o instituciones, así como en el desarrollo del Programa Tutor. En el curso académico 2019-2020 fueron 24 los tutores de 2º curso y siguientes los que participaron en este Programa y, en este curso académico, son 23.

Por su parte, la tercera fase o Fase III está en programación en estos momentos y tendrá como finalidad llevar a cabo acciones de apoyo y orientación para los estudiantes egresados.

Durante el curso académico, y con el objetivo de desarrollar las Fases I y II del POUZ en la Facultad de Filosofía y Letras, se acometen por parte de la coordinadora del POU de este Centro varias reuniones de coordinación, planificación y seguimiento del Plan con el profesorado tutor y los mentores.

Asimismo, como buena práctica para favorecer y potenciar el desarrollo del POU en el Centro se ha creado un espacio específico para este Plan en su página web (<https://fyl.unizar.es/plan-de-orientacion-universitaria-pou-de-la-facultad-de-filosofia-y-letras>) con el fin de darle mayor visibilidad. También se ha añadido en Moodle, en el curso académico 2020-2021, un aula virtual para gestionar el POU en la que pueden participar la coordinadora del POU, los profesores tutores y mentores, con la finalidad de canalizar y ofrecer información de interés para los estudiantes y favorecer los canales de comunicación. De este modo, entre otros contenidos de interés, se incluyen los siguientes: reglamento de permanencia (Grado y Máster), reconocimiento de créditos en estudios de Grado y Máster, programas de movilidad nacional e internacional, prácticas, actividades programadas para el alumnado, etc. Esta aula virtual ha adquirido un gran protagonismo para todos los integrantes del POU del Centro.

Metodología

Las principales líneas de actuación del POU de la Facultad de Filosofía y Letras se verifican a lo largo del curso (dentro de las Fases I y II del POUZ) y, en concreto, en seis momentos considerados importantes en el calendario académico.

Se trata de las siguientes líneas de actuación:

A) En este apartado se exponen las principales acciones de apoyo y orientación que se realizan por la coordinadora del POU del Centro para los estudiantes de niveles anteriores a la Universidad o con carácter previo al inicio de curso con estudiantes matriculados en primer curso, que son las siguientes:

1.- Visitas a Centros de educación secundaria de Zaragoza. Su objetivo es realizar sesiones informativas y orientativas, entre los meses de enero y mayo de cada curso académico, sobre las titulaciones que se imparten en la Facultad de Filosofía y Letras y que pueden ser de interés para los estudiantes de bachillerato a la hora de elegir un Grado.

2.- *Los Viernes en la Facultad* (<https://fyl.unizar.es/alumnos-de-nuevo-ingreso>) son sesiones que se celebran en la Facultad de Filosofía y Letras entre los meses de enero y mayo de cada curso (un viernes de cada uno de estos meses) y están dirigidas a informar y orientar a los estudiantes de centros de educación secundaria sobre las diez titulaciones de Grado. Estas sesiones finalizan con una visita por la Biblioteca de Humanidades *María Moliner*, que se acompaña de una explicación sobre los servicios que ofrece a los estudiantes. En este curso académico se han organizado de forma telemática, mediante Google Meet, con un alto índice de participación.

3.- La Olimpiada de Geografía de Aragón (<https://geografia.unizar.es/noticias/posto-olimpiadageografia-2021>) que se celebra en marzo para fomentar y motivar el interés de los estudiantes de segundo de bachillerato por esta materia. Está organizada por el Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio de la Facultad de Filosofía y Letras, junto con la Delegación del Colegio de Geógrafos en Aragón. También colaboran instituciones y empresas cuya actividad está relacionada con esta ciencia.

4.- Cursos Cero o de preparación en determinadas competencias básicas en los estudios de Humanidades (<https://fyl.unizar.es/alumnos-de-nuevo-ingreso>). En estos cursos se repasan los conceptos más importantes estudiados en la formación preuniversitaria. Están planteados para homogeneizar los conocimientos de los estudiantes al inicio de sus estudios universitarios e intentar suplir las posibles carencias formativas.

Desde el curso académico 2015-2016 la Facultad de Filosofía y Letras programa tres Cursos Cero: *Historia e Historia del Arte*, *Estudios Ingleses* y *Filología Hispánica y Estudios Clásicos*, que tienen lugar la semana previa al inicio del curso académico (mes de septiembre) y una duración de 20 horas. En el curso 2019-2020 fueron 33 los estudiantes que se matricularon en el Curso Cero de *Historia e Historia del Arte*, 21 en el de *Estudios Ingleses* y 24 en el de *Filología Hispánica y Estudios Clásicos*.

El último día del Curso Cero, los estudiantes realizan un cuestionario de valoración, cuyos resultados ponen de manifiesto su alta satisfacción con su programación y contenidos, dado que contribuyen a su integración universitaria.

B) En este apartado se presentan las actividades desarrolladas por la Facultad de Filosofía y Letras al inicio de cada curso académico para favorecer una buena integración de los estudiantes en la vida universitaria. Entre las acciones llevadas a cabo dentro de la Fase I destacamos las siguientes:

1.- Jornada de Acogida para los estudiantes de nuevo ingreso de las titulaciones de Grado de la Facultad de Filosofía y Letras. Se celebra el primer día de curso y en ella se da cita a todos los estudiantes de primer curso.

Esta Jornada se inaugura con un acto de recepción y bienvenida presidido por la Decana de la Facultad de Filosofía y Letras y otros representantes institucionales. A continuación, se realiza una presentación de varios servicios universitarios (Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad –OUAD–, Observatorio de Igualdad de Género, Servicio de Actividades Deportivas y Oficina Verde, entre otros). A ella asisten los coordinadores de Grado, profesores, tutores y mentores y los representantes de estudiantes del Centro (quienes informan de las asociaciones de estudiantes y de los órganos de representación estudiantil). Luego, los coordinadores de Grado desarrollan reuniones informativas y orientativas sobre sus respectivas titulaciones, y en ellas se hace también una presentación general del Programa Tutor-Mentor por parte de los tutores y mentores.

Esta Jornada finaliza con una visita por la Biblioteca de Humanidades *María Moliner*, que se acompaña de una explicación sobre los servicios e instalaciones que ofrece a los estudiantes.

En este curso académico, esta Jornada se retransmitió en *streaming*, siendo visionada por casi 1500 personas. Por su parte, los coordinadores de Grado, con la participación de los tutores y mentores, grabaron unos vídeos que recogen una breve presentación de cada uno de los diez Grados y que están disponibles para su consulta en la web de cada titulación. La edición y producción de los vídeos fue acometida por los técnicos especialistas del Laboratorio de Medios Audiovisuales de la Facultad de Filosofía y Letras (SEMETA).

2.- Jornada de Acogida para los estudiantes de Máster de la Facultad de Filosofía y Letras. Se celebra el primer día de clase de los Másteres (mes de octubre) y a ella están convocados los estudiantes matriculados en estos estudios, así como los coordinadores de

Máster y el profesorado que participa en su impartición. En primer lugar, se hace una presentación general de las enseñanzas oficiales de Máster y, a continuación, los coordinadores desarrollan sesiones informativas y orientativas sobre sus respectivos títulos. También se acompaña de una presentación general del Programa Tutor-Mentor por los mentores, que fueron incorporados a dos de estos estudios (en concreto, al Máster en Estudios Avanzados en Historia del Arte y al Máster en Mundo Antiguo y Patrimonio Arqueológico) hace dos cursos académicos.

En este curso académico, esta Jornada se retransmitió en *streaming*.

3.- Inicio del Programa Tutor-Mentor, que es una iniciativa del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo de la Universidad de Zaragoza, en estrecha colaboración con los equipos directivos de todos los centros y facultades de la Universidad de Zaragoza.

Los Planes Tutor-Mentor quedaron integrados en uno solo, estableciéndose un binomio tutor-mentor como fundamento y pieza clave para la atención, guía, orientación y apoyo del estudiante, especialmente durante el primer año en el período de integración en la Universidad.

Al inicio del curso académico (en el mes de septiembre) se realiza por parte de la coordinadora del POU la primera sesión de coordinación y planificación del POU de la Facultad de Filosofía y Letras, en la que participan los tutores y mentores de este Centro. Asimismo, se desarrolla, por parte de los últimos citados, la primera sesión de tutoría y/o mentoría con el objetivo de informar sobre este Programa y detectar, diagnosticar y solucionar de modo inmediato las necesidades de los estudiantes. La asistencia a estas sesiones es voluntaria por parte del estudiantado.

C) En este apartado se describen los principales recursos de apoyo y orientación que se proporcionan a los estudiantes en las primeras semanas del curso académico:

1.- Cursos a través del Anillo Digital Docente (ADD) -plataforma Moodle 2- que se organizan e imparten por la Biblioteca Universitaria de Zaragoza (BUZ) y que tienen como finalidad garantizar a los estudiantes la adquisición de competencias generales básicas relativas a la "Gestión de la información". Se trata de los cursos:

**Curso de Competencias informacionales* (nivel básico), que está destinado a los estudiantes de nuevo ingreso de las titulaciones de Grado. Está tutorizado por personal de la Biblioteca de Humanidades *María Moliner*, y a su primera sesión se invita a participar a los estudiantes mentores de la Facultad de Filosofía y Letras.

**Curso de competencias informacionales para el Trabajo de Fin de Grado* (nivel avanzado) que está dirigido a los estudiantes de 4º curso como apoyo en la realización de sus Trabajos Fin de Grado.

2.- Desarrollo del Programa Tutor-Mentor con la realización de sesiones grupales y personalizadas de tutoría y/o mentoría para dar respuesta a las necesidades detectadas al inicio del curso y hacer un seguimiento del primer cuatrimestre.

3.- Participación en el Programa de Antenas Informativas del CIPAJ (dentro de la modalidad de centros universitarios), cuya convocatoria se publica por el Ayuntamiento de Zaragoza en el mes de septiembre y se resuelve un mes después. De este modo, se propone a un/una estudiante de la Facultad de Filosofía y Letras para que efectúe su tarea como Antena Informativa, proporcionando y difundiendo entre sus compañeros la información proporcionada por el CIPAJ (Centro de Información y Asesoramiento Juvenil).

D) En este apartado se recogen las principales acciones de apoyo y orientación que se plantean para los estudiantes al final del primer cuatrimestre, dentro de la Fase II:

1.- Actividad programada para la orientación de los estudiantes en materia de movilidad internacional titulada Sesión sobre oportunidades de movilidad internacional, prácticas,

becas, voluntariado y otras experiencias que se organiza cada año en el mes de noviembre/diciembre (con 2 horas de duración). Esta sesión se celebró el 17 de diciembre de 2020 a través de Google Meet, y fue muy bien acogida por los estudiantes, dado que contó con una participación de 85 estudiantes. De este modo, se pretende mejorar su desarrollo personal, educativo y profesional, es decir, sus oportunidades de inmediata incorporación al mercado laboral. Se imparte por Técnicos de Orientación Profesional de Universa (Servicio de Orientación y Empleo de la Universidad de Zaragoza). Esta actividad complementa la sesión informativa y orientativa sobre programas de movilidad nacional e internacional (SICUE, Erasmus+, etc.) que convoca el Centro para sus estudiantes por esas mismas fechas.

2.- Desarrollo del Programa Tutor-Mentor con sesiones grupales de tutoría y/o mentoría o personalizadas programadas para hacer un seguimiento de este cuatrimestre y proporcionar orientaciones para la realización de las primeras pruebas de evaluación.

3.- El Programa Informadores Turísticos en la Calle que existe gracias al convenio firmado entre el Ayuntamiento de Zaragoza y la Facultad de Filosofía y Letras. Está gestionado administrativamente a través de Universa y permite que estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, procedentes de todas las titulaciones de Grado, puedan formar parte del equipo que, tras recibir un curso de formación previo (en el mes de febrero/marzo) y una ayuda económica, atiendan a los visitantes que llegan a la capital aragonesa, tanto en las oficinas de turismo distribuidas por la ciudad como en las diferentes rutas establecidas para recorrer los espacios más emblemáticos desde el punto de vista histórico-artístico-cultural. Este programa es fundamental de cara a la inserción de los estudiantes en el mundo laboral. En el curso 2018-2019 fueron 47 los estudiantes de esta Facultad que participaron en este Programa. Sin embargo, el curso pasado, y como consecuencia de la pandemia del COVID-19, esta actividad se vio notablemente reducida.

4.- Asimismo, se informa a los estudiantes del Plan Formativo de Orientación Profesional, desarrollo de competencias profesionales (<https://universa.unizar.es/plan-de-orientacion-universitaria-pouz-universidad-de-zaragoza>), que comprende cada curso académico la impartición de talleres gratuitos por parte de Técnicos de Orientación Profesional de Universa. El objetivo general es mejorar la empleabilidad, de cara a la futura inserción laboral mediante el desarrollo de las competencias que requiere un profesional del siglo XXI para el desempeño eficaz de cualquier puesto de trabajo.

Estas experiencias contribuyen de manera importante al desarrollo y consolidación de la Fase II del POUZ en la Facultad de Filosofía y Letras.

E) En este apartado se describen las principales acciones de apoyo y orientación que se llevan a cabo para los estudiantes al inicio del segundo cuatrimestre:

1.- Desarrollo del Programa Tutor-Mentor con sesiones grupales de tutoría y/o mentoría o personalizadas, cuyo objetivo es orientar de forma específica sobre las tareas, trabajos o estrategias de aprendizaje que deben hacer los estudiantes en cada una de las materias del segundo semestre.

2.- Actividad planificada para la orientación de los estudiantes titulada Taller de Técnicas de búsqueda de empleo y opciones profesionales en el mes de febrero, con la finalidad de proporcionar información y orientación sobre empleabilidad y salidas profesionales a los estudiantes de los últimos cursos de todas las titulaciones impartidas en la Facultad de Filosofía y Letras. Es un taller gratuito, con una duración de 4 horas presenciales, que se imparte por Técnicos de Orientación Profesional de Universa.

F) En este apartado se reseñan las principales acciones de apoyo y orientación previstas para los estudiantes al final del segundo cuatrimestre:

1.- Desarrollo del Programa Tutor-Mentor con sesiones grupales de tutoría y/o mentoría o personalizadas, en las que se ofrece a los estudiantes, especialmente, orientación para

la realización de las pruebas de evaluación y para las materias del siguiente curso. Para los estudiantes de últimos cursos se ofrece orientación sobre los posibles Másteres y postgrados ofrecidos por los Departamentos de la Facultad de Filosofía y Letras y por otras universidades.

2.- El profesor tutor de 4º curso del Grado en Historia del Arte organiza unas sesiones abiertas dentro de la asignatura *Instrumentos para el ejercicio profesional del historiador del Arte* (código 28238, S2) sobre salidas laborales en este ámbito a las que están invitados los estudiantes de los últimos cursos de otros Grados de la Facultad. Estas sesiones se imparten por Historiadores del Arte en ejercicio con dilatada experiencia en el ámbito laboral de la titulación, que dan una visión directa y actual de sus ámbitos de trabajo. Asimismo, este tutor crea un repositorio 3L (*Long Life Learning*) de formación complementaria (becas, convocatorias, ofertas laborales, etc.).

Además, en la Facultad de Filosofía y Letras los estudiantes pueden hacer uso de un conjunto de servicios de información y apoyo, así como de actividades de orientación. La información que se facilita a este respecto está disponible en este enlace web: <https://fyl.unizar.es/>

Otras vías de información y orientación para nuestro alumnado son las redes sociales como el Facebook de la Facultad de Filosofía y Letras (web: <https://es-es.facebook.com/filosofiayletraszaragoza>), así como el de los Departamentos de este Centro, donde se anuncian cursos, actividades o prácticas externas. Así, se mejoran los canales de comunicación y recepción de la información útil para los estudiantes, dado que el envío de e-mails y de carteles resulta, en la mayoría de las ocasiones, insuficiente.

Resultados

Al final de cada curso académico se recoge un resumen del Plan de Orientación Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras en una Memoria anual, que se elabora por la coordinadora del POU de este Centro. En esta Memoria se concretan las principales líneas de actuación, así como las actividades (grupales y/o individuales) planificadas y desarrolladas en cada Grado, según curso (1º, 2º, 3º y 4º) y semestre. En concreto, en este curso académico 2020-2021 participan en el POU 34 profesores tutores –de los cuales 11 son de primer curso– y 20 estudiantes mentores de los diez Grados y de dos Másteres que se imparten en esta Facultad.

Asimismo, en la Memoria anual se analiza el número medio de estudiantes que han asistido a las sesiones de tutoría y/o mentoría y a las sesiones de tutoría de 2º curso y siguientes. Del análisis de los informes de seguimiento del POU (que se disponen en la plataforma WebPOUZ: <https://webpouz.unizar.es/>) se deduce que la participación-asistencia media suele estar en torno a un tercio del total de estudiantes del curso, pudiendo variar en función del Grado y de las actividades programadas. Igualmente, durante el segundo semestre se constata un ligero descenso en el número de estudiantes asistentes a las sesiones respecto al primero, que puede responder al hecho de que los estudiantes se sienten más integrados en la vida universitaria.

En cuanto a los temas más tratados en las reuniones realizadas por los tutores y mentores de la Facultad de Filosofía y Letras, aparte de la presentación del Programa Tutor-Mentor y la valoración de los primeros días del curso académico (efectuado en la primera sesión), son aquellos relacionados con las metodologías de trabajo (constancia en el estudio, asistencia a clase y a tutorías), las asignaturas (tipología y dificultad), los sistemas de evaluación (exámenes y sistema de evaluación), la información académica (normativa de permanencia en títulos oficiales, normativa de evaluación, reconocimiento de créditos académicos, Trabajo Fin de Grado, etc.), los programas de intercambio (SICUE y Erasmus+) y las prácticas

externas. La Memoria se cierra con un apartado de valoración y con propuestas de mejora para el siguiente curso académico.

Atendiendo a los resultados de las encuestas de valoración de la actividad desempeñada por el profesorado tutor y los mentores efectuadas por los estudiantes tutorizados y/o mentorizados hacia el final del segundo semestre (plataforma ATENEA de la Universidad de Zaragoza, <https://janovas.unizar.es/atenea/ate100bienvenida.xhtml>), se constata que éstos valoran satisfactoriamente este Programa y las actividades planificadas por la Facultad de Filosofía y Letras para favorecer su integración y orientación en la vida universitaria.

Conclusiones / Discusión

Las acciones desarrolladas por la Facultad de Filosofía y Letras dentro del POU favorecen y potencian la integración y orientación de los estudiantes en la Universidad de Zaragoza. Asimismo, con estas buenas prácticas se persigue mejorar los canales de comunicación y contacto para todos los integrantes del POU de este Centro.

Al final de cada curso académico se plantean por parte de la coordinadora de este Plan propuestas de mejora con el objetivo de dar respuesta a las necesidades advertidas en cada curso.

Por último, cabe señalar que la implicación de los tutores y mentores del Centro es notable, hecho que permite llevar a cabo con éxito el POU. Asimismo, el nivel de satisfacción de los agentes implicados es alto, tal como se deduce de los resultados de las encuestas de valoración realizadas por los estudiantes como de las impresiones obtenidas en las tres sesiones de coordinación y planificación del POU del Centro convocadas durante el curso por la coordinadora de este.

Referencias

- Allueva, P. (2013). Mentoría en el Espacio Europeo de Educación Superior. II Congreso internacional sobre aprendizaje, innovación y competitividad. *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad. CINAIC 2013 (773-778)*. Madrid: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Allueva, P., Zulaica, F. y Abadía, A. R. (2016). Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza. Integración de los estudiantes en la Universidad: binomio tutor-mentor. En J. L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: presente y futuro (2.273-2.281)*. Madrid: Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Allueva, P. (coord.) (2020). *Plan de Orientación Universitaria. Universidad de Zaragoza (POUZ)*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- García, V. E., Conejero, J. A. y Díez, J. L. (2014). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación académica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 255-280. Valencia: Universitat Politècnica de València.

El Análisis de Puestos de Trabajo (APT): un recurso de gran potencial para la inserción laboral de estudiantes universitarios

Juan Antonio Romero Burgos, Sonia García Segura, María Ángeles Olivares García

Universidad de Córdoba

< m72robuj@uco.es > < sgsegura@uco.es > < ed1olgam@uco.es >

Resumen

La presente investigación centra su interés en analizar el perfil profesional del Educador/a Social a través del Análisis de Puestos de Trabajo desempeñados por estos profesionales. La metodología parte de un enfoque cualitativo utilizando como herramienta de investigación la entrevista individual semiestructurada. El posterior análisis se realizará mediante análisis de discurso, con variables descriptivas que nos servirán para conocer las características de los puestos de trabajo ocupados por profesionales del ámbito socioeducativo en activo. Los resultados del estudio facilitan al alumnado del Grado de Educación Social un conocimiento más profundo y sistematizado de los puestos de trabajo que podrán ocupar una vez finalicen sus estudios universitarios

Palabras clave

Análisis de Puestos de Trabajo; Orientación Laboral; Competencias Profesionales; Educación Social

Introducción

La presente investigación centra su interés en analizar el campo profesional del Educador/a Social a través del Análisis de Puestos de Trabajo desempeñados por estos profesionales. De esta manera, los resultados del estudio facilitan al alumnado del Grado de Educación Social un conocimiento más profundo y sistematizado de los puestos de trabajo que podrán ocupar una vez finalicen sus estudios universitarios.

La Educación Social, como señalan Sáez y García (2006), al igual que se afirma y avanza, también sufre retrocesos, al mismo tiempo que se profesionaliza se ve interrumpida por eventos que hacen que este proceso se detenga y, por lo tanto, exista riesgo de desprofesionalización. Una profesionalización en la que es importante tener presentes las características y los cambios que puedan darse en un proceso variable, discontinuo y con tensiones y conflictos (Ortega, Caride y Úcar, 2013). La explicación a este escenario cambiante podemos encontrarla en las interacciones que se mantienen entre la universidad (formador de los profesionales), el Estado, el mercado y los profesionales:

- La Universidad representa el primer agente clave en la profesionalización de la Educación Social al ser la encargada de la formación de los profesionales. En ella se adquiere y desarrolla el conocimiento y se orienta a los profesionales a la investigación, utiliza credenciales, símbolos de estatus y poder, y gracias al proceso de profesionalización da cuenta de la diferencia con otras profesiones.
- El Estado asume una función clave en cuanto que la oferta formativa y las demandas de la sociedad deben estar unidas. El Estado es el encargado de proponer un determinado modelo organizativo donde se implementan políticas sociales que justifican la necesidad y presencia de estas profesiones.
- El mercado demanda profesionales de la Educación Social para cubrir, mediante las políticas sociales del Estado, las necesidades de la población (Sánchez Cánovas, 2012).

- Los profesionales son actores que, en este ámbito concreto, se organizan y realizan trabajos en red configurando un sector profesional definido.

A partir de esta interconexión, las profesiones van estableciendo sus funciones, roles y valores, concretando, de este modo, el saber qué hacer, cómo hacerlo y para qué.

El desarrollo profesional de la Educación Social ha sido clave para determinar las funciones, las competencias y los ámbitos de intervención de estos profesionales. A pesar de la lucha y el esfuerzo realizado para lograr la profesionalización del Educador/a Social, De la Fuente (2004) afirma que existe una amplia variedad en los puestos de trabajo desempeñados, infinitud de criterios y formas de contratación e imprecisión a la hora de limitar las funciones y tareas. Los colegios profesionales han realizado un duro trabajo para definirlos. La investigación de Rodríguez-Izquierdo (2011) sobre la situación laboral de la Educación Social muestra cómo la mayoría de estos profesionales trabajan en el ámbito socioeducativo pero la mitad de estos, y casi un tercio de las mujeres, lo hacen con jornada a turnos, a tiempo parcial y sin alta en Seguridad Social. En general, la mayoría de los trabajos suelen ser precarios, con turnos de rotación y baja remuneración -no acorde con la formación ni el trabajo-. A esta situación se añade la variedad de términos utilizados para designar puestos desempeñados por Educadores/as Sociales: “coordinador/a, educador/a, animador/a, monitor/a, mediador/a, orientador/a, técnico/a auxiliar, medio o superior, agente de desarrollo local, profesor/a o tutor/a de adultos, cuidador/a, auxiliar, informador/a juvenil, educador/a de menores, animador/a comunitario, educador/a de familia, educador/a de calle” (Álvarez, 2017, p.100). Mediante el análisis de puestos de trabajo (APT) se pretende profundizar, de forma sistemática, en tres elementos clave: a) el contenido del puesto de trabajo, b) los requerimientos de acceso al puesto y c) el contexto en el que se desarrolla (Fernández-Ríos, 2004).

El análisis de puestos de trabajo (en adelante, APT) es un concepto que se ha ido desarrollando y completando a lo largo de los años. Uno de los primeros autores que hace referencia a este término fue McCormick (1976), quien lo definía como un proceso de obtención de información sobre los puestos de trabajo. Años después, Bemis, Belenky y Soder (1983) ampliaron este concepto indicando que se trata de un proceso sistemático donde reunir y analizar información sobre tres aspectos: contenido del puesto de trabajo, requerimientos del puesto y contexto del puesto de trabajo.

Para Fernández-Ríos (1995), el APT es un medio básico de gestión de empresas y organizaciones desde sus tres acepciones principales: campo de conocimiento, conjunto de métodos y técnicas y resultado de un proceso. Este autor aclara que su utilización dista mucho de ser universal, ya que muchas empresas no lo utilizan. No obstante, se trata de un recurso muy útil para conseguir ciertos objetivos y planificar actuaciones para el logro de los mismos. Otra de las funcionalidades que puede derivarse del APT es la concreción y distribución de roles y funciones contribuyendo, al mismo tiempo, a evitar confusiones y conflictos entre los profesionales.

IBERFORP (2000) recoge una definición actualizada de este término refiriéndose al APT como un proceso en el que se identifica, a través de la observación, las entrevistas y los estudios de las tareas, las actividades, los factores técnicos y ambientales de cada puesto de trabajo analizado. En este análisis se describen además las habilidades, conocimientos, aptitudes y responsabilidades que se requieren de un trabajador para el desempeño correcto y satisfactorio de su profesión. Según Carrasco (2009) y García (2017), el objetivo principal de un análisis de puesto de trabajo es aumentar la productividad e incrementar el desempeño de los empleados. Teniendo en cuenta los diferentes aspectos que se concretan en el APT, podemos concluir algunas de sus principales aplicaciones: procesos de selección de personal, orientación vocacional, planes de carrera, valoración de puestos, evaluación del rendimiento, formación, salud laboral, planificación de recursos humanos, manual de funciones, diseño de puestos y diseño organizacional (Pereda y Berrocal, 2001).

Acercar al alumnado del Grado en Educación Social a los perfiles profesionales que próximamente serán sus puestos de trabajo abre un abanico de posibilidades dentro de la orientación profesional y vocacional, como un eje estratégico de las competencias de la universidad española (Tallón, Cáceres y Raso, 2017). La responsabilidad social de la educación superior ha de estar vinculada con los requisitos de un mercado laboral cambiante y continua transformación, y más en el ámbito socioeducativo donde se encuadran estos profesionales del ámbito socioeducativo. De este modo, el APT se presenta como una herramienta de gran potencial para que el alumnado universitario -en este caso, las y los estudiantes de Grado en Educación Social- pueda conocer en profundidad las diferentes ocupaciones vinculadas a su perfil formativo y tomar decisiones informadas para su futuro desempeño profesional.

Metodología

El diseño de esta investigación está basado en un enfoque metodológico de corte cualitativo, concretamente, se ha llevado a cabo un estudio de casos. En esta investigación se consideran variables descriptivas no numéricas relacionadas con las características de los puestos de trabajo ocupados por Educadores/as en Córdoba. Los puestos de trabajo que se consideran en este estudio son entornos laborales que, por su naturaleza, constituyen potenciales ocupaciones para los Educadores Sociales.

Los participantes son los propios profesionales del ámbito socioeducativo que actualmente están ocupando un puesto de trabajo relacionado con este ámbito en Córdoba. Se ha combinado la configuración de una *muestra de expertos* con una *muestra por redes o en cadena* (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Uno de los criterios en la selección de informantes ha sido la presencia de profesionales pertenecientes al sector público y al sector privado. Se han realizado 58 entrevistas semiestructuradas en forma de Análisis de puestos de trabajo a profesionales que actualmente están desempeñando su labor profesional como Educadores/as. Esta herramienta inspirada en el modelo creado por Valenzuela y Ortiz (2004), está dividida en varios apartados (ver anexo 1):

- funciones desempeñadas en la entidad o empresa
- niveles de responsabilidad
- niveles de supervisión (si es supervisado o supervisa a otro/a trabajador/a)
- relaciones, tanto internas como externas, con otros agentes, entidades, administraciones y/o empresas
- formación inicial y complementaria relacionada con el puesto que se desempeña
- competencias y habilidades necesarias para el desempeño en este puesto de trabajo
- acceso al puesto de trabajo, es decir, cómo fue el proceso de selección para acceder a dicho puesto.

Una vez recopilada la información, se ha realizado un análisis del discurso que permite describir e interpretar la información desde diferentes perspectivas (Denzin, 1989).

Resultados

Analizando los resultados de las entrevistas realizadas bajo el formato de APT, observamos cómo las funciones que se desempeñan con mayor frecuencia por los profesionales entrevistados -24 de las 58 personas consultadas- son: diseñar, planificar, ejecutar y evaluar proyectos socioeducativos. Destacan también las tareas de investigación previa mediante el diagnóstico y el análisis de necesidades, así como la redacción de informes de seguimiento

e informes finales y de justificación. Son también frecuentes las labores de acompañamiento, orientación, mediación y asesoramiento de personas pertenecientes a diversos colectivos en situación de exclusión o vulnerabilidad social.

Una característica que define al Educador es el trabajo en equipo. La gran mayoría de los entrevistados destacan la importancia del trabajo en red y la colaboración y coordinación con otros compañeros y otras entidades tanto públicas como privadas, siendo este aspecto clave para el éxito de las actuaciones que desarrollan a corto, medio y largo plazo. Así, 34 profesionales han señalado una relación jerárquica horizontal (trabajo en equipo) en el seno de la entidad o empresa, 18 profesionales que no trabajan a diario en equipo (solo en ocasiones esporádicas) y 6 personas no especificaron este ítem (Ver gráfico 1).

Gráfico 1

Nivel de responsabilidad



Cabe destacar que los profesionales del ámbito socioeducativo son supervisados en un 93,1% de los casos por una persona de referencia de la entidad, mientras que los entrevistados no supervisan a ningún otro profesional o supervisan a personas externas a la plantilla de la entidad, como alumnado en prácticas o voluntariado (Ver gráfico 2).

Gráfico 2

Por quién es supervisado el profesional



El trabajo en red se ve reflejado en las relaciones con otros organismos como colegios, institutos, fiscalía, asociaciones vecinales u otras entidades. La creación y consolidación de

estas redes colaborativas requiere de una serie de competencias y habilidades, entre las que las personas entrevistadas destacan la empatía, asertividad, habilidades sociales y comunicativas, tolerancia a la frustración, flexibilidad, adaptabilidad, compañerismo o capacidad de trabajo en red.

En cuanto a las condiciones laborales de los profesionales participantes en este estudio cabe destacar la poca presencia de un lugar físico de trabajo propio. Es común compartir oficina con otros compañeros o no tener un espacio específico. Los datos recopilados muestran cómo 11 (19%) profesionales cuentan con un despacho propio de trabajo, 25 (43,1%) comparten despacho con otros miembros de la entidad, 7 (12,1%) no tienen asignado ningún espacio propio para realizar sus funciones, mientras que 15 (25,8%) personas prefirieron no comentar su situación. Según argumentan, la naturaleza dinámica y cambiante de su trabajo está muy relacionada con estos resultados puesto que, más que no disponer de un espacio fijo para desempeñar su labor, ocupan múltiples espacios en función de la diversidad de tareas que ejercen.

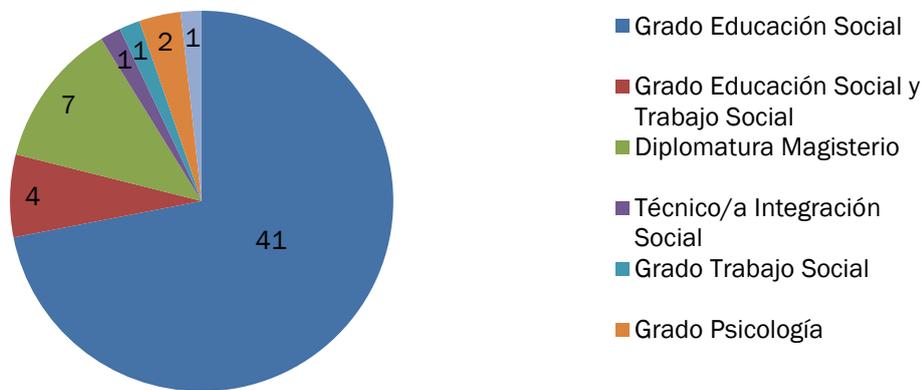
En cuanto a la remuneración, existe una notable diversidad de respuestas ya que el salario se relaciona con el tipo de contrato y jornada de la persona trabajadora y la responsabilidad que asume dentro de la institución. No obstante, las respuestas apuntan que la remuneración suele ajustarse a lo establecido en el convenio de la entidad contratante.

Es importante indicar que no todas personas entrevistadas accedieron a su puesto de trabajo a través de la titulación de Graduado en Educación Social. El estudio nos muestra cómo la mayoría de los participantes poseen este Grado siendo el resto de las titulaciones vinculadas al ámbito de las Ciencias Sociales (Ver gráfico 3).

Gráfico 3

Titulación del profesional del ámbito socioeducativo (APT)

Titulación profesional ámbito socioeducativo

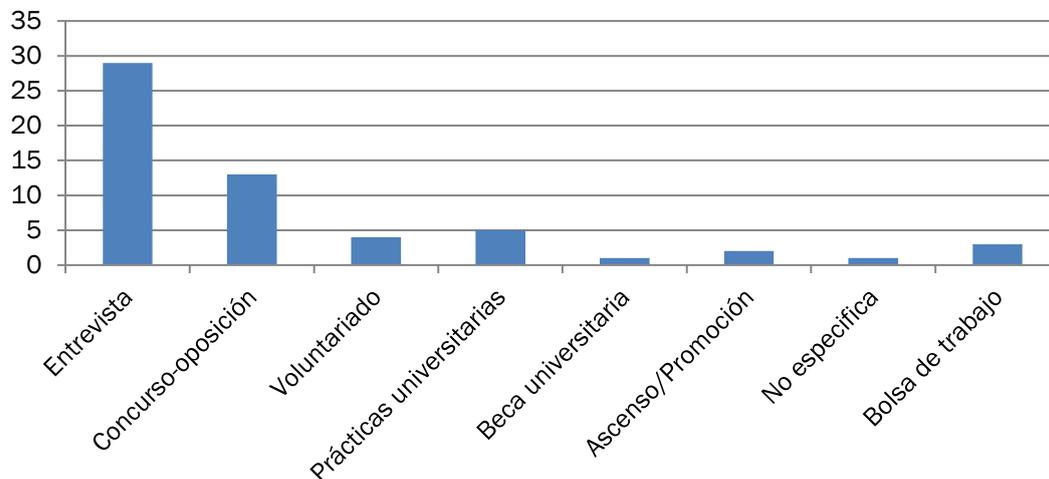


El proceso de selección para acceder al puesto de trabajo también difiere en algunos casos. La técnica empleada de forma más habitual es la entrevista de selección. Sin embargo, se identifican otros mecanismos de acceso, e incluso promoción dentro de la entidad habiendo formado parte de ésta como personal en prácticas, becario o voluntariado (Ver gráfico 4).

Gráfico 4

Acceso al puesto de trabajo

Vías de reclutamiento



Conclusiones / Discusión

Los APT analizados contribuyen a definir el mapa ocupacional y perfil profesional del Educador/a Social. Los resultados muestran que los puestos de trabajo analizados son desempeñados por profesionales de diferentes titulaciones, no necesariamente Graduados/as en Educación Social. Esta circunstancia puede dificultar el proceso de profesionalización de esta ocupación e incluso, puede dar lugar a situaciones de intrusismo profesional. En cualquier caso, la aproximación a este mapa ocupacional puede ser una referencia interesante para los futuros Educadores Sociales porque visibiliza las fortalezas y debilidades del entorno laboral y de las ocupaciones específicas a las que pueden incorporarse según su titulación.

Los APT elaborados permiten identificar, de forma sistematizada, las funciones más destacadas del ejercicio profesional del Educador Social (UNED, 2021), la formación previa requerida de acceso al puesto de trabajo y la formación complementaria para la mejora de su desempeño. Del análisis realizado también se concluyen las competencias profesionales más destacadas, siendo especialmente significativa la capacidad de trabajo en equipo por lo que representa en la creación de redes sociales y profesionales.

Referencias

- Álvarez Fernández, A. (2017). El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia. Universidad Autónoma de Madrid
- Bemis, S.E., Belenky, A.H. y Soder, D.A. (1983). *Job analysis. An effective management tool*. Washington, D.C., The Bureau of National Affairs, Inc
- Carrasco, J. (2009). Análisis y descripción de puestos de trabajo en la administración local. *Revista Electrónica CEMCI*, 2, 157-213. <https://revista.cemci.org/numero-2/>
- De la Fuente, G. (2002). El acceso al empleo y la formación de los profesionales de la Educación Social. *Revista Complutense de Educación*, 13(2), 541-562.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Biography* (Vol. 17). SAGE Publications
- Fernández-Ríos, M. (2004). Análisis y descripción de los puestos de trabajo. Editorial Diaz de Santos
- García, S. (2017). *Análisis de puestos de trabajo y selección del personal*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad Miguel Hernández, Elche

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de investigación*. 6ª ed. McGraw Hill Education.
- IBERFORP (2000). *Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo*. Documento de trabajo. Madrid.
- McCormick, E. (1976). Job and task analysis. In M. Dunnette (Ed.). *Handbook Industrial and organizational Psychology*, (pp. 651-695). Chicago: Rand-McNally.
- Ortega, J., Caride, J. A. y Úcar, X. (2013). La pedagogía social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social*, 17, 1-24.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2003). Técnicas de análisis y descripción de puestos en la gestión por competencias. Documento de trabajo.
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2011). Estudio sobre el proceso de integración laboral de las educadoras y educadores sociales en Andalucía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(3), 314-328.
- Sánchez Cánovas, J. (2012). La realidad sobre la educación social: la participación como proceso de profesionalización. *Revista de Ciencias Sociales*, 52, 5-28
- Tallón, S., Cáceres, M.P. & Raso, F. (2017). Análisis del perfil profesional del pedagogo en el ámbito empresarial español, mediante la técnica de análisis de puestos de trabajo. *Revista estudios Hemisféricos y polares*, 8(2), 1-20.
- UNED. (2021). *Ámbitos profesionales (Educación Social). Salidas Profesionales COIE*. Madrid: UNED editorial. <http://blogs.uned.es/salidasprofesionales/grados/ciencias-sociales-y-juridicas/grado-en-educacion-social/ambitos-profesionales-educacion-social/>
- Valenzuela, B. y Ortiz, M. (2004). *Análisis de puestos de trabajo*. México: Sonora

Anexo 1. Ficha Análisis Puestos de Trabajo (APT)

DENOMINACIÓN DEL PUESTO:		
Institución y/o departamento al que pertenece:		Fecha en que se realiza el APT:
Resumen del puesto:		
Funciones desempeñadas	Funciones realizadas individualmente	
	Funciones compartidas	
Niveles de responsabilidad	En cuanto a equipo	
	En cuanto a materiales	
	En cuanto a trámites	
Autoridad	Supervisado por...	
	Supervisa a...	
Relaciones	Relaciones internas con	
	Relaciones externas con	
Condiciones de trabajo y ambiente	Condiciones físicas del lugar de trabajo	
	Horarios y descansos	
	Salario	
	Equipo manejado	
Formación requerida	Titulación oficial	
	Otra formación	
Habilidades requeridas	Intelectualmente	
	Manuales	
	Interpersonales	
Acceso al puesto	Descripción del proceso de selección para acceder al puesto	
Otros datos de interés		

El Observatorio del Estudiante como herramienta para informar las políticas de orientación universitaria

Maria Ángeles Alegre-Sánchez y Isaac Calduch

Observatorio del Estudiante, Universidad de Barcelona

< angels.alegre@ub.edu > < icalduch@ub.edu >

Resumen

El Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona es un espacio de participación estudiantil y aprendizaje no formal, cuyo objetivo es facilitar el diseño de políticas universitarias que promuevan la participación estudiantil, la dimensión social y la empleabilidad. De forma idiosincrática, el estudiantado estudia sus propias condiciones de vida y estudio para, posteriormente, informar a los órganos competentes. Esta comunicación recoge los resultados obtenidos en la última década, identificando una cierta diversidad en los modos de participación del estudiantado dentro del Observatorio (formas de vinculación, naturaleza de las iniciativas y productos elaborados).

Palabras clave

Educación Superior; Observatorio; Participación Estudiantil; Orientación Universitaria; Política Universitaria

Introducción

En el año 2012, la Universidad de Barcelona (UB) crea el Observatorio del Estudiante, adscrito al Vicerrectorado de Estudiantes y Política Lingüística. El Observatorio del Estudiante se constituye como un espacio de participación estudiantil y aprendizaje no formal, cuyo objetivo es facilitar el diseño de políticas universitarias que promuevan la participación estudiantil, la dimensión social y la empleabilidad de los y las estudiantes universitarios (Fonrodona y Alegre, 2013). No obstante, un elemento idiosincrático e innovador de este Observatorio consiste en el protagonismo de los propios y las propias estudiantes como agentes activos en la elaboración de estudios sobre sus propias condiciones de vida y estudio para, posteriormente, poder elevar recomendaciones informadas a los órganos competentes en gobernanza universitaria (Alegre-Sánchez et al., 2018). De este modo, el Observatorio del Estudiante abre la posibilidad a una nueva vía de participación estudiantil, y se aleja del modelo tradicional de Observatorio científico centrado exclusivamente en la recopilación de informes y la elaboración de estos por parte de expertos y expertas.

Para alcanzar su objetivo, el Observatorio del Estudiante se desarrolla en tres líneas estratégicas:

1. **La participación activa, comprometida y responsable de los y las estudiantes.** Los espacios comunes de educación superior, tanto en el caso del Espacio Europeo de Educación Superior (Berlín, 2003; Londres, 2007; Roma, 2020), como a nivel mundial (UNESCO, 1998, 2009), reivindican que los y las estudiantes deben ser protagonistas del proceso formativo, a la vez que copartícipes de la gobernanza universitaria. El Observatorio del Estudiante comprometido con dicha reivindicación, y para promover una gobernanza universitaria basada en los principios de democracia, autonomía y participación, se constituye como una herramienta de participación estudiantil diferente y complementaria a otras existentes (tales como la participación académica, la participación política representativa o asamblearia, el asociacionismo, la participación deportiva, etcétera). Un

modo de participación que se traduce en la conformación de grupos de trabajo e iniciativas individuales centradas en el estudio de sus propias condiciones de vida y estudio, permitiendo así incorporar la voz y perspectiva de los propios y las propias estudiantes en el diseño de las políticas universitarias, en tanto que ellos y ellas son los destinatarios y beneficiarios ulteriores de dichas políticas.

2. **El desarrollo de la dimensión social de la educación superior.** El Observatorio del Estudiante asume un compromiso con los principios rectores que deben guiar la modernización de la educación superior: la equidad, la inclusión, la calidad, el desarrollo sostenible, la justicia y el liderazgo social. Estos quedan recogidos en distintos comunicados internacionales, entre los que cabe destacar: (1) el Comunicado de Londres (2007), donde se define de forma explícita la dimensión social; (2) la II Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009), donde se reafirma la educación superior como un bien público, cuyo acceso constituye un derecho humano universal; y (3) la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible aprobada por la ONU (2015), donde se recoge que la universidad debe ser un motor para el desarrollo sostenible y se debe asegurar el acceso equitativo para todas las mujeres y hombres. En esta línea, el Observatorio del Estudiante se constituye como una herramienta de seguimiento del desarrollo de la dimensión social en la universidad, atendiendo aspectos como: la democratización y transferencia del conocimiento, la equidad participativa, la cohesión social o la Responsabilidad Social Universitaria, entre otros. En síntesis, contribuyendo a poner la universidad al servicio de la sociedad.
3. **La promoción de la empleabilidad de los y las estudiantes.** Entendiendo la empleabilidad como el desarrollo del potencial para ser empleado (Galán y Suárez, 2005), el Observatorio del Estudiante se centra en la promoción de las competencias -y, por tanto, de los conocimientos, habilidades y actitudes- que proporcionan a los graduados y graduadas las mejores condiciones para obtener un empleo y tener éxito, generando así tanto un beneficio para ellos y ellas mismos, como para el conjunto del mercado productivo, la economía y la sociedad (Yorke, 2004). Así, el Observatorio del Estudiante se constituye como una herramienta para facilitar e impulsar la empleabilidad, la transición al mercado laboral, el desarrollo profesional y la formación a lo largo de la vida.

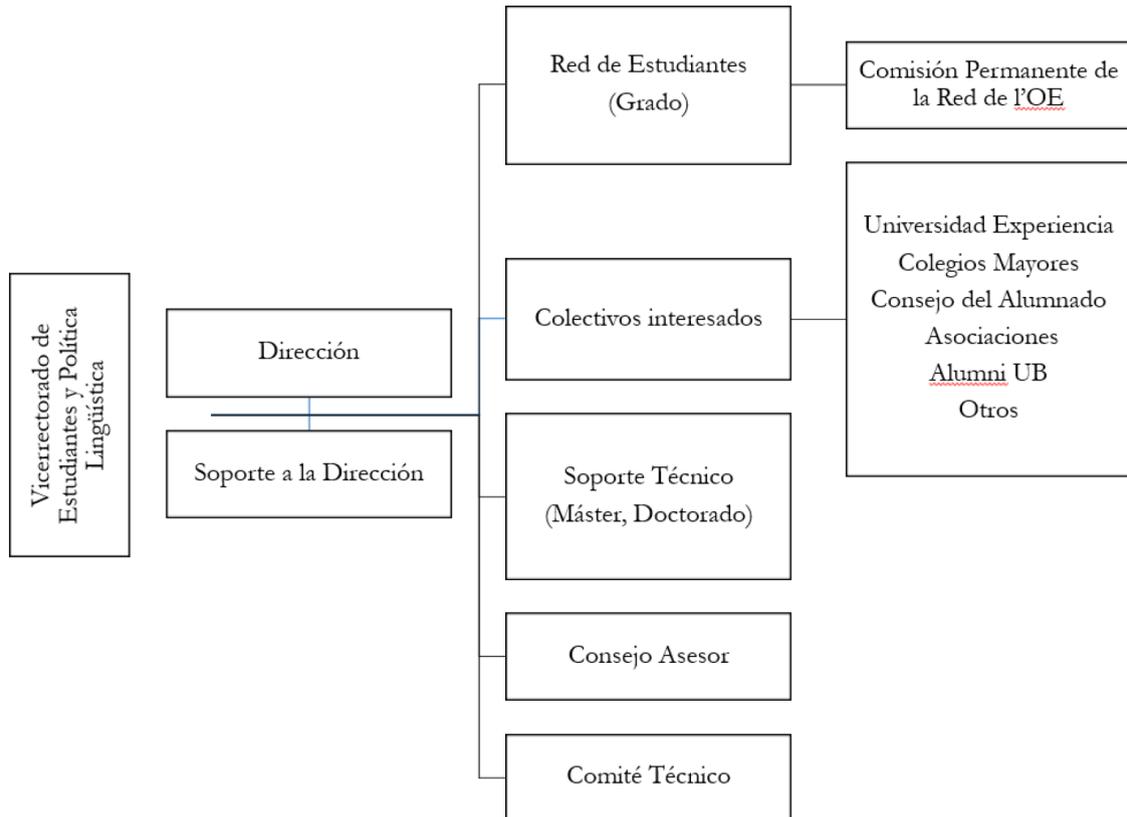
Como se puede observar, hay distintos elementos comunes que atraviesan dichos ejes o líneas prioritarias. Uno de esos elementos es la orientación universitaria, la cual guarda relación con la participación, la dimensión social y la empleabilidad. En este sentido, el Observatorio del Estudiante se ocupa directamente de la orientación universitaria como temática de interés de estudio, a la vez que algunos resultados y datos obtenidos de investigaciones o iniciativas que se realizan alrededor de otras temáticas pueden iluminar dimensiones estrechamente relacionadas con la función orientadora de la universidad. A modo de ejemplo, los resultados obtenidos por el grupo de *Rendimiento Académico* sobre los perfiles de acceso a las distintas titulaciones y su rendimiento académico son de utilidad para el diseño de políticas universitarias relativas a la orientación universitaria. Por otro lado, los resultados obtenidos por el grupo de *Expectativas Académicas Universitarias* sobre el imaginario de la realidad universitaria que tienen los y las estudiantes recién llegados a la universidad pueden ser de utilidad para el diseño de políticas universitarias relativas a la orientación preuniversitaria.

A nivel organizativo, el Observatorio del Estudiante presenta un organigrama innovador que pone en colaboración al estudiantado con el profesorado, el personal de investigación y los distintos servicios de la institución dirigidos al estudiantado (figura 1). Dentro de este, la participación de los y las estudiantes se articula a través de la Red de Estudiantes, que se agrupan en grupos de trabajo interdisciplinarios y una comisión permanente. Cada grupo de trabajo suele estar formado por entre tres y seis estudiantes que se coordinan y organizan a partir de reuniones periódicas presenciales y virtuales, con el fin de llevar a cabo actividades

diversas, interactuando con miembros del consejo asesor y técnico, que dan soporte para la consecución de los objetivos de cada grupo de trabajo. La conformación de un consejo asesor y su implicación con el devenir de los grupos de trabajos es un elemento crucial para lograr la excelencia del trabajo realizado, a la vez que ofrece posibilidades de aprendizaje y relación educativa difíciles de generar en los espacios académicos formales.

Figura 1

Organigrama del Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona



En relación con este último aspecto, también es interesante destacar la dualidad que mantiene el Observatorio del Estudiante como herramienta de participación estudiantil y espacio de aprendizaje no formal. Además de generar una nueva vía de participación, los y las estudiantes que participan en el Observatorio también desarrollan distintas competencias transversales. En este sentido, el Observatorio representa un escenario de aprendizaje colaborativo, donde los y las estudiantes trabajan en equipos interdisciplinarios y participan en distintas actividades con un elevado carácter formativo: presentación de comunicaciones en jornadas o congresos, elaboración de informes o artículos científicos, diseño y gestión de proyectos de investigación, elaboración y aplicación de instrumentos de recogida de datos, organización de jornadas y actividades, asistencia a sesiones de formación, etcétera. En este sentido, una encuesta implementada en el año 2016 (Alegre et al., 2016) identificó que la participación en el Observatorio del Estudiante contribuye al desarrollo de distintas competencias transversales: compromiso ético, capacidad crítica y autocrítica, capacidad de aprendizaje y responsabilidad, toma de decisiones, capacidad de análisis y síntesis, adaptación a nuevas situaciones, trabajo en equipo, interdisciplinariedad y multiculturalidad, entre otras.

Metodología

El objetivo de esta comunicación es dar cuenta de la productividad e impacto del Observatorio del Estudiante, desde su creación hasta la actualidad. Para ello, se ha realizado

una revisión documental de los distintos informes y productos elaborados por los diferentes grupos de trabajo del Observatorio, a lo largo de la última década. Asimismo, también se han incluido en la revisión documental aquellos productos derivados de iniciativas personales. Se han excluido todos los resultados preliminares, intermedios o inacabados, para simplificar el análisis. Así pues, se ha excluido la creación de instrumentos de recogida de datos, la aplicación de encuestas o realización de entrevistas, u otros aspectos considerados propios del proceso de investigación, considerando solo informes completos, comunicaciones o conferencias presentadas, jornadas realizadas, etcétera.

Finalmente, también se ha elaborado una recopilación de los grupos de trabajo e iniciativas personales que se encuentran activos en la actualidad, lo cual es interesante para poder observar la proyección futura del Observatorio y su productividad en un entorno híbrido (debido al actual contexto de crisis sanitaria provocada por la COVID-19).

Resultados

Tal y como recoge la propia institución (Observatorio del Estudiante, 2019), a lo largo de la última década, dentro del Observatorio del Estudiante se han conformado más de veinte grupos de trabajo (por ejemplo, rendimiento académico de los y las estudiantes de la UB, educación superior y pobreza, salud y hábitos saludables en la universidad o expectativas universitarias de los y las estudiantes recién incorporados a la UB).

Los modos de participación del estudiantado en el Observatorio del Estudiante son diversos, ya que se parte y se trabaja con las distintas motivaciones, perfiles y dedicaciones de cada estudiante, reconociendo así los aspectos singulares. También son de naturaleza variada los proyectos que se llevan a cabo en el marco del Observatorio del Estudiante (Alegre-Sánchez et al., 2018), ya sean de carácter más investigativo o performativo. Del mismo modo, los resultados producidos por los distintos grupos de trabajo corresponden a distintas modalidades (informes técnicos, comunicaciones en congresos, conferencias, seminarios, actividades culturales, artículos académicos o Trabajos Finales de Grado, etcétera). Además, también se han llevado a cabo prácticas académicas curriculares.

De forma resumida, en la última década, dentro del marco del Observatorio del Estudiante se han elaborado tres informes técnicos de carácter institucional, cuatro resúmenes ejecutivos, doce informes o artículos científicos, veintinueve conferencias o comunicaciones en congresos científicos o de divulgación, siete TFG, dos materiales didácticos, entre otros (un producto audiovisual, una compilación narrativa-biográfica, un ciclo de seminarios reflexivos, una formación internacional, una actividad cultural, participación en dos proyectos de investigación competitivos, etcétera.).

A continuación, se detallan los productos logrados y los grupos de trabajo o iniciativas en curso.

Tabla 1

Resumen de la producción de los grupos de trabajo del Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona (2012-2021)

Grupo de trabajo	Resultados obtenidos
Reforma del Estatuto de la UB (2013)	2013: Informe técnico institucional con orientaciones de política universitaria.
Acreditación de las titulaciones oficiales de Grado y Máster (2013)	2013: Informe técnico institucional con orientaciones de política universitaria.

Grupo de trabajo	Resultados obtenidos
Rendimiento académico de los y las estudiantes de la UB (2014-2017)	2014: Informe científico derivado de una investigación. 2016: Dos comunicaciones en congresos científicos. 2017: Informe científico derivado de una investigación.
Inserción social y laboral de los egresados de la UB (2014-2019)	2014: Informe científico derivado de una investigación. 2017: Contribución a un proyecto Erasmus+. 2019: Dos informes científicos derivados de una investigación.
Educación superior y pobreza (2014- Actualidad)	2014: Conferencia invitada. 2015: Informe científico derivado de una investigación. 2016: Comunicación en congreso científico. 2016: Conferencia invitada.
Reforma estructuras académicas y administrativas de la UB (2015)	2015: Informe técnico institucional con orientaciones de política universitaria.
Actividades culturales (2014-2015)	2015: Realización de una jornada cultural.
Expectativas universitarias de los y las estudiantes recién incorporados a la UB (2015-Actualidad)	2016: Dos comunicaciones en congresos científicos. 2016: Conferencia invitada.
Salud y hábitos saludables en la universidad (2015-2016)	2016: Artículo en revista científica. 2016: Comunicación en congreso científico.
Condiciones de Vida y Participación en la Universidad de Barcelona (ECoVIPEU-UB)	2016: Informe científico derivado de una investigación.
Perfiles y trayectorias académicas del estudiantado con discapacidad de la UB (2017-2018)	2017: Comunicación en congreso científico. 2017: Informe científico derivado de una investigación. 2018: Comunicación en congreso científico
La participación y la implicación universitaria de los estudiantes de grado de la UB (2015-Actualidad)	2015: Comunicación en congreso científico 2016: Comunicación en congreso científico.

Tabla 2

TFG elaborados en el Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona(2012-2021).

TFG elaborados por miembros o sobre temáticas en el Observatorio	Titulación
Desigualdades sociales y rendimiento académico universitario. Análisis de la divergencia entre un modelo social y el discurso de los agentes	Sociología
Evaluación de las situaciones de exclusión social de los estudiantes de Educación Social	Educación social

Programa de tutoría entre iguales. Proyecto de un Plan de Acción Tutorial de la Universidad de Barcelona destinado al alumnado de primer curso	Pedagogía
La evaluación de políticas públicas en España. Situación y el ejemplo catalán: Ivàlua	Ciencias Políticas
La reforma de las tasas y las ayudas públicas. Su impacto en la Educación Superior	Derecho
¿Es posible hoy el fascismo? Tentativa de interpretación del fascismo	Sociología
Exploración de la persistencia universitaria en el ámbito de las ciencias sociales	Pedagogía

Tabla 3

Otras iniciativas relevantes realizadas en el marco del Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona (2012-2021)

Iniciativa	Resultados obtenidos
Presentación del Observatorio del estudiante	2012: Cuatro conferencias invitadas. 2013: Conferencia invitada. 2013: Artículo científico. 2014: Dos conferencias invitadas. 2014: Informe europeo sobre buenas prácticas. 2015: Conferencia invitada. 2016: Comunicación en congreso científico. 2017: Conferencia invitada. 2018: Conferencia invitada. 2019: Dos conferencias invitadas. 2019: Artículo científico. 2021: Dos comunicaciones en congresos científicos.
Orientación profesional, “recojamos pasos, construyamos caminos”	2014: Proyecto audiovisual.
Proceso de Bolonia (The Bologna Process. Its impact in Europe and beyond)	2015: Resumen ejecutivo del proyecto.
Refugiados en la universidad y sus historias de vida	2016: Compilación narrativa-biográfica.
Inserción laboral de los estudios de grado	2016: Informe ejecutivo a partir de varios documentos institucionales y estatales
I+D+i: Transiciones y trayectorias de acceso a los estudios de máster en la universidad española: un análisis en el ámbito de ciencias sociales	2016-2019: Participación en un proyecto I+D+i.

Iniciativa	Resultados obtenidos
Manuales formativos SPSS y Mendeley	2017: Dos materiales didácticos.
Investigación sobre política universitaria	2019: Formación impartida.
Iniciativa	Resultados obtenidos
Diàlegs a la Ramón y Cajal	2019-2020: Ciclo de seminarios reflexivos.
Via Universitària	2021: Resumen ejecutivo del proyecto.
Inserción laboral de los estudios de posgrado	2019: Informe ejecutivo a partir de varios documentos institucionales y estatales

Tabla 4

Grupos de trabajo e iniciativas individuales en curso durante el curso académico 2020-2021, dentro del Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona

Grupo de trabajo o iniciativa o TFG	Resultados esperados
Victimización en la vida universitaria	Informe científico derivado de la investigación.
Educación superior y pobreza	Informe científico derivado de la investigación.
La participación y la implicación universitaria de los estudiantes de grado de la UB	Informe científico derivado de la investigación.
Expectativas académicas universitarias	Artículo en revista científica derivado de la investigación.
Identidad y Vida Universitaria	Trabajo Final de Grado.
Cambio climático	Elaboración de un informe divulgativo.
El discurso del odio en la universidad	Elaboración de un informe divulgativo.

Conclusiones / Discusión

Existe una interesante diversidad en los modos de participación del estudiantado dentro del Observatorio del estudiante, en las formas de vinculación, en la naturaleza de las iniciativas y en los productos elaborados. El análisis realizado constata, por una parte, que la participación en el Observatorio del Estudiante contribuye al desarrollo competencial de los y las estudiantes participantes (Alegre et al., 2016); y, por otra parte, su utilidad en el diseño de las políticas universitarias, incluidas las de orientación, ya que permite incorporar la voz y perspectiva de los propios estudiantes, quienes son los destinatarios y beneficiarios ulteriores de dichas políticas.

En definitiva, el Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona presenta un modelo innovador de participación estudiantil, cuyos resultados a lo largo de su trayectoria lo sitúan como un modelo de éxito. Los productos obtenidos mediante las distintas iniciativas colectivas e individuales demuestran que el Observatorio del Estudiante es una buena herramienta para vehicular la perspectiva de los y las estudiantes en el proceso de elaboración de políticas y la gobernanza universitaria. A modo de conclusión, algunos de los retos de futuro son, por un lado, analizar la transferencia que se hace de los resultados obtenidos en las políticas y, por otro lado, aumentar el impacto de estas iniciativas en la gobernanza universitaria.

Referencias

- Alegre, M. A., Gracenea, M., Rosselló, G., y Rot, L. (2016). Escenarios activos de aprendizaje colaborativo: El Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona. *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*, 3. <http://cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/1048>
- Alegre-Sánchez, M. A., Calduch, I., Gili, A., y Fonrodona-Baldajos, G. (2018). El Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona. Una nueva forma de participación. *Revista Digital Universitaria*, 19(1).
- Comunicado de Berlín (2003). *Proceso de Bolonia. Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior. <https://bit.ly/2TceLFa>
- Fonrodona, G., y Alegre, M. A. (2013). Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona. *Temps d'Educació*, 45, 203-215.
- Galán, L., y Suárez, B. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior y la Empleabilidad*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Londres, Comunicado de (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior. <https://bit.ly/3fG6Lnm>
- Roma, Comunicado de (2020). *Rome Ministerial Communiqué*. Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior. http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
- Observatorio del Estudiante (2019). El Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona. Una nueva forma de participación en un escenario activo de aprendizaje colaborativo. <https://bit.ly/3rYYAaX>
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Department of Economic and Social Affairs, United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. UNESCO. <https://bit.ly/2uCc2sH>
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. UNESCO. <https://bit.ly/211GM9x>
- Yorke, M. (2004). Employability in higher education: what it is - what it is not. The Higher Education Academy.

Los planes de tutoría de carrera en la universidad de la laguna

Pedro Álvarez Pérez¹, David López Aguilar¹, Guido Santos Rosales²

¹Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna

²Departamento de Bioquímica, Microbiología, Biología Celular y Genética de la Universidad de La Laguna

< palvarez@ull.edu.es > < dlopez@ull.edu.es > < gsantos@ull.edu.es >

Resumen

En la Universidad de La Laguna se viene impulsando la puesta en práctica de los Planes de Orientación y Acción Tutorial (POAT), con el fin de responder a las necesidades del alumnado especialmente de primer curso, para facilitar su adaptación y prevenir el abandono. En la comunicación se describe el proceso de trabajo que se ha seguido a nivel institucional para toda la Universidad y las actuaciones tutoriales llevadas a cabo específicamente en la Facultad de Educación y en la Sección de Biología, donde a lo largo del año en una hora semanal se ponen en práctica diversas actividades que se articulan en un programa de tutoría de carrera.

Palabras clave

Educación Superior; Orientación al Estudiante; Planes de Tutoría; Tutoría de Carrera; Mentoría

Introducción

Uno de los ámbitos a los que se le viene prestando una especial atención en la última década en la enseñanza universitaria es a la orientación del estudiantado. Los nuevos enfoques del aprendizaje que introdujo el modelo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la aprobación del Estatuto del estudiante universitario reforzaron aún más la necesidad de implementar sistemas de apoyo y orientación al alumnado a lo largo de su trayectoria formativa (Fernández-Saliner, 2014). No solo porque la normativa institucional reconoce el derecho del alumnado a ser asesorado, sino porque como han destacado numerosos autores (García Nieto, 2008; Martínez et al., 2019) los sistemas de orientación y tutoría en la universidad actual ayudan a resolver problemas relacionados con la transición, la heterogeneidad del alumnado, la variedad de itinerarios curriculares, la necesidad de adaptación permanente a los cambios y también el problema de la desadaptación y abandono de los estudios (Cabrerá et al., 2006; López-Gómez, 2017). Los datos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades indican que *“uno de cada cinco estudiantes abandona la universidad en España durante el primer año de carrera. En concreto, la tasa de abandono fue del 21,5% de los universitarios matriculados durante el curso 2016-2017. Un porcentaje similar al de cursos anteriores: un 21,8% en 2015-2016 y un 20,5% en 2016-2017. Además, un 8,2% de los estudiantes de nuevo ingreso abandonaron la titulación, pero se matricularon en otra tras el primer curso”*. La puesta en práctica de medidas de orientación al alumnado puede contribuir a mejorar esta situación y para ello se deben plantear medidas preventivas, acciones para reforzar la adaptación a los estudios universitarios y actividades de atención personalizada que guíen a los estudiantes en su recorrido por los itinerarios de formación (Figuera & Álvarez, 2014; Álvarez González & Álvarez Justel, 2015).

Entre las medidas que se vienen aplicando para mejorar la integración social y académica del alumnado de nuevo ingreso destacamos la tutoría universitaria (Álvarez, 2002; Pantoja y Campoy, 2009; López Martín & González Villanueva, 2018). En la Universidad de La Laguna se sigue un modelo de tutoría formativa de carrera (Álvarez, 2012), entendiéndola como un conjunto organizado y planificado de actividades que se ofrecen al alumnado con

la finalidad de generar y ampliar el marco de experiencias y oportunidades de aprendizaje, propiciando la adquisición de las competencias fundamentales vinculadas al perfil de la titulación, para facilitar que estructure a lo largo de los estudios su proyecto formativo, sintetizando y ordenando los aprendizajes que tendrán relevancia para su proyección profesional. La función formativa y preventiva de la tutoría sobre todo en el primer curso de la formación universitaria, se ha de concretar en medidas que sirvan para ayudar al alumnado a integrarse y gestionar su proyecto formativo y profesional (Martínez Clares et al., 2014). Por eso se considera la tutoría como un factor estratégico para la adaptación y permanencia, que contribuye a la calidad de la educación superior y un derecho del alumnado.

En la Universidad de La Laguna y desde el Vicerrectorado de Innovación Docente, Calidad y Campus Anchieta (VICINCAL) se vienen desarrollando diferentes iniciativas encaminadas a la difusión e institucionalización de planes de tutoría. La aprobación en Consejo de Gobierno el 3-11-2020 de las Directrices para el Diseño, Desarrollo, Seguimiento y Evaluación de los Planes de Orientación y Acción Tutorial ha supuesto un avance importante, al contarse con una normativa institucional que favorece la puesta en práctica de los planes de tutoría (POAT) en cada uno de los centros. De este modo, en todas las Secciones o Facultades se deben diseñar programas de tutorías de carrera, cuyo foco de atención prioritaria recae en el alumnado de primer curso, de modo que desde el inicio de la formación cuente con referentes y con guías de apoyo para lograr sus metas académico-profesionales. Los planes tutoriales que se vienen desarrollando se desarrollan en conexión con los procesos de aprendizaje, para fomentar la adquisición de competencias genéricas a lo largo de sus estudios, que se van integrando en la construcción del proyecto formativo y profesional del alumnado. La figura del tutor y mentor, como referentes que tiene el alumnado a la llegada y promoción a lo largo de los estudios, puede contribuir al logro de la integración y permanencia del alumnado (Álvarez, 2014; Delgado-García et al., 2020). El objetivo es ayudar al alumnado a clarificar dónde quiere ir, motivarle para que asuma el compromiso en este recorrido y orientarle para que adquiera los conocimientos y las destrezas necesarias para alcanzar las metas. Desde esta perspectiva, la tutoría universitaria se convierte en una parte de la actividad docente en la que el profesorado desarrolla tareas de apoyo y acompañamiento al alumnado durante el tiempo que dura su proceso formativo.

Además, a lo largo del año se vienen desarrollando desde VICINCAL diferentes actuaciones institucionales destinadas a impulsar la orientación al alumnado: realización de varios webinar sobre planes de tutoría y prevención del abandono académico, elaboración de una guía práctica para el desarrollo de planes de tutoría de carrera, reuniones periódicas por campus con los coordinadores de POAT para hacer un seguimiento del desarrollo de los programas, creación de un aula de recursos para el desarrollo de la tutoría universitaria, desarrollo de un módulo de formación en temas de Orientación y tutoría en el Plan de Formación del PDI, organización de unas Jornadas de Orientación y Tutoría universitaria, etc.

Como muestra del trabajo que se viene desarrollando en el marco de estas nuevas directrices, en esta comunicación se presenta el proceso y los resultados del POAT obtenidos durante el curso 2019-2020 en la Facultad de Educación y en la Sección de Biología de la Facultad de Ciencias de la ULL, donde a lo largo del año se ponen en práctica diversas actividades que se articulan en un programa de tutoría de carrera. Si bien ambos programas parten de las mismas directrices e inciden en el enfoque preventivo y de desarrollo de la acción tutorial del alumnado universitario, hay aspectos sustanciales que son propios de cada uno de los centros. Así, en la Facultad de Educación se pone especialmente el acento en el primer curso, al considerarse una etapa crítica en el proceso de adaptación y permanencia del alumnado en la Universidad, en la Sección de Biología se atiende a una perspectiva más amplia que abarca todos los cursos, incidiéndose mucho en la Orientación Profesional del alumnado.

El objetivo fundamental los Planes de Orientación y Acción Tutorial (POAT) es facilitar la integración del alumnado en los estudios de grado y asesorarles en la definición de su proyecto formativo y profesional. En el caso de la Facultad de Educación el programa de tutoría formativa de carrera se desarrolló a lo largo del curso 2019-2020 en una hora semanal recogida en el horario académico de cada titulación (Grado de Pedagogía, Grado de Infantil y Grado de Primaria). En el programa participaron profesores tutores de la titulación, compañeros tutores (estudiantes de últimos cursos de la titulación) y técnicos de la Universidad que impartieron charlas informativas, cursos, talleres, etc. En las sesiones de trabajo con el alumnado se siguió una metodología activa, buscando en todo momento la participación e implicación del alumnado. En cuanto a la Sección de Biología, el programa de tutorías desarrollado fue similar, aunque en este caso se contó con la participación de la figura de alumnado mentor.

Para conocer la valoración de las actividades tutoriales desarrolladas, al finalizar el curso se aplicó un cuestionario ad hoc al alumnado participante en el POAT. Con la evaluación del programa se pretendía: valorar la relevancia de las actividades de tutoría desarrolladas para la integración del alumnado a la vida universitaria; valorar las aportaciones del programa al proceso formativo del alumnado; valorar la importancia que el alumnado de primero atribuye a la definición del proyecto formativo y profesional y valorar la satisfacción general con el programa. Se completó la información a través de diferentes preguntas abiertas. Este enfoque mixto se justifica ya que la investigación evaluativa permite utilizar tanto métodos de investigación asociados al paradigma cuantitativo como al cualitativo.

Resultados

En cuanto a los resultados obtenidos en la Facultad de Educación, los estudiantes que participaron en el programa consideraron que se sentían integrados social y académicamente en la Facultad ($\bar{x} = 4,74$; $sd = 0,89$) y estaban motivados por los estudios que estaban cursando ($\bar{x} = 4,74$; $sd = 1,16$). Señalaron ($\bar{x} = 3,60$; $sd = 1,19$) que antes de matricularse en los estudios que estaban cursando habían recibido información acerca de las características de la titulación (duración, requisitos, plan de estudios, asignaturas, prácticas, campo profesional, etc.). En el proceso de adaptación a la Facultad, los compañeros de clase han tenido un papel muy importante ($\bar{x} = 4,98$; $sd = 1,08$).

En cuanto al profesorado, los estudiantes participantes mostraron una buena satisfacción con respecto a la actuación del conjunto de profesorado de la titulación que estaban cursando ($\bar{x} = 3,86$; $sd = 1,17$). Los estudiantes consideraron que el tutor de carrera contribuyó a que clarificaran sus posibilidades y limitaciones, les ayudó a descubrir sus intereses y a alcanzar sus objetivos académico-personales. De manera más específica al referirse al tutor de carrera los estudiantes:

- Consideraron que era importante que el alumnado universitario contara con un tutor de carrera ($\bar{x} = 5,10$; $sd = 0,96$).
- Mostraron un alto grado de satisfacción con la actuación del tutor de POAT ($\bar{x} = 5,53$; $sd = 0,96$).
- Opinaron que el tutor de carrera les había ayudado a su proceso de integración a la Facultad ($\bar{x} = 4,86$; $sd = 1,05$).
- Pensaban que el tutor de carrera había contribuido al logro de sus objetivos académicos ($\bar{x} = 4,39$; $sd = 1,28$).

Se le pidió al alumnado que valorara la utilidad que para su futuro había tenido la elaboración del proyecto formativo y profesional (sus metas académicas y profesionales a corto,

medio y largo plazo, a partir de la reflexión acerca de sí mismo y el entorno). La valoración de esta actividad fue muy positiva, sobre todo porque les ayudó a reflexionar y orientar los pasos de su proceso formativo, de modo que contribuyera en el futuro a suproyección hacia la profesión. Algunas respuestas de los estudiantes: “Muy importante para tener una idea de nuestro futuro y darnos cuenta de lo que somos y en lo que podemos mejorar de cara a ello”; “Tiene una gran importancia porque nos guía al alumnado en las dos esferas (académica y profesional) y se consigue mayor confianza en uno”, “Para visualizar lo que quiero hacer y que quiero conseguir y cómo hacerlo”, “Creo que es útil ya que para elaborarlo es necesario hacer una reflexión profunda sobre qué metas quiero alcanzar, qué quiero para mi futuro y qué pasos debo realizar para alcanzarlo”.

Respecto a lo que les aportó el POAT, los estudiantes señalaron: “Al comienzo el POAT me aportó seguridad y relajación al comprobar que no era la única que se sentía un poco perdida. El POAT también me ha servido para conocer a mis compañeros, tanto a los del grupo, como a los del otro grupo de mañana”, “El POAT ha sido lo único que me ha animado a seguir adelante, si fuera por los profesores de primer curso yo y muchos de mis compañeros hubiésemos dejado la Facultad”; “El POAT me ha aportado motivación e ilusión en los momentos en los que quizás las cosas se tornaban un poco grises, y ha sido como un pequeño espacio para recordarme que puedo hacerlo y que quiero hacerlo”; “Me ha enseñado a conocer mis defectos, mis virtudes y mis capacidades para ser una buena profesional en el futuro”

En relación con el POAT de la Sección de Biología, los resultados mostraron un nivel de satisfacción alto con el POAT, superior a la media de la institución ($x = 3,61$; $sd=1,33$ respecto a $x = 3,37$; $sd=1,32$) durante el curso 2019-2020. Aunque, concretamente sobre el tema de las acciones de Orientación Profesional del POAT, los estudiantes manifiestan un nivel de satisfacción ligeramente inferior ($x = 3,54$; $sd=1,26$), observándose también un valor similar en relación con la información recibida sobre los programas de movilidad ($x = 3,48$; $sd=1,20$).

Con relación a la satisfacción del profesorado con el programa de POAT, se obtuvieron valores de satisfacción superiores a los reflejados por los estudiantes ($x = 4,72$; $sd=1,09$).

Con relación a la Orientación Profesional del POAT se apreció también una satisfacción igualmente superior al estudiantado ($x = 4,48$; $sd=1,18$).

De forma adicional, se recogieron valoraciones cualitativas sobre el POAT. Los estudiantes incidieron sobre todo en la necesidad de mejorar la Orientación Profesional: *“El título debería ofertar más información y preparación profesional al alumnado. En el POAT deberían tratarse estos temas, con el fin de preparar al alumnado para entrar en el mundo laboral”*.

Estos indicadores han servido de motivación para realizar un plan de mejoras y para el presente curso se ha introducido la figura del compañero tutor y por otro lado se han mejorado las acciones de Orientación Profesional. En relación a esta segunda media, para el presente curso 2020-2021, se ha propuesto desde el POAT de la Sección de Biología, unas Jornadas donde profesionales del ámbito de la Biología informan sobre las distintas salidas profesionales y el perfil académico requerido para el acceso al mundo laboral.

Conclusiones / Discusión

El desarrollo de los Planes de Orientación y Acción tutorial (POAT) tiene que fundamentarse en una idea clara y un concepto definido de lo que supone la tutoría universitaria. Es importante que las actividades de tutoría se entiendan y se valoren como verdaderas actividades formativas, puesto que desde el espacio de la tutoría se desarrollan competencias que contribuyen al desarrollo del perfil profesional del alumnado. Y pensando en lo que puede aportar los planes tutoriales, sobre todo hay que destacar las respuestas que desde este ámbito se

pueden hacer a la necesidad de acompañar al alumnado en su proceso de desarrollo personal y académico desde su ingreso en la universidad, facilitando que tome conciencia de lo que supone ser estudiantes universitario, active las competencias necesarias para adaptarse a los estudios, planifique su proceso de estudio y tome decisiones adecuadas con relación a su trayectoria académico-profesional.

Los resultados del programa de tutorías de carrera que se ha desarrollado en la Facultad de Educación y en la Sección de Biología de la Universidad de La Laguna, pone de manifiesto que la orientación al alumnado es tema que interesa en la educación superior y que tanto para el profesorado como para el alumnado es aspecto importante de la formación. En general, en vista de los resultados obtenidos, se puede considerar que se han logrado los objetivos planteados en el POAT. Se han desarrollado actividades que han servido para facilitar la integración y adaptación del alumnado, se ha proporcionado información sobre la Universidad, se ha ayudado al alumnado a planificar su itinerario curricular y se ha promovido el desarrollo de los factores de carácter personal, social y académico que influyen en la formación y en el desarrollo integral del alumnado.

Desde esta perspectiva, consideramos que la tutoría de carrera ha contribuido a ampliar el marco de experiencias, expectativas y oportunidades del alumnado, promoviendo la adquisición de competencias vinculadas al perfil de la titulación y ha ayudado a ir estructurando un proyecto formativo, de relevancia para su proyección profesional. Desde esta perspectiva se puede considerar que las actividades tutoriales desarrolladas han ayudado a que los estudiantes se integren bien a la universidad y se preparen para su futuro profesional.

Se sigue, no obstante, reproduciendo algunos problemas ya detectados en cursos anteriores y que tienen que ver con la participación e implicación de profesorado y alumnado en los planes de tutoría. Pero para conseguir que los planes tutoriales tengan una verdadera incidencia en la mejora de la enseñanza y se dé respuesta a las necesidades del alumnado, es necesario que se logre una verdadera implicación del profesorado en el desempeño de dicho rol. Compartimos con Albanaes et al. (2015) que no siempre hay disponibilidad de docentes dispuestos a participar e implicarse en los procesos de tutela del alumnado, al menos con el compromiso y la responsabilidad que exige esta labor. Y al mismo tiempo sería deseable que el propio alumnado asumiera un mayor compromiso en su propio proceso de aprendizaje y mostrara mayor interés en el desarrollo de las actividades tutoriales que se ofrecen. En el caso de la Universidad de La Laguna, al ser actividades que no tienen carácter obligatorio el grado de participación es diverso en cada titulación y grupo. No obstante, lo que sí se sigue constatando tal como señala también Romero et al. (2016), es que aquellos estudiantes que asisten a las distintas actividades de tutoría manifiestan un alto grado de satisfacción con las mismas.

Destacar también la importancia atribuida a la elaboración del proyecto personal y profesional, ya que permite que los estudiantes tengan en cuenta los aspectos a considerar a la hora de trazar planes e itinerarios de formación que les permita en el futuro el acceso al mundo laboral. Recogemos para terminar una de las respuestas dada por el alumnado respecto a la utilidad que tuvo la elaboración del proyecto formativo-profesional, puesto que de alguna manera evidencia el sentido y la importancia que tiene el POAT: *“Considero que es fundamental para poder enfocarte académicamente. No se trata de estudiar un grado que crees que puede gustarte sino estudiar un grado que realmente te gusta y que te llevará a la ocupación que te interesa. Esto hace que te esfuerces más, si te gusta el contenido y estás realmente convencido de las metas a lograr”*.

Referencias

- Albanaes, P., Marques de Sousa, F., & Patta M. (2015). Programas de tutoría y mentoría en universidades brasileñas: un estudio bibliométrico. *Revista de Psicología*, 33(1), 21-56. <https://doi.org/10.18800/psico.201501.002>

- Álvarez González, M., & Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: Del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Álvarez, P. (2002). La función tutorial en la universidad; una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza. EOS.
- Álvarez, P. (2012). Los planes de tutoría de carrera: una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES. *Educar*, 48(2), 247-266. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130839004>
- Álvarez, P. (2014). La función tutorial del profesorado universitario: una nueva competencia de la labor docente en el contexto del EEES. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 47 (2), 85-106. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-2_5
- Cabrera, L., Bethencourt, J., Álvarez, P., y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12 (2), 171-203.
- Delgado-García, M., Conde Vélez, S. y Boza Carreño, Á. (2020). Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (275), 119-143. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-03>
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el EEES: Perfiles actuales. *Teoría de la Educación*, 26, 161-186. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261161186>
- Figuera, P., & Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 31-49. <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/83>
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 1, 21-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27413170002>
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria. Una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20119>
- López Martín, I., & González Villanueva, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., & Pérez Cusó, J. (2014). Tutoría Universitaria: entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 111-138. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.148411>
- Martínez, P.; Pérez, F. J. y González, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XX1*, 22(1), 189-213, <https://doi.org/10.5944/educxx1.21302>
- Pantoja, A., y Campoy, T. (2009). Planes de Acción Tutorial en la Universidad. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Jaén
- Romero, C., Ortega, F., & Molina, F. (2016). La autonomía y orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior mediante el portafolio y la tutoría. *Estudios sobre Educación*, 19, 261-282. <https://hdl.handle.net/10171/18322>

Procesos de mediación asociados al abandono de los estudios universitarios

Inmaculada Pedraza Navarro¹ y Teresa González Ramírez²

¹Departamento de Educación. Universidad Nebrija

²Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación.
Universidad de Sevilla

< ipedraza@nebrija.es > < tgonzale@us.es >

Resumen

Los sistemas de orientación y apoyo al estudiante durante su estancia en la universidad es un tema de actualidad y de especial interés para los responsables institucionales, preocupados por la inserción, promoción y retención del alumnado. A lo largo de esta comunicación nos centramos en conocer los procesos de mediación que desarrollan los estudiantes cuando padecen una situación problemática que le conduce al abandono universitario. De este modo, reseñamos la relación causal existente entre factores explicativos del abandono y desarrollo de actuaciones educativas para la prevención e intervención del fenómeno.

Palabras clave

Calidad Educativa; Educación Superior; Orientación Educativa; Abandono de los Estudios; Análisis Microgenético

Introducción

Las instituciones universitarias deben velar por la calidad de la educación y, especialmente, por una adecuada prestación del servicio educativo. Con la finalidad de mejorar la inserción, promoción y rendimiento académico de los estudiantes se plantean acciones de orientación y tutoría que fortalecen, a su vez, las condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas de las universidades.

Conviene entender la tutoría como parte de la responsabilidad docente en la que se establece una interacción personalizada entre profesor y estudiante con el objetivo de guiar el aprendizaje de éste, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que el estudiante adquiriera el mayor nivel de dominio y competencia educativa posible.

Los tutores deben dotarse de herramientas que faciliten la reflexión, el análisis y la toma de decisiones de los estudiantes en aspectos relacionados con la institución y/o fuera de ella (Haya et al., 2013), pues la formación que se imparte en las tutorías va más allá de tratar aspectos académicos, sino también de la vida individual de cada estudiantado. Es imprescindible una atención individualizada como medio de apoyo a cada estudiante, en lo que necesita, para alcanzar su mayor desarrollo académico y profesional.

Para mejorar el asesoramiento a los estudiantes durante su trayectoria universitaria, distintas universidades añaden la figura de mentor en la función tutorial. Se trata de una labor de apoyo que realizan estudiantes experimentados de los últimos cursos (Torrecilla et al., 2013).

Ambas figuras, tutor y mentor, deben centrar su atención en acompañar, asesorar y orientar al estudiantado. Aunque, la orientación se traduce en la puesta en marcha de servicios especializados que apoyan al estudiante durante el transcurso de su desarrollo académico. Dichos servicios cuentan con un equipo de profesionales de orientación, especialistas

en áreas temáticas como la instrucción, el asesoramiento, la diversidad, etc., así como personal informático o administrativo (Gil Beltrán, 2002).

Cabe destacar que la orientación en la enseñanza universitaria ha sido escasa a nivel nacional, limitándose a actuaciones puntuales como conferencias o visitas. Es a partir de 1991 cuando se empiezan a configurar Servicios y/o Departamentos de Orientación en las Universidades, aunque muchas de ellas contaban con Servicios de Información (Gil Beltrán, 2002).

Según Vidal et al. (2002), la mayor parte de los servicios de orientación tratan de atender aspectos profesionales (66%), aspectos académicos (62%) y, en un porcentaje más reducido, aspectos personales (30%). Concretamente, desde el plano de la orientación profesional las acciones desarrolladas en las instituciones de Educación Superior tienen que ver con el asesoramiento al estudiante de cara a su incorporación al mercado laboral. Por otra parte, la orientación académica se centra en informar acerca del plan de estudios, así como del funcionamiento de la propia institución. Sin embargo, el plano personal queda relegado, a pesar de tratar de potenciar la identidad de los estudiantes y su propia autonomía al conocer sus valores personales y profesionales (Saúl et al., 2009).

En la Universidad de Sevilla, se cuenta con el Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU). Las funciones de este servicio son las de ofrecer información y orientación a los estudiantes, así como promover programas o actuaciones de carácter asistencial y social, tanto a la comunidad universitaria como a otros colectivos relacionados.

Según Colás et al. (2014), las distintas intervenciones que suceden en la propia Universidad de Sevilla atienden a tres periodos de tiempo diferenciados (véase tabla 1), tratando de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes durante toda su trayectoria universitaria.

Tabla 1

Servicios de orientación de la Universidad de Sevilla

Servicios/recursos de orientación de la Universidad	Momento		
	Acceso	Durante	Salida
Información sobre el plan de estudios, curso, exámenes, etc.	X	X	
Programa Pórtico de orientación e información	X		
Asistente virtual: servicio de acogida a nuevos estudiantes	X		
Información sobre el procedimiento de acceso a la universidad	X		
Información para la realización de pruebas de acceso a la universidad	X		
Información sobre matrícula (trámites a seguir...)	X	X	
Información sobre traslados de expediente, convalidaciones...		X	
Guía del estudiante de la Universidad de Sevilla	X	X	
Guía de centros y titulaciones	X		
Información sobre becas y ayudas	X	X	
Información sobre centros de idiomas	X	X	
Información sobre bibliotecas	X	X	
Apoyo para problemas de estudio con los horarios (por ejemplo, exámenes)		X	
Información de cómo cambiarse de curso y asignatura		X	

Servicios/recursos de orientación de la Universidad	Momento		
	Acceso	Durante	Salida
Unidad de atención a estudiantes con discapacidad		X	
Asesoría Psicológica y Social		X	
Asesoría Pedagógica		X	
Asesoría Jurídica		X	
Asesoramiento vocacional		X	
Apoyo a necesidades específicas de aprendizaje		X	
Apoyo a cuestiones familiares		X	
Programa de intercambio lingüístico		X	
Bolsa de alojamiento y vivienda	X	X	
Programa Forma Joven		X	
Club de Meditación universitaria		X	
Programas de prevención de drogas		X	
Información a antiguos alumnos y egresados			X
Programa Euroempleo			X
Servicio de orientación e inserción profesional			X
Portal ICARO			X
US Emprende			X

Fuente: Adaptado de Colás et al. (2014, p. 1442)

Iniciativas de este tipo, se hacen indispensables para reducir el efecto de aquellos factores que interfieren en la trayectoria académica de los estudiantes. Atendiendo a las aportaciones de Jung y Kim (2018), conviene reseñar la relación causal existente entre los factores explicativos del abandono universitario y el desarrollo de actuaciones educativas para la prevención e intervención del fenómeno.

Metodología

Utilizando un diseño cualitativo microgenético, nos centramos en conocer los procesos de mediación que desarrollan los estudiantes cuando se plantean abandonar una titulación de Grado en la Facultad de Ciencias de la Educación. Para lograr este objetivo, se hace necesario identificar el agente mediador al que recurren los estudiantes y el tipo de ayuda que este agente le ofrece.

De este modo, logramos investigar el abandono universitario desde la perspectiva de la teoría sociocultural, un enfoque desde el que hasta ahora no había sido abordado este fenómeno y que aporta una visión más próxima al individuo, la microgénesis.

Vygotsky (1979) argumentaba que, a la hora de dirigir un estudio, el investigador debía ser consciente de los procesos microgenéticos que estaban implicados en la formación y manifestación de un proceso psicológico determinado. Como afirman Kuhn (1995) y Yan y Fischer (2002), la microgénesis se relaciona, particularmente, con las transformaciones que se producen en el individuo ante la realización de una actividad y requiere de un estudio minucioso de los procesos de aprendizaje desarrollados en un periodo corto de tiempo, para constituir una fuente de datos considerable en la comprensión de dichos procesos.

Para estudiar la naturaleza del fenómeno que nos ocupa, identificamos a 8 estudiantes representativos de las diferentes situaciones que generan abandono universitario (véase tabla 2). Con la realización de entrevistas biográfico-narrativas a dichos estudiantes logramos que reconstruyan su trayectoria universitaria y describan detalladamente los acontecimientos vividos antes de tomar la decisión de abandonar.

Tabla 2

Participantes que conforman el estudio

n	Motivos de abandono universitario
Estudiante 1	Vive alejado del centro de estudios y tiene la necesidad de usar transporte público
Estudiante 2	Prolonga sus estudios a causa de la dificultad de las materias cursadas
Estudiante 3	Tiene la necesidad de trabajar ante la pérdida de trabajo del miembro sustentador de la familia
Estudiante 4	Tiene la necesidad de trabajar porque no percibe una beca o ayuda financiera
Estudiante 5	No obtuvo la información preuniversitaria adecuada para elegir una titulación
Estudiante 6	Decide cambiar de residencia durante su transcurso académico
Estudiante 7	Sufre una situación familiar desfavorable
Estudiante 8	Presenta dificultades a la hora de interactuar con el entorno universitario

Fuente: Elaboración propia (2021)

Para analizar los datos cualitativos que generan las entrevistas biográfico-narrativas, desarrollamos un sistema de categorías y subcategorías, a las que se les asignaron códigos con el fin de realizar una estructuración desde la que establecer relaciones para la interpretación final de los resultados y la posterior teorización. Los diagramas de flujo que se obtuvieron surgen del programa de análisis cualitativo Atlas. Ti (versión 7).

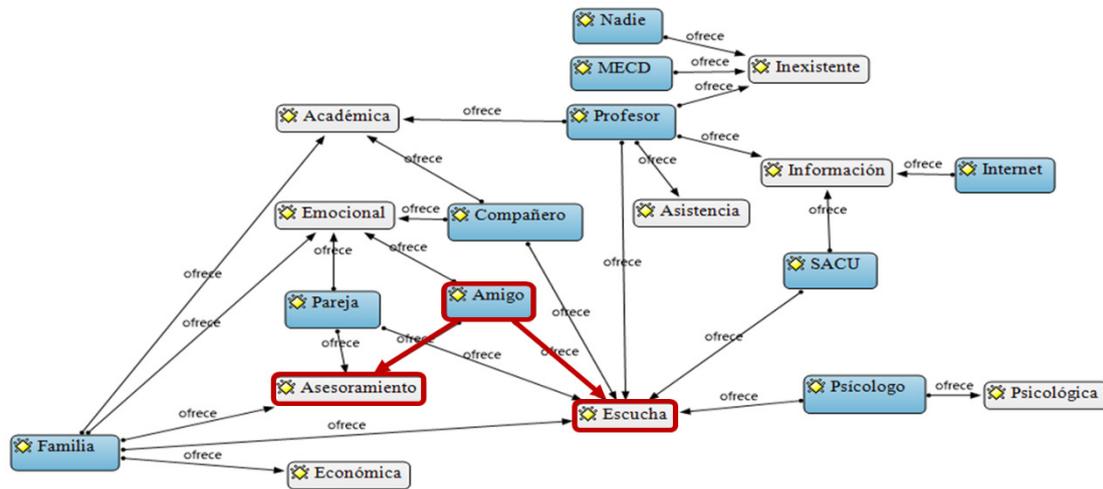
Resultados

Dando respuesta a nuestro objetivo científico identificamos los procesos de mediación que desarrollan los estudiantes cuando se plantean abandonar una titulación.

De ahí, descubrimos que los estudiantes tienden a recurrir a su familia y a sus amistades para hacer frente a las dificultades personales y familiares. Por regla general, ambos agentes se muestran atentos durante el proceso de abandono, manteniendo una escucha activa hacia el estudiante para poder asesorarle. En este sentido, y de acuerdo con la teoría sociocultural, el lenguaje permite a los estudiantes interactuar con el entorno que les rodea, asimilando e incorporando a su psique los consejos o aportaciones que le ofrecen los distintos agentes mediadores durante el proceso de abandono universitario.

Figura 1

Tipo de ayuda ofrecida por las amistades

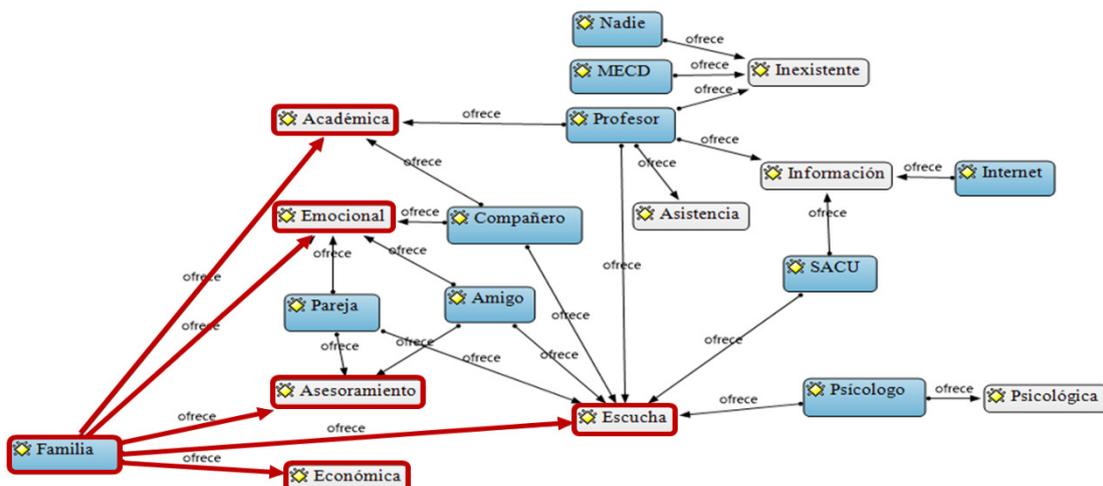


Fuente: Elaboración propia (2021)

Por otro lado, cabe destacar que la familia ofrece apoyo emocional para aumentar la autoestima del estudiante; apoyo académico para ayudar a superar materias, siempre que los agentes mediadores poseen estudios superiores; y apoyo económico para ayudar al estudiante a afrontar los gastos de matrícula, vivienda y sustento. En este sentido, podemos reafirmar que la familia está presente a lo largo de toda la trayectoria académica de los estudiantes, aún en la universidad, tomando un rol facilitador (González-Ramírez y Pedraza-Navarro, 2016). Además, si alguno de sus miembros posee estudios superiores, se logra un aumento en el rendimiento académico de los estudiantes, al provocar efectos sobre su desarrollo intelectual, e incluso se logra favorecer la satisfacción por la realización de las tareas académicas y la curiosidad por el saber, contribuyendo de este modo a la permanencia de los estudiantes.

Figura 2

Tipo de ayuda ofrecida por la familia

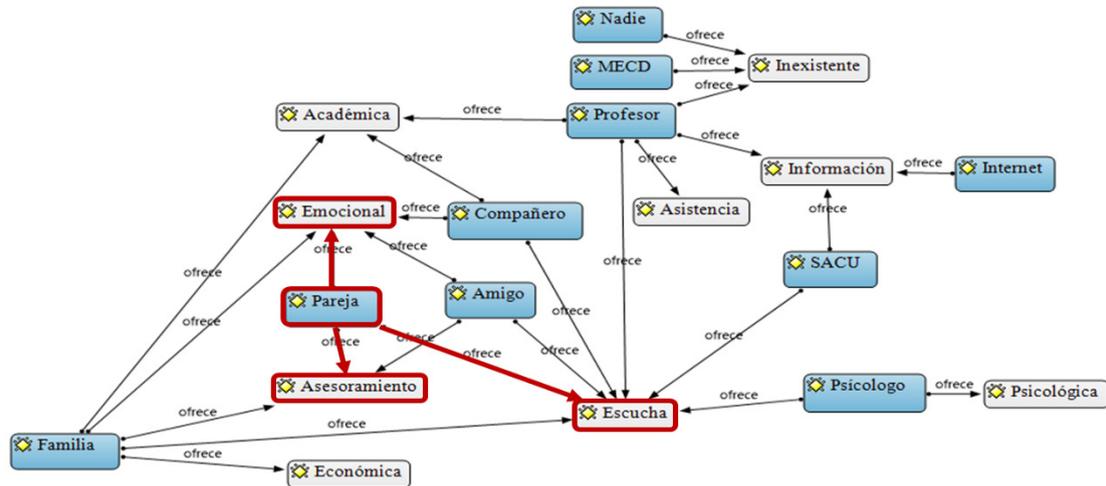


Fuente: Elaboración propia (2021)

Ante situaciones extremas, como el fallecimiento de un progenitor, los estudiantes ven en su pareja un apoyo fundamental, pues dicha figura les trata de escuchar, asesorar y apoyar emocionalmente.

Figura 3

Tipo de ayuda ofrecida por la pareja

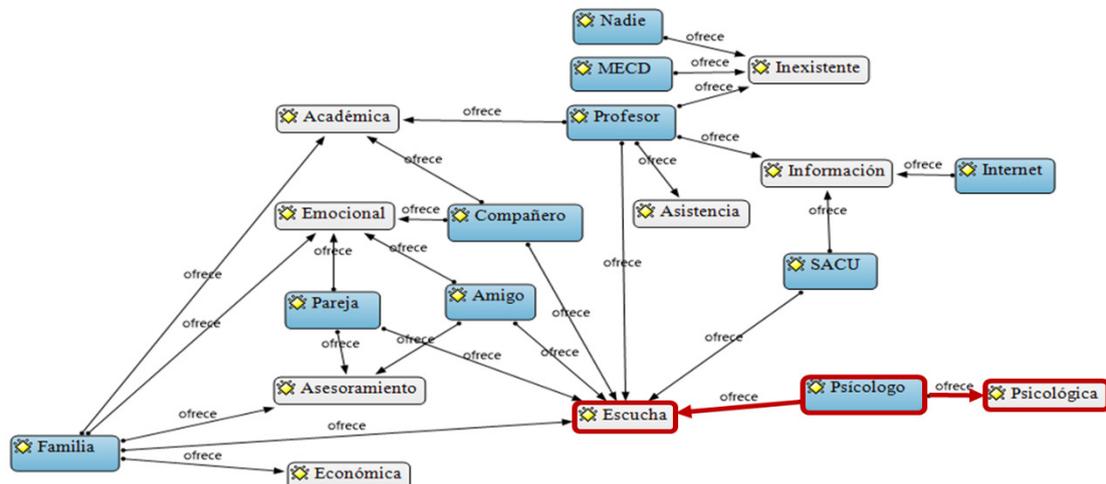


Fuente: Elaboración propia (2021)

Además, estos estudiantes recurren a personas cualificadas, como psicólogos o terapeutas, que les ayudan a afrontar el duelo.

Figura 4

Tipo de ayuda ofrecida por el psicólogo o personal cualificado



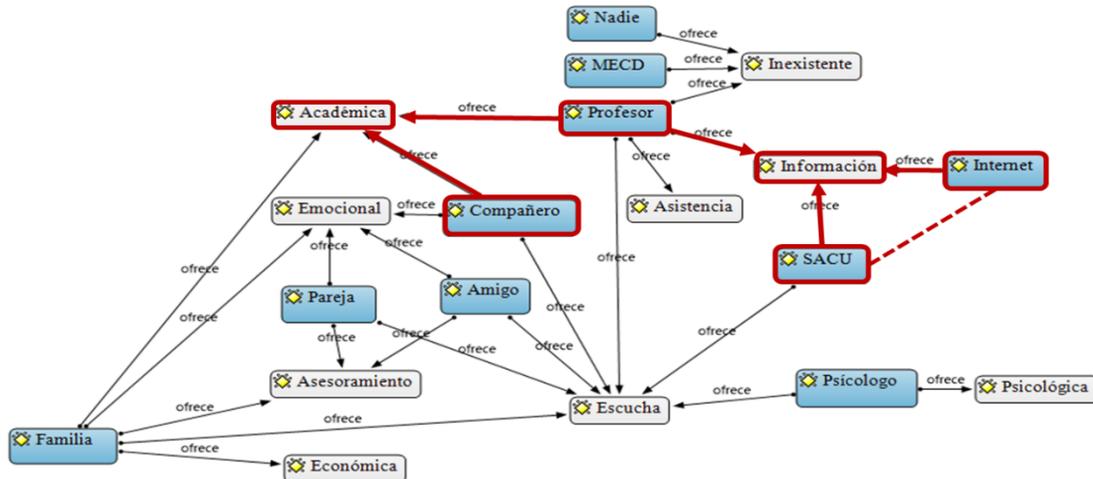
Fuente: Elaboración propia (2021)

Conviene señalar que, ante dificultades académicas, los estudiantes también recurren a compañeros de clase; profesores universitarios; e incluso a la propia página web de la Universidad, que facilita información acerca de los servicios que presta a la comunidad universitaria. Este hecho muestra el impacto que provoca internet en la vida diaria de los estudiantes; puede llegar a convertirse en una poderosa fuente de información o una causa de

desigualdad ya que, no todas las personas poseen recursos de este tipo o disponen de la información necesaria para lograr un buen uso.

Figura 5

Tipo de ayuda ofrecida por el personal académico y/o mentores



Fuente: Elaboración propia (2021)

Conclusiones / Discusión

Los resultados obtenidos en este trabajo nos permiten conocer los procesos de mediación que desarrollan los estudiantes cuando se plantean abandonar una titulación de Grado y con ello, comprender en mayor medida la naturaleza del fenómeno de abandono universitario. De acuerdo con Lacasa (1994), el estudio microgenético permite analizar situaciones sociales interactivas. Por lo que, si nos centramos en estudiar la naturaleza del proceso de abandono universitario, logramos conocer el modo en el que los estudiantes vivencian situaciones adversas que ponen en peligro su trayectoria universitaria.

Las entrevistas biográfico-narrativas realizadas a ocho perfiles de estudiantes diferenciados, muestran que la figura a la que acude el alumnado depende de la problemática que éste presente. Ante la presencia de dificultades personales y familiares, los estudiantes recurren a su círculo más cercano. Principalmente a la familia, que está presente durante toda su trayectoria académica, constituyéndose como uno de los agentes mediadores más efectivos en la problemática del abandono universitario.

La familia también ofrece apoyo económico a los estudiantes, que se ven exentos de una beca o ayuda económica al no cumplir los requisitos exigidos para la convocatoria del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) u otros organismos externos. Ante estas situaciones los estudiantes se ven obligados a incorporarse al mercado laboral y/o deciden compaginar estudios con trabajo. En concordancia con Ononye y Bong (2018) resulta difícil compatibilizar ambas ocupaciones, dado que requieren mucho tiempo de dedicación. Este hecho se corrobora entre los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, que deciden abandonar una titulación ante la dificultad de esta problemática.

Ante dificultades académicas los estudiantes recurren a compañeros capaces de superar las materias cursadas; a profesores universitarios que velan por su buen quehacer docente; y a la propia página web de la Universidad que aporta información acerca del Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU). De acuerdo con Doerschuk et al.

(2016), los servicios de apoyo disponibles en las instituciones juegan un papel muy importante en la integración de los estudiantes. Llevar a cabo sesiones de tutoría y orientación educativa, durante toda la etapa universitaria, permite desarrollar habilidades intelectuales que favorecen el desempeño académico de los estudiantes. Estos servicios han de ser impartidos por personal docente capaz de interactuar con los estudiantes (Delgado-García et al., 2020) y/o alumnos universitarios de cursos superiores capaces de crear relaciones de apoyo (Holloway-Friesen, 2021).

Cabe destacar que la predisposición que muestren los alumnos hacia la continuación de los estudios tiende a marcar su trayectoria universitaria, aunque la presencia de los agentes mediadores mencionados será lo que favorezca la permanencia del estudiante en el sistema educativo.

De cara a reducir su tasa de abandono, se hace necesario que la Universidad de Sevilla dé a conocer la totalidad de sus servicios a la comunidad educativa e inste a todo su personal, tanto docente e investigador como administrativo, a difundirlos. Algunos estudiantes, en sus entrevistas, detallan que no conocían los Servicios de Asistencia a la Comunidad Universitaria. Además, dichos estudiantes reclaman una atención más estrecha, pues la familia no siempre está cerca o no tiene el nivel académico o socioeconómico adecuado para cubrir ciertas necesidades. De este modo, se evidencia la necesidad de un tratamiento diferenciado del estudiantado.

Por último, dado que el motivo más frecuente para la deserción universitaria viene provocado por cuestiones económicas, las becas y/o ayudas al estudio se convierten en instrumentos mediadores elementales en la problemática del abandono.

Como perspectiva del estudio, es pertinente ampliar nuestra población de estudio y hacerla extensiva a estudiantes de otras ramas de enseñanza que presenten mayor tasa de abandono universitario. De esta manera, profundizaríamos en el conocimiento del fenómeno al diferenciar realidades similares que se generan en otro contexto. También, podríamos incluir como unidad de análisis a los propios agentes mediadores. Este hecho, nos permitiría conocer, según la perspectiva del profesorado, la familia o el grupo de iguales, los motivos por lo que deciden ofrecer un determinado tipo de ayuda al estudiante.

Referencias

- Colás, P., De Pablos-Pons, J., González-Ramírez, T., Conde-Jimenez, J., González-Pérez, A., y Contreras-Rosado, J.A. (2014). *La mejora del engagement en la universidad: la e-orientación como contribución a una Europa inclusiva* [ponencia]. I Congreso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia e Educação, Instituto de Educação de Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Delgado-García, M., Conde Vélez, S. y Boza Carreño, Á. (2020). Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 119-143. <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-03>
- Doerschuk, P., Bahrim, C., Daniel, J., Kruger, J., Mann, J., y Martin, C. (2016). Closing the gaps and filling the STEM pipeline: a multidisciplinary approach. *Journal of Science Education and Technology*, 25(4), 682-695. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9622-8>
- Gil Beltrán, J.M. (2002). El Servicio de Orientación en la universidad. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 137-157.
- González-Ramírez, T. y Pedraza-Navarro, I. C. (2016). The role of family in university drop out cases facing social and family related difficulties. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 8(3), 138-143.
- Haya, I., Calvo, A., y Rodríguez, C. (2013). La dimensión personal de la tutoría universitaria. Una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3) 98-113. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11247>

- Holloway-Friesen, H. (2021). The Role of *Mentoring* on Hispanic Graduate Students' Sense of Belonging and Academic Self-Efficacy. *Journal of Hispanic Higher Education*, 20(1), 46-58. <https://doi.org/10.1177/1538192718823716>
- Jung, J., y Kim, Y. (2018). Exploring regional and institutional factor of international students' dropout: The South Korea case. *Higher Education Quarterly*, 72(2), 141-159. <https://doi.org/10.1111/hequ.12148>
- Kuhn, D. (1995). Microgenetic study of change: what has it told us? *Psychological Science*, 6, 133-139.
- Lacasa, P. (1994). Aprender en la escuela, aprender en la calle. Visor.
- Ononye, L.C. y Bong, S. (2018). The Study of the effectiveness of scholarship grant program on low-income engineering technology students. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 18(5), 26-31. Retrieved from: <https://www.jstem.org/jstem/index.php/JSTEM/article/view/2246>
- Saúl, L., López, M., y Bermejo, B. (2009). Revisión de los servicios de atención psicológica y psicopedagógica en las universidades españolas. *Acción Psicológica*, 6(1), 17-40.
- Torrecilla, E., Rodríguez, M., Herrera, M., y Martín, J. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2) 79-99.
- Vidal, J., Díez, G., y Vieira, M. (2002). Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 431-448.
- Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo.
- Yan, Z., y Fischer, K.W. (2002). Always under construction: Dynamic variations in adult cognitive development. *Human Development*, 45, 141-160.

Sección 3: Las estrategias de la orientación profesional en y para el empleo: industria 4.0

El Programa Horizontes de Oportunidades como herramienta para promover el talento de las y los estudiantes de la Universidad de Guanajuato en la Industria 4.0

Nury Diana Contreras Espinosa, Juan Carlos Soto Patiño y
Diana Carolina Hernández Gómez

Departamento de Desarrollo de la Trayectoria del Estudiante de la
Universidad de Guanajuato (México)

< nd.contreras@ugto.mx > < jc.soto@ugto.mx > < dc.hernandez@ugto.mx >

Resumen

La Universidad de Guanajuato cuenta con distintos programas que apoyan a las y los estudiantes a disminuir la deserción y reprobación y con ello culminar sus estudios en tiempo beneficiando entonces, la eficiencia terminal de la Universidad, dichos programas son entre muchos otros, becas, programas de apoyo para la permanencia, programas para personas con capacidades motoras distintas, por mencionar algunos. Uno de ellos es el Programa Horizontes de Oportunidades, financiado por el Gobierno del Estado de Guanajuato, un estado localizado en el centro de México.

Palabras clave

Inteligencia; Industria 4.0; Programa Horizontes

Introducción

En el año 2019 en el estado de Guanajuato inicia el Programa Horizontes de Oportunidades, una estrategia del Gobierno del Estado de Guanajuato para impulsar a los futuros profesionistas, en la cuarta revolución industrial, con el objetivo de visualizar el futuro en la agenda 2030 de Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible, además de buscar estrategias para ser el epicentro de la Industria 4.0 en nuestro país, junto con los estados colindantes.

El cambio tecnológico es una megatendencia que se expresa en un conjunto de transformaciones: principalmente la digital, que es transversal, pero que también comprende la automatización, la tecnología nube, la robótica avanzada, la biotecnología, el almacenamiento de energía y las energías renovables, por mencionar algunas. Éstas y otras tecnologías tienen impactos masivos en todos los ámbitos de la actividad humana. En este sentido, la llamada Industria 4.0 es un nuevo paradigma productivo basado en la convergencia de la IA, el Internet de las Cosas, la impresión 3D y la robótica. (Foro Internacional de Alto Nivel “Políticas Públicas e Innovación: Los desafíos de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación ante la Industria 4.0, el Internet de las Cosas y la Inteligencia Artificial”, 2016, Guanajuato, México).

El estado de Guanajuato tiene como objetivo primordial del programa incluir a los jóvenes guanajuatenses a estudiar en las mejores escuelas universitarias tanto del orden público como privado, dentro de tres ejes importantes:

- 1.- Calidad y Pertinencia
- 2.- Cobertura con Equidad e Inclusión
- 3.- Empleabilidad, favoreciendo el entorno económico del Estado.

Sección 3. Las estrategias de la orientación profesional en y para el empleo: industria 4.0

Cómo objetivo específico: Incrementar la oportunidad de estudiar el nivel superior a un mayor número de estudiantes destacados académicamente o en situación de vulnerabilidad, formándolos con perfiles profesionales que requieren los sectores estratégicos del Estado privilegiando los relacionados con la industria 4.0.

Es por ello por lo que, el Gobierno de Guanajuato incrementa distintas actividades que favorecen a la población, al sector empresarial, sector educativo, pero sobre todo al sector económico de acuerdo visualizando la cuarta revolución industrial en un futuro próximo.

En los últimos años, los avances en materia de inteligencia artificial (IA), Internet de las Cosas, Big Data e Industria 4.0 han sido espectaculares y dan lugar a realidades que nunca hubiésemos creído posibles. (Foro Internacional de Alto Nivel “Políticas Públicas e Innovación: Los desafíos de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación ante la Industria 4.0, el Internet de las Cosas y la Inteligencia Artificial”, 2016, Guanajuato, México).

Guanajuato es la sexta economía de México, con un PIB mayor a 48 mil millones de dólares. Por ocho años consecutivos, la economía de Guanajuato creció más que el promedio nacional (4.4%). Tiene la calificación crediticia más alta del país (AAA). está clasificado como el número 4 a nivel nacional en cuanto a Inversión Extranjera Directa. La entidad exporta bienes y servicios valorados en más de 25 mil millones de dólares a 150 mercados, y sus exportaciones están creciendo a una tasa superior al 100%. alberga 41 parques industriales distribuidos en más de 13 kilómetros cuadrados. Es el único estado con cinco fabricantes de automóviles dedicados a la producción de más de 800,000 vehículos al año (Gómez, 2019).

El Programa Horizontes de Oportunidades liderado por la Secretaria de Educación del Estado de Guanajuato, tiene como objetivo entonces que las y los estudiantes participantes puedan impulsar sus carreras profesionales sobre todo aquellas que cuyo perfil son los sectores autopartes- automotriz, productos químicos, cuero-calzado, textil-moda, turismo, investigación, farmacia, cosmética, médico y aquellos sectores relacionados con la robótica, internet de las cocas, big data, y aquellos relacionados con la cuarta revolución industrial.

Estos apoyos serán otorgados a estudiantes con alto nivel de compromiso educativo, que sean participantes activos dentro del programa, además de que sus promedios académicos sean superiores y estén dispuestos a otorgar mejoras del programa en sí.

En la Universidad de Guanajuato se cuentan con 6 Programas Educativos participantes:

Programa Educativo	Número de Estudiantes
Generación 1 (2019)	
Ingeniería Biomédica	13
Licenciatura en Comercio Internacional	12
Licenciatura en Administración de la Calidad y Productividad	13
Generación 2 (2020)	
Ingeniería Agrónoma	6
Licenciatura en Computación Matemática	5
Licenciatura en Químico Farmacéutico Biólogo	35

Dichos programas educativos fueron evaluados por la Secretaria de Educación del Estado, que, entre otros lineamientos, analizan que la Universidad postulante cuente con la infraestructura, calidad educativa, índices bajos en de deserción y reprobación e índices altos en eficiencia terminal y titulación.

Las y los estudiantes participantes deberán, entre otros lineamientos, ser del estado de Guanajuato, haber concluido de manera oportuna el nivel medio superior, contar con un promedio óptimo al ingresar a la educación Superior, Orientación Vocacional acorde a la carrera elegida, ser estudiantes activos, con asertividad al programa, con el interés de movilidad e intercambio nacional o internacional, etc.

Las actividades que se deberán realizar durante el año escolar por cada una de las generaciones son:

1.- Acciones de Apoyo Académico				
Tutoría	Regularización	Psicológico médico	y/o	Proyecto de vida
2.- Becas en Especie				
3.- Actividades orientadas a la formación 4.0				
4.- Certificaciones profesionales				
5.- Participación en proyectos de innovación o transferencia tecnológica				
6.- Participación en convocatorias para la Internacionalización				
7.- Participación en convocatoria de movilidad académica nacional y/o internacional				
8.- Pertinencia: la necesidad de este perfil profesional por parte del sector productivo y/o social				
9.- Estrategias para lograr la retención del 90%				
10.- Trabajo de Academias para incorporar algún componente orientado a la i4.0				

Las y los estudiantes participantes en el programa atienden a los cursos, conferencia, talleres y pláticas que le son convocados durante el transcurso del semestre escolar.

Ahora bien, las y los participantes son considerados como estudiantes talento debido a las características que de manera generacional presentan, dichas características son, entre otras:

1. Promedios de alto desempeño
2. Participación asertiva en las actividades el Programa Horizontes
3. Participación en actividades extracurriculares para fortalecimiento de su perfil académico
4. Participación en proyectos sociales
5. Participación en convocatorias de internacionalización y acreditación de estas
6. Liderazgo, gestión y ejecución de los proyectos sociales

La integración del estudiante a la esfera académica y social de la vida universitaria constituye un concepto central. El rendimiento escolar, la interacción con los profesores, los programas extracurriculares y la relación con pares son factores que pueden contribuir a la integración y reforzar la persistencia (Guzmán, 2013).

Los estudiantes asocian el momento de ingresar a la Universidad con la posibilidad de obtener una mejor calidad de vida a través de su profesión, al igual que los posiciona en un grupo distinto en la sociedad.

Sección 3. Las estrategias de la orientación profesional en y para el empleo: industria 4.0

La vida Universitaria, en las aulas como fuera de ellas, merece, asimismo, enfocarse como una práctica integral de aprendizajes que se concatenan, como una experiencia intensa y muy significativa para los estudiantes y se prolonga a diversos espacios y contextos completamente nuevos para la mayoría de ellos (Guzmán, 2013).

De acuerdo entonces a la autora mencionada y de acuerdo con las actividades diseñadas para que las y los estudiantes participantes fortalezcan su perfil y trayectoria escolar, enfocados en la Industria 4.0 en nuestro país se puede compartir qué, el alto desempeño de los participantes, no sólo a sus valores y a su plan de vida, sino también a la inteligencia.

Aunque, la inteligencia no debe ser vista como la medición de su coeficiente intelectual, sino más bien por las habilidades que pueden desempeñar en la resolución de problemas de su vida cotidiana, pero sobre todo en su vida escolar, que ahora es la prioridad para ellos.

La inteligencia, está vinculada a la capacidad para escoger las mejores opciones en la búsqueda de una solución. Es posible distinguir entre diversos tipos de inteligencia, según las habilidades que entran en juego. En cualquier caso, la inteligencia aparece relacionada con la capacidad de entender y elaborar información para usarla de manera adecuada (definicion.de, s.f.).

Este constructo suele verse como un rasgo que se tiene o no se tiene, por lo que es frecuente hablar de si alguien es inteligente o no lo es. La realidad es que la inteligencia está llena de matices. (García, J. 2021).

Para la Teoría de las Inteligencias Múltiples, pluraliza el concepto tradicional de inteligencia, la cual implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. (Gardner, 2011).

Howard Garner con la Teoría de las Inteligencias Múltiples, lleva el origen de la inteligencia desde su origen biológico y los funcionamientos cerebrales de los individuos.

La resolución de problemas de los individuos se fortalece gracias a las experiencias de vida, habilidades, valores, personalidad, entre otros aspectos y que, no necesariamente tiene que ven con la medición del CI. La Teoría de las IM se contrapone a esta idea, cree que el individuo es inteligente por el hecho de explorar y desarrollar sus gustos, intereses y habilidades en la resolución de problemas.

También propone qué los individuos podemos tener más de una IM, además de que aquellas Inteligencias que no están muy presentes en nuestra vida cotidiana, se pueden desarrollar en el transcurso de nuestra vida, así que para aquellas personas que no sabemos bailar, podemos desarrollar la inteligencia kinestésica con la práctica y clases de baile. Las personas a quienes se les dificultan las operaciones matemáticas, con la práctica puede desarrollar la Inteligencia Matemática. En la vida adulta podemos tener habilidades de varias IM con el hecho de evolucionar en nuestro entorno.

Gardner (2011) menciona: Las inteligencias forman parte de la herencia genética humana, todas las inteligencias se manifiestan universalmente, como mínimo en su nivel básico, independientemente de la educación y del apoyo cultural [...] todos los humanos poseen ciertas habilidades nucleares en cada una de las inteligencias.

Es entonces que, la inteligencia y las habilidades se demuestran a través de diversos sistemas simbólicos, que nos ayudaran a resolver problemas en nuestra vida cotidiana, a comprender matemáticas, que sintamos gusto por la música, que empaticemos, socialicemos, etc. Estos sistemas también nos apoyarán a identificar nuestras aptitudes y habilidades vocacionales y elección de carrera. Es por ello qué, de las 12 IM se puede decir que podemos

utilizar todas, pero solo algunas van a prevalecer, lo que nos ayudará a la adaptación en el entorno.

Es así como, la Teoría de las IM menciona 12 tipos de Inteligencia.

Inteligencia lingüística	Inteligencia lógico-matemática	Inteligencia espacial	Inteligencia musical	Inteligencia corporal y cinestésica	Inteligencia intrapersonal
Inteligencia interpersonal	Inteligencia emocional	Inteligencia naturalista	Inteligencia existencial	Inteligencia Creativa	Inteligencia Colaborativa

Metodología

En el Programa Horizontes de Oportunidades participan un total de 84 estudiantes, de los cuales 50 de ellos son mujeres y 34 hombres todos los participantes entre 18 y 20 años. Lo Programas Educativos que pertenecen al Programa son:

Generación 1	Estudiantes participantes
1.- Licenciatura en Ingeniería Biomédica	13
2.- Licenciatura en Comercio Internacional	12
3.- Licenciatura en Administración de la Calidad y Productividad	13
Generación 2	Estudiantes participantes
4.- Licenciatura en Ingeniería Agrónica	6
5.- Licenciatura en Computación Matemática	5
6.- Licenciatura en Químico Farmacéutico Biólogo.	35
Total	84

La Universidad de Guanajuato ha participado desde el año 2019, iniciando la primera generación con 38 estudiantes, continuando en el 2020 con la generación 2 con 46 estudiantes con un total de 84 estudiantes de 6 Programas Educativos. Actualmente los estudiantes de la Generación 1 se encuentran en el 4to semestre de su carrera. Los estudiantes de la Generación 2, se encuentran en el 2do semestre.

A partir del año 2019 se ha dado seguimiento a su Trayectoria Escolar con el objetivo de generar e implementar estrategias para la permanencia de las y los estudiantes, y disminuir la deserción, reprobación y rezago educativo en la Universidad promoviendo la eficiencia terminal de la misma en tiempo y forma. Para ello, el apoyo psicopedagógico, seguimiento del desempeño académico de cada uno de ellos, las actividades en temas de Industria 4.0, internacionalidad, idiomas, apoyos didácticos, asesorías académicas, entre otros han contribuido a cubrir las necesidades educativas de las y los estudiantes y el objetivo principal del Programa HDO.

De igual manera, se ha dado continuidad de las actividades y estrategias en trabajo colaborativo con las y los coordinadores de los Programas Educativos participantes, contribuyendo entre todas y todos con las mejoras continuas del Programa HDO.

Imagen 1

Total de Participantes en el Programa HDO.



Del 100 % del total de estudiantes en la Universidad, el 0.32% son participantes en el Programa Horizontes de Oportunidades.

Resultados

Para cada una de las dos generaciones se ha diseñado un Plan General de Formación de cada uno de los estudiantes.

Imagen 2

Plan Generacional de Formación con la Generación 1

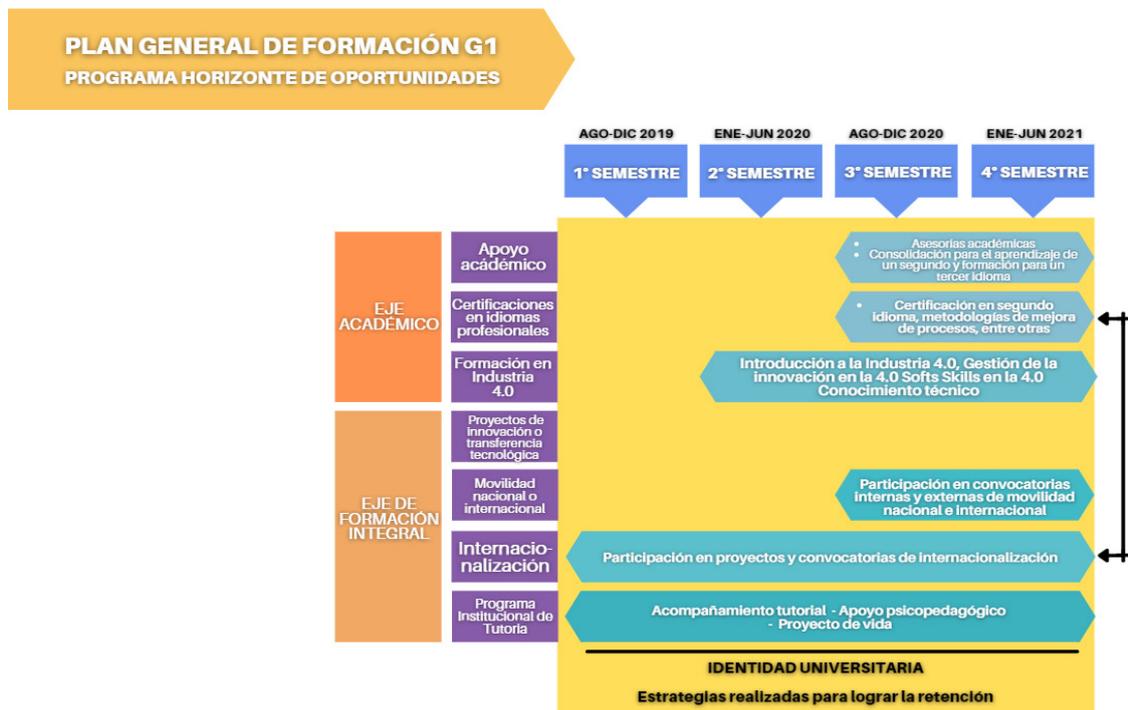


Imagen 3

Plan Generacional de Formación con la Generación 2.



Se realizará una comparativa del avance y oportunidades de Vulnerabilidad y Egreso de las y los participantes en el Programa Horizontes y su generación, utilizaremos la plataforma interna Software de Trayectoria de la Universidad de Guanajuato que, como herramienta, permite identificar aquellas situaciones académicas que puedan poner en riesgo la deserción y/o reprobación de todos los Programas Educativos.

Generación 1 del Programa Horizontes de Oportunidades de la Universidad de Guanajuato.

Licenciatura en Ingeniería Biomédica

Gráfico 1

SW Trayectoria del Estudiante – Programa Ingeniería Biomédica

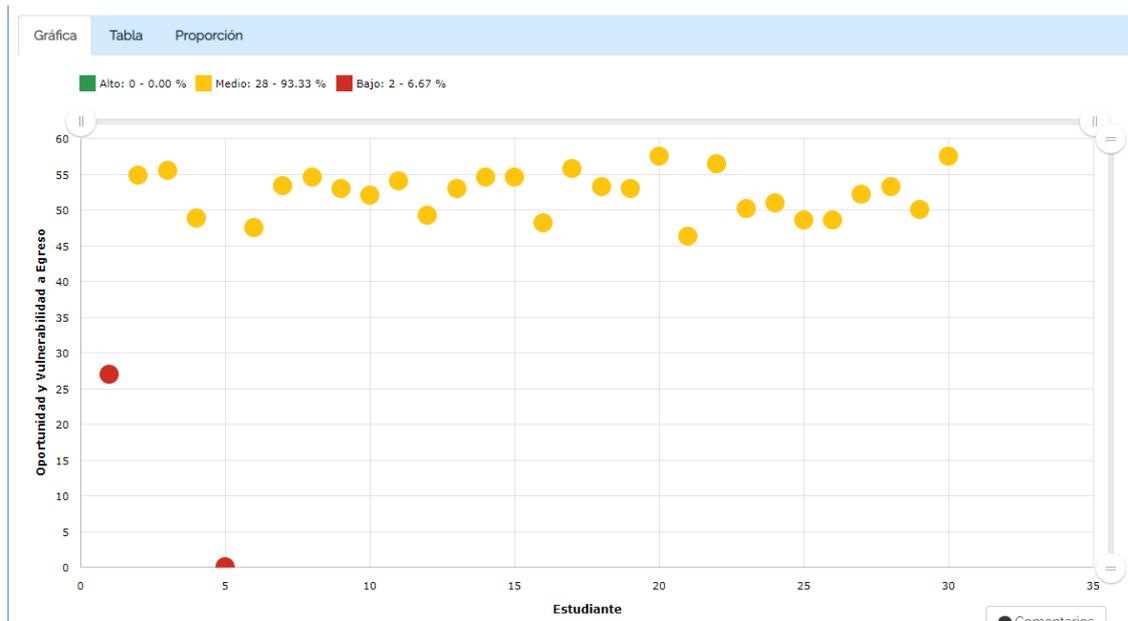
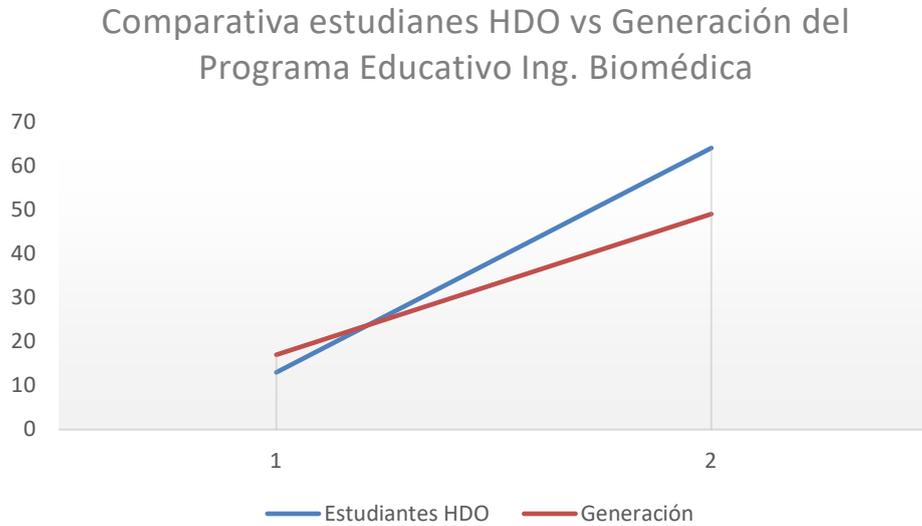


Gráfico 2

Comparativo – Programa HDO BI vs Generación



Las y los 13 estudiantes que pertenecen al Programa Horizontes de Oportunidades de la carrera de Comercio Internacional, mantienen una oportunidad de egreso del 65%, mientras que las y los 17 estudiantes de su generación tienen una oportunidad de egreso del 49%.

Licenciatura en Comercio Internacional

Gráfico 3

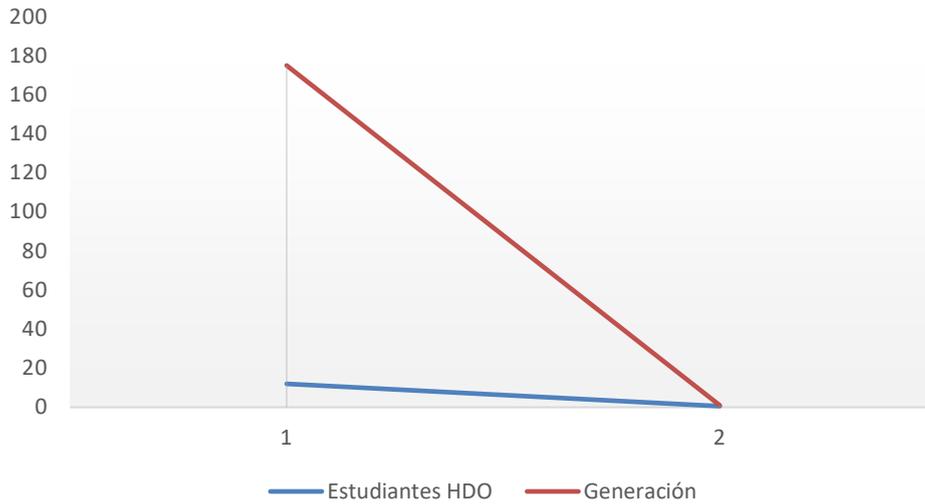
SW Trayectoria del Estudiante – Programa Comercio Internacional



Gráfico 4

Comparativo – Programa HDO LCI vs Generación

Comparativa estudiantil HDO vs Generación del Programa Educativo Lic. Comercio Internacional



Las y los 12 estudiantes que pertenecen al Programa Horizontes de Oportunidades de la carrera de Licenciatura en Comercio Internacional, mantienen una oportunidad de egreso del 56%, mientras que las y los 163 estudiantes de su generación tienen una oportunidad de egreso del 46%.

Licenciatura en Administración de la Calidad y la Productividad

Gráfico 5

SW Trayectoria del Estudiante – Programa Calidad y Productividad

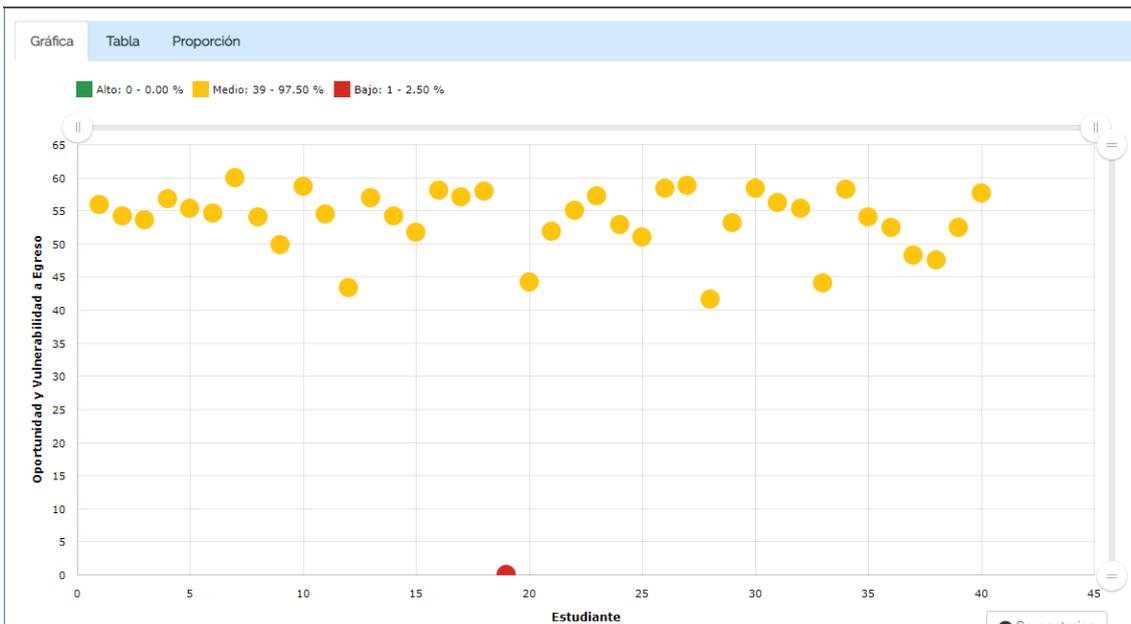
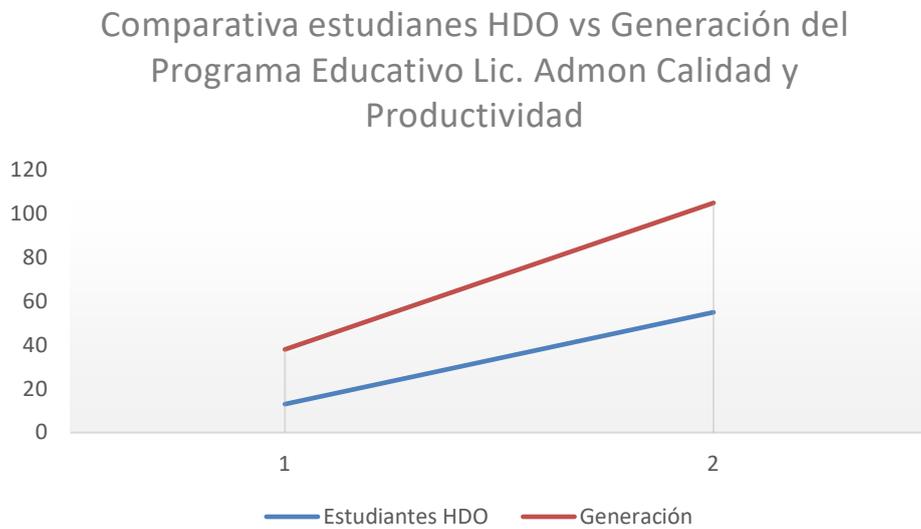


Gráfico 6

Comparativo – Programa HDO LACP vs Generación



Las y los 13 estudiantes que pertenecen al Programa Horizontes de Oportunidades de la carrera de Licenciatura en Administración de la Calidad y la Productividad, mantienen una oportunidad de egreso del 55%, mientras que las y los 25 estudiantes de su generación tienen una oportunidad de egreso del 50%.

Generación 2 del Programa Horizontes de Oportunidades de la Universidad de Guanajuato.

Licenciatura en Computación Matemática

Gráfico 7

SW Trayectoria del Estudiante – Programa Computación Matemática

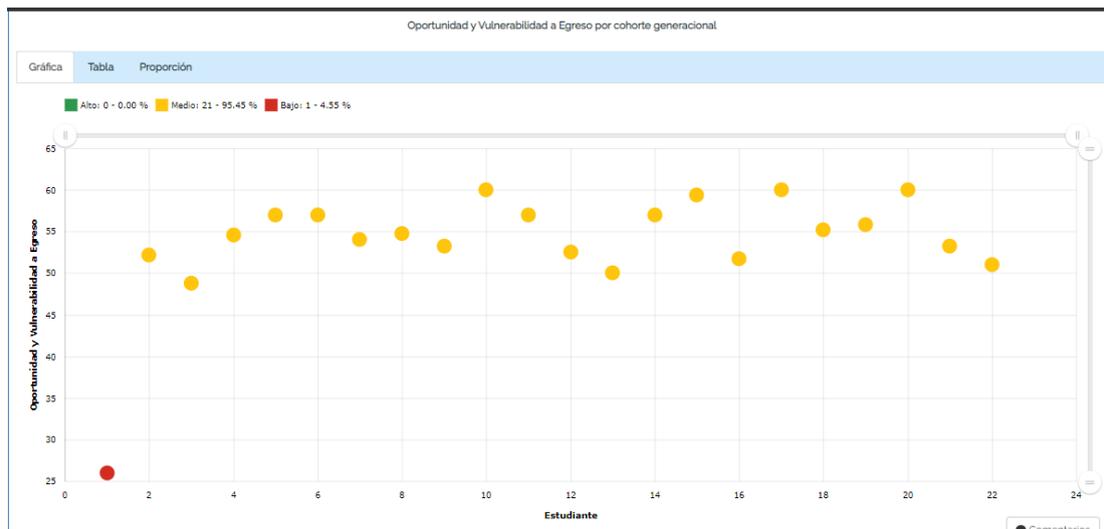
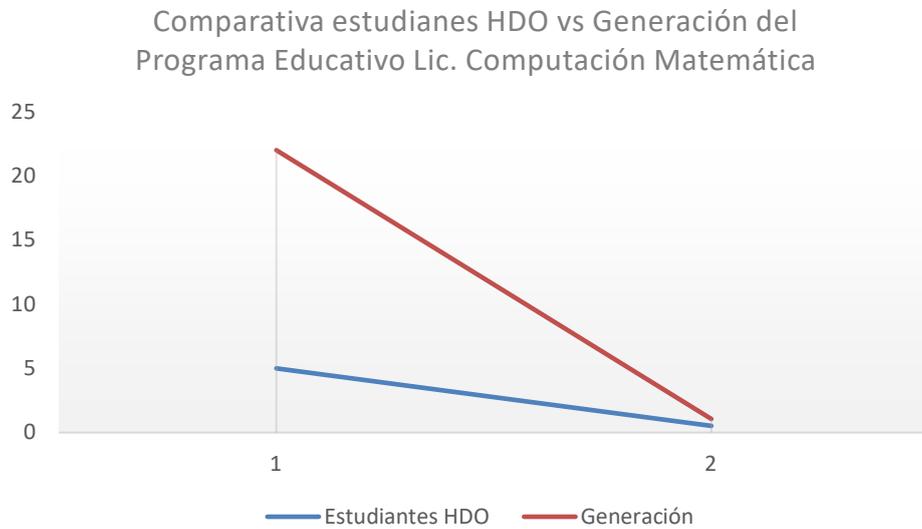


Gráfico 8

Comparativo – Programa HDO CM vs Generación



Las y los 5 estudiantes que pertenecen al Programa Horizontes de Oportunidades de la carrera de Computación Matemática, mantienen una oportunidad de egreso del 52%, mientras que las y los 17 estudiantes de su generación tienen una oportunidad de egreso del 54%.

Licenciatura en Ingeniería Agrónica

Gráfico 9

SW Trayectoria del Estudiante – Programa Ingeniería Agrónica

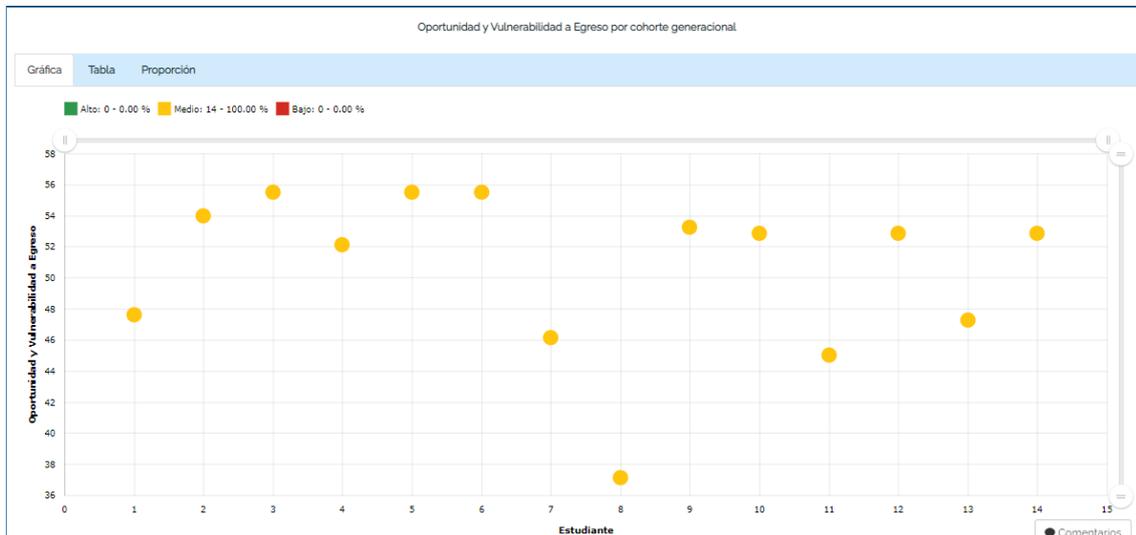
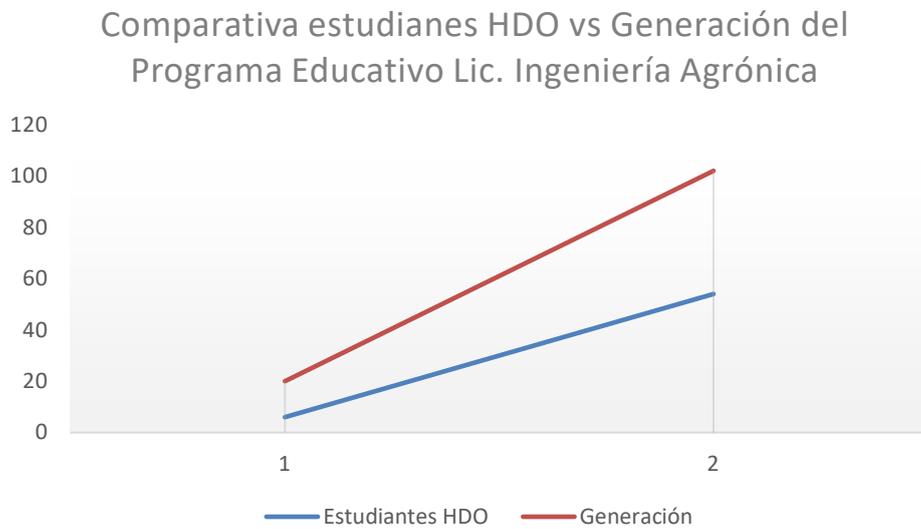


Gráfico 10

Comparativo – Programa HDO IA vs Generación



Las y los 6 estudiantes que pertenecen al Programa Horizontes de Oportunidades de la carrera de Computación Matemática, mantienen una oportunidad de egreso del 54%, mientras que las y los 14 estudiantes de su generación tienen una oportunidad de egreso del 48%.

Licenciatura en Químico Farmacéutico Biólogo

Gráfico 11

SW Trayectoria del Estudiante – Programa Químico Farmacéutico Biólogo

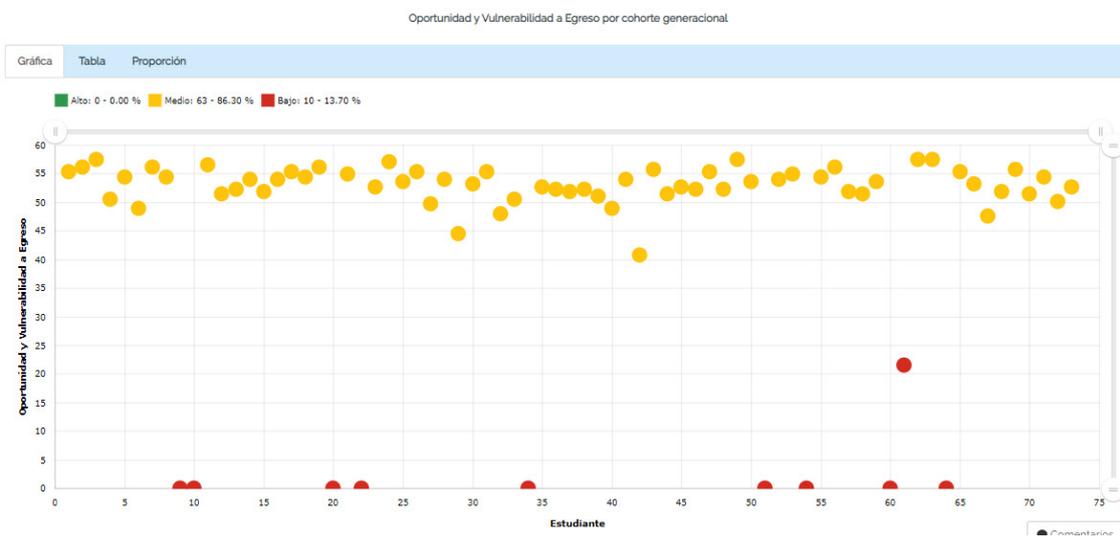
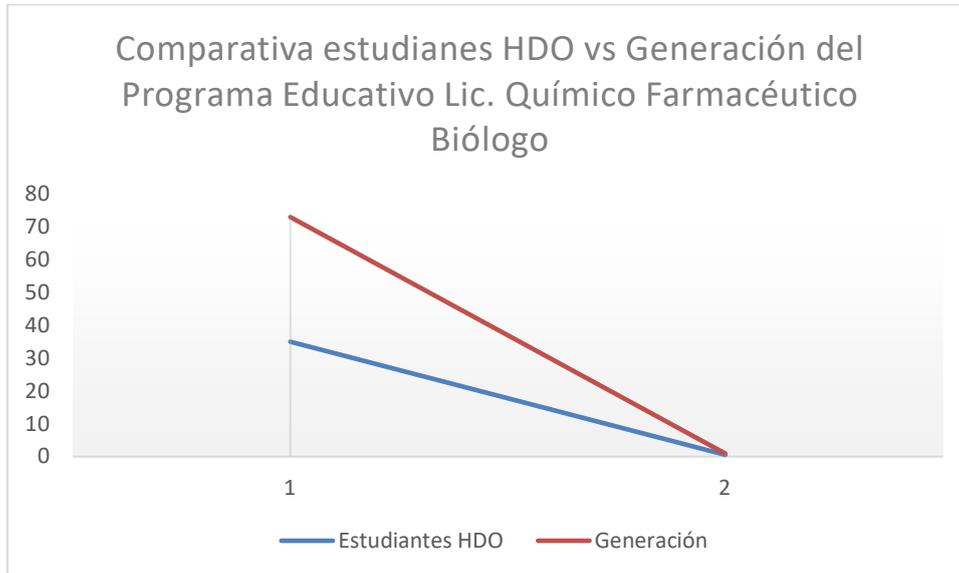


Gráfico 12

Comparativo – Programa HDO QFB vs Generación



Las y los 35 estudiantes que pertenecen al Programa Horizontes de Oportunidades de la carrera de Químico Farmacéutico Biólogo, mantienen una oportunidad de egreso del 53%, mientras que las y los 38 estudiantes de su generación tienen una oportunidad de egreso del 40%.

Conclusiones / Discusión

Como conclusiones se tienen las siguientes:

1. El Programa Horizontes de Oportunidades ha sido parte fundamental en la Trayectoria de las y los Estudiantes que forman parte en el mismo de la Universidad de Guanajuato, ya que visualizan su vida profesional dentro de la Industria 4.0, que es uno de los objetivos del Gobierno del Estado de Guanajuato al apostar por la inversión en este programa.
2. La Universidad de Guanajuato ha fortalecido el talento de las y los estudiantes del programa HDO contribuyendo en actividades que retengan sus intereses, aptitudes, pero sobre todo habilidades planeando estrategias y actividades que favorezcan su trayectoria académica, habilidades blandas y competencias.
3. En comparación con la generación de las y los estudiantes del programa Horizontes de Oportunidades, se mantiene y distingue un nivel de egreso y de desempeño académico arriba del 50% gracias a las actividades como asesorías académicas y seguimiento a su trayectoria.
4. De acuerdo con la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, las y los estudiantes pertenecientes al programa Horizontes de Oportunidades pueden desempeñarse de manera óptima en sus actividades y materias escolares, ya que, además del conocimiento, los intereses y aptitudes son importantes para el desempeño académico superior que han mantenido desde que ingresaron a la Universidad y al Programa.
5. Importante mencionar que, el seguimiento oportuno, la tutoría, las sesiones de asesoría, el acompañamiento psicopedagógico de las y los participantes en el programa Horizontes de Oportunidades han sido fundamentales para detectar conductas de riesgo de deserción tanto a nivel persona-familiar, como académico, con ello evitando el rezago, reprobación y deserción, logrando la eficiencia terminal que la Universidad y el Programa HDO tiene como prioridad.

Sección 3. Las estrategias de la orientación profesional en y para el empleo: industria 4.0

6. Se continuará promoviendo la internacionalización de las y los estudiantes del programa Horizontes de Oportunidades con apoyo en sesiones de idiomas, difusión de convocatorias para movilidad nacional e internacional, asesoramiento a través del tutor y gestión de actividades como participación en conferencias y eventos internacionales.

Referencias

- Foro Internacional de Alto Nivel "Políticas Públicas e Innovación: Los desafíos de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación ante la Industria 4.0, el Internet de las Cosas y la Inteligencia Artificial", (2016), Guanajuato, México. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/images/Publicaciones/AgendaInnovacion402C.pdf> (2021)
- Gardner, H. (2015). Inteligencias Múltiples, la teoría en la práctica. España: Paidós.
- García, J. (s.f), Los 12 tipos de inteligencia: ¿cuál posees tú? Psicología y Mente. Recuperado de: <https://psicologiymente.com>. (2021)
- Gómez, D. (2019), Industrial Transformation México 2019: La plataforma de la Industria 4.0 en México | The Industry 4.0 Platform in Mexico. Recuperado el 2 de septiembre de 2020, de Inicio-ITM2021 - Industrial Transformation Mexico.
- Guzmán, A. (2013). Los estudiantes y la Universidad: Integración, Experiencias e Identidades. Ciudad de México: Biblioteca de la Educación Superior.
- Inteligencia Emocional (2018). En definicion.de recuperado de: <https://definicion.de/inteligencia-emocional/>

Sección 4: La orientación en educación secundaria y formación profesional

Aproximación de los jóvenes de 12 a 16 años a la toma de decisiones de la carrera

Cristina Ceinos Sanz

Grupo “Diagnóstico y Orientación Educativa y Profesional” -DIOEP
Universidad de Santiago de Compostela

< cristina.ceinos@usc.es >

Resumen

Son múltiples las transiciones a afrontar en el desarrollo de la carrera, destacando, por su relevancia en este trabajo, las que se afrontan en educación obligatoria y postobligatoria, ya que constituyen momentos clave en el futuro profesional de las personas. Bajo estos parámetros, el Proyecto Erasmus+ *Crucial Impacts on Career Choices -CICC-*, se centró en conocer el modo en que los jóvenes toman decisiones sobre su vida profesional, destacando su inicio a los 12 años y la existencia de diversas maneras de afrontarlas. Por tanto, se precisa una educación centrada en la toma de decisiones vocacionales para planificar y establecer itinerarios acordes con las capacidades e intereses del sujeto.

Introducción

A modo introductorio y con el propósito de realizar una aproximación al concepto de toma de decisiones, de acuerdo con diferentes autores (Álvarez y Bisquerra, 2012 y Bisquerra, 2010; entre otros), este supone un proceso o actividad de procesamiento de la información necesaria que permite llegar a un fin satisfactorio, debiendo ser entendido con carácter continuo, cognitivo, emocional y social, que requiere de una constante revisión, consecuencia del proceso de desarrollo del individuo, en el que el sujeto es elemento activo, así como considerar las nuevas informaciones que vaya adquiriendo a lo largo de su vida, además de la implicación tanto del propio interesado como del resto de agentes (familia, profesorado, orientadores/as, empresarios/as...).

Aclarado este concepto, se hace referencia a las diferentes transiciones que toda persona ha de afrontar a lo largo del desarrollo de su carrera, las cuales están en estrecha relación con la toma de decisiones. Entre la diversidad de transiciones a afrontar, destacan, por su relevancia en el presente trabajo, las académicas y formativas, por lo que la etapa de educación obligatoria y postobligatoria se consideran momentos clave para el alumnado en lo que respecta a la toma de decisiones, las cuales determinarán el futuro profesional de cada persona, al tiempo que contribuirán a la configuración de los valores, intereses y actitudes esenciales ante la vida y el trabajo (Sánchez, 2017).

Complementariamente, destaca, en la etapa de educación obligatoria, el inicio de la adolescencia, período que ha de ser entendido como un proceso de maduración y crecimiento, en el que la persona abandona la infancia para comenzar la adultez, produciéndose, entre otros, cambios fisiológicos o transformaciones de tipo afectivo, cognitivo o referidas a valores y relaciones sociales (Coll, 2010). A pesar de la concreción aproximada en lo que respecta a la duración de la adolescencia, debe apuntarse un carácter relativo, ya que ésta está condicionada por las culturas y los contextos socioeconómicos concretos (Organización Mundial de la Salud, 2016).

Por tanto, durante la adolescencia, de forma paralela a las transformaciones físicas y psicológicas y al cambio de las relaciones establecidas con las familias (caracterizadas por una mayor demanda de independencia y no ausencia de conflictos), debe prestarse atención también a los cambios sociales, a los procesos de asimilación cultural y socialización que supone, así como a las diversas transiciones que tienen lugar.

Dicho período evolutivo implica, a un tiempo, el tránsito de diferentes etapas educativas, con estructuración y organización más complejas y heterogéneas, por lo que estos momentos pueden considerarse momentos clave para el alumnado en lo que respecta a la toma de decisiones relacionadas con su futuro, consecuencia de la diversidad de opciones existentes entre las que elegir (diferentes materias y distintas modalidades de formación; cambios de centro y de estudios; finalización de la escolaridad; incorporación al mundo laboral...), las cuales deberán ser sopesadas y contrastadas, adoptando la decisión sobre la opción más conveniente según lo que los estudiantes deseen realizar. En consecuencia, estas decisiones determinarán el futuro profesional de cada persona, al tiempo que contribuirán a la configuración de los valores, intereses y actitudes esenciales ante la vida y el trabajo.

De este modo, el alumnado, ante la diversidad de alternativas existentes, deberá adoptar ciertas decisiones, las cuales a pesar de no ser necesariamente definitivas y poder reorientarse en el futuro, contribuirán a delimitar, con cierta variabilidad, su orientación hacia la oferta educativa existente o hacia su inserción en el mundo laboral (Alonso, 2012); es decir, delimitarán el rumbo de su trayectoria formativa, profesional y personal, determinando, en mayor o menor medida, su desarrollo.

A la vista de lo expuesto, son múltiples las transiciones relacionadas con la carrera profesional a afrontar durante la adolescencia que implican la adopción de decisiones. Para afrontar dichos procesos, son diversos los enfoques y modelos existentes (Álvarez, 2005a; Álvarez y Obiols, 2009; Álvarez y Rodríguez, 2006; Hirschi y Läge, 2007; Jepsen y Dilley, 1974; López, 2009 y Pérez y Blasco, 2001, entre otros), entre los que cobra especial relevancia el modelo comprensivo descrito por Álvarez (2005a), Álvarez y Obiols (2009) y Álvarez y Rodríguez (2006), que entiende la toma de decisiones como un proceso complejo en el que intervienen tres dimensiones, la cognitiva, la emocional y la social. Complementariamente, se apunta, también, el modelo propuesto por Hirschi y Läge (2007), a través del cual se favorece el entendimiento de las diferentes dificultades existentes en el proceso de toma de decisiones.

No obstante, en dichos procesos, no deben obviarse los aspectos motivadores o facilitadores, así como los detractores o dificultades que puedan obstaculizarlos (personales, motivacionales, profesionales y/o ambientales) y aquellos otros asociados con la indecisión, ya que pueden llegar a constituir verdaderos obstáculos, dificultando la consecución positiva del proceso, por lo que se precisa que el sujeto y el orientador/a posean los conocimientos necesarios al respecto con el propósito de identificarlos y, del mismo modo, subsanarlos. De acuerdo con Álvarez y Bisquerra (2012, p.219), estos se refieren a “la ansiedad ante la elección, dudas sobre sus propias posibilidades, falta de información sobre sí mismo, dificultades para analizar alternativas, una excesiva dependencia, cierta inmadurez y falta de autoconfianza en la decisión tomada”.

Por tanto, a la vista de la totalidad de factores mencionados y tomando en consideración la diversidad de modelos existentes, se resalta la idoneidad de considerar y contemplar en los procesos de toma de decisiones diversas dimensiones. Para afrontar de forma plena dichos procesos, han de considerarse los aspectos cognitivos, emocionales y sociales, ya que la adopción de decisiones adecuadas implica la integración de lo racional, lo emocional y lo social.

Bajo estos parámetros, la importancia de la toma de decisiones en los jóvenes, el Proyecto Erasmus+ *Crucial Impacts on Career Choices -CICC-*, financiado por el Programa Erasmus y llevado a cabo entre septiembre de 2018 y julio de 2021 por cinco países socios (República Checa, Reino Unido, Dinamarca, Grecia y España), presenta como objetivo prioritario identificar y comprender los aspectos que influyen en las decisiones que los jóvenes de 13 a 16 años adoptan en lo que a su futuro académico-profesional se refiere. Para ello, la investigación realizada, estructurada en cuatro fases, se centró en los siguientes interrogantes: 1. ¿Cómo toman decisiones las personas jóvenes sobre su vida profesional?; 2. ¿Qué

factores influyen en la toma de decisiones profesionales en la juventud?; 3. ¿Cómo obtienen las personas jóvenes información sobre sí mismas y el mundo exterior?; 4. ¿Cómo aplican el conocimiento que tienen de sí mismas a la toma de decisiones sobre su vida profesional?; y 5. ¿Qué intervenciones de orientación profesional han resultado de utilidad para plantearse cuestiones y tener el apoyo necesario para continuar avanzando?.

Tomando como referente los interrogantes mencionados, el primero de ellos, conocer cómo las personas jóvenes toman decisiones sobre su vida profesional, constituye el eje central de la presente comunicación, por lo que, en líneas generales, se dan a conocer los principales resultados obtenidos al respecto.

Metodología

El estudio empírico llevado a cabo entre 2018 y 2020 en el seno del citado proyecto de investigación Erasmus+ incluyó a dos grupos de jóvenes, uno con edades comprendidas entre los 12 y 14 años, y otro de entre 15 y 16, así como a padres/ madres o cuidadores y profesionales de la orientación, analizando sus experiencias en lo que respecta a las decisiones a afrontar.

Para ello, se empleó una combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas, estableciendo para su desarrollo cuatro fases: una revisión de la bibliografía existente en la que se incluyeron trabajos, tanto publicados como no publicados, que mostraban qué elementos influyen en la toma de decisiones profesionales en la juventud; una fase cuantitativa que incluía encuestas online a estudiantes y padres/madres/cuidadores, con carácter predominantemente cerrado; una fase cualitativa con grupos de discusión en los que se dio cabida a personas jóvenes; y círculos de investigación con el propósito de analizar los datos desde el punto de vista de la práctica profesional de la orientación (Moore *et al.*, 2021a).

Cada país socio participó activamente en cada una de las fases apuntadas, asumiendo la responsabilidad de llevar a cabo los grupos de discusión y círculos de investigación acordados (4 y 1 por país, respectivamente), así como de difundir la encuesta a jóvenes de entre 12 y 16 años y padres/madres o cuidadores con hijos con dichas edades.

En lo que respecta a la encuesta empleada, una vez transcurrido el período de recopilación de datos establecido, el número total de instrumentos respondidos completamente fue de 772, de los cuales 487 correspondían a jóvenes, mientras que los 285 restantes formaban parte del colectivo de padres, madres o cuidadores de hijos/as con dichas edades. El análisis realizado incluyó una simple frecuencia y la exploración demográfica junto con pruebas estadísticas más detalladas con el propósito de explorar los datos desde múltiples perspectivas, incluyendo el país, la edad, el género y el tipo de escuela en el que realizaban sus estudios. Complementariamente, se realizó un estudio de análisis de varianza (ANOVA) con el propósito de explorar el impacto del género en los niveles de ansiedad profesional de los jóvenes.

Tabla 1

Respuestas totales al cuestionario por países

País	Jóvenes	Padres/Cuidadores
Reino Unido	75	43
Dinamarca	85	78
España	92	64
República Checa	139	61
Grecia	96	39
TOTAL	487	285

Por su parte, en lo que respecta a los grupos de discusión y círculos de investigación, se apunta la realización de 20 y 5, respectivamente, participando en cada uno de los primeros un máximo de 10 sujetos y un máximo 6 en la segunda de las metodologías empleadas. En consecuencia, durante el proyecto se contó con 173 participantes en los grupos de discusión y cerca de 30 profesionales en los círculos de investigación.

Resultados

Entre los principales resultados del estudio se apunta, en primer lugar, la edad en la que los jóvenes comienzan a pensar sobre la toma de decisiones profesionales.

Tabla 2

Edad en la que los jóvenes por país comienzan a pensar sobre la carrera

Países	Antes de los 5	Entre 5-7	Entre 8-11	Entre 12-14	Entre 15-16	No he pensado sobre mis decisiones profesionales
Reino Unido	6.70%	8.00%	17.30%	44.00%	4.00%	20.00%
Dinamarca	3.50%	8.20%	9.40%	48.20%	29.40%	1.20%
España	2.20%	7.60%	20.70%	44.60%	14.10%	10.90%
República Checa	5.00%	7.20%	23.70%	48.20%	10.10%	5.80%
Grecia	3.10%	4.20%	13.50%	62.50%	12.50%	4.20%
Total	4.1%	7%	17.7%	49.7%	13.8%	7.8%

A la vista de los datos presentados, destaca que el colectivo de jóvenes comienza a pensar en su vida profesional en torno a los 12 años, siendo en el intervalo comprendido entre esta edad y los 14 en donde se sitúa prácticamente la mitad de los encuestados (49,7%), resultados corroborados por las familias en las encuestas realizadas. No obstante, se constata la existencia de quienes empiezan a edades más tempranas, existiendo en la totalidad de países un pequeño colectivo que sugiere que la toma de decisiones sobre la trayectoria profesional comenzó antes de los 5 años, a pesar de que un 7,8% reconoce no haber pensado en ningún momento sobre cuestiones relacionadas con la carrera profesional, siendo Reino Unido y España en donde se obtienen las puntuaciones más elevadas en dicha categoría (20% y 10,90%, respectivamente).

Por tanto, a la vista de los resultados obtenidos, se apunta, por parte tanto de los jóvenes como de sus progenitores, el comienzo de la planificación profesional a una edad muy temprana. Al respecto, en los grupos de discusión realizados, se añadió una dimensión más a esta idea, la cual explica que, aunque comience a pensarse en las salidas profesionales durante la fase de educación primaria, no reflexionan seriamente sobre ello hasta alcanzar una edad más avanzada (13 años), momento que suele coincidir con el primer contacto con la orientación en lo que respecta a salidas profesionales, animándose, en consecuencia, a considerar cada una de ellas.

“Teníamos un día en el colegio, en sexto curso [10 años], en el que te vestías de lo que querías ser en el futuro, pero nadie se lo tomaba muy en serio. Estaba bien” (Estudiante inglesa, 15 años, participante en un grupo de investigación).

Por otra parte, en lo que respecta al interés que los procesos de toma de decisiones suscitan en los jóvenes en función de la edad, se apunta la existencia de un colectivo a quienes les entusiasma tomar decisiones profesionales y acerca de su futuro. A un tiempo, se apunta, también, que las consideraciones precoces sobre la vida profesional están menos definidas o se trata de procesos menos serios.

Tabla 3
Nivel de interés en los procesos de toma de decisiones por edad

Edad	1 (Ningún interés)	2	3	4	5 (Mucho interés)
12	0%	6.7%	20%	33.3%	40%
13	1.3%	10.5%	22.4%	44.7%	21.1%
14	2.2%	9.8%	29.3%	40.2%	18.5%
15	5.1%	5.1%	22.8%	35.3%	31.60%
16	0%	11.8%	27.8%	38.9%	21.5%
Total	2.2%	9.3%	23.8%	39.7%	24.9%

Complementariamente, en lo que respecta a las decisiones adoptadas por los jóvenes, se constata en Reino Unido y en la República Checa la existencia de un colectivo que no ha tomado ninguna decisión al respecto, el cual supera a aquellos que sí han adoptado alguna decisión.

Tabla 4
Decisiones adoptadas por los jóvenes sobre la carrera profesional por países

País	Sí	No
Reino Unido	42.67%	57.33%
Dinamarca	62.35%	37.65%
España	66.30%	33.70%
República Checa	47.38%	52.62%
Grecia	70.83%	29.17%
Total	57.2%	42.8%

En lo que a la toma de decisiones realizada se refiere, se apunta la satisfacción producida por aquéllas adoptadas recientemente, ya que el 74% de los encuestados otorga una puntuación a dicha cuestión igual o superior a 4, siendo pequeña la diferencia existente entre los diferentes países participantes.

Tabla 5
Satisfacción con las decisiones realizadas por jóvenes sobre la carrera por países

País	1 (Muy insatisfecho)	2	3	4	5 (Muy satisfecho)
Reino Unido	0%	6.3%	21.9%	37.5%	34.4%
Dinamarca	-	-	-	-	-
España	4.9%	6.6%	23%	39.3%	26.2%
República Checa	3.1%	3.1%	24.6%	35.4%	33.8%
Grecia	0%	1.5%	10.3%	50%	38.2%
Total	2.2%	4%	19.5%	41.1%	32.9%

Sobre esta cuestión, referida al grado de satisfacción con la decisión adoptada por los jóvenes en lo que respecta a los estudios y al empleo, se señala, también, el cuestionamiento sobre este aspecto a las familias, demostrando los resultados obtenidos que casi el 50% de los encuestados estaba muy satisfecho con la decisión adoptada por sus hijos.

A un tiempo, del análisis realizado se desprende, también, la existencia de maneras diversas para abordar la toma de decisiones profesionales, destacando la toma en consideración de las posibles repercusiones que puedan derivarse, así como la adopción de estrategias para valorar aspectos positivos y negativos de las diferentes opciones existentes. Al respecto, se hace especial mención a los grupos de discusión llevados a cabo, en los que se adoptaron varios modelos de exploración para la vida profesional y la toma de decisiones, incluyendo reflexiones centradas en los siguientes aspectos:

Sección 4. Los servicios de orientación en las universidades

- Las asignaturas cursadas con anterioridad, así como si se les daban bien o el gusto por las mismas.
- La elección de asignaturas relacionadas con sus aficiones e intereses.
- Las experiencias personales previas como fuente de inspiración.
- La propia experiencia académica y el impacto de ésta en las diferentes asignaturas.
- El gusto por el desempeño futuro de ciertas profesiones y si las asignaturas cursadas ayudarían a su consecución.
- Las carencias relativas a aptitudes y conocimientos, así como las opciones que podrían contribuir al desarrollo de las diferentes competencias que podrían ser empleadas en el futuro.
- Los pros y los contras de las salidas profesionales seleccionadas y el camino a seguir para poder acceder a un determinado puesto de trabajo.

Por otra parte, destaca el nivel de ansiedad en los jóvenes derivado de la toma de decisiones profesionales adoptadas.

Tabla 6

Niveles de ansiedad en los jóvenes por la toma de decisiones de la carrera por país

Países	1 (Extremadamente ansioso)	2	3	4	5 (Mucha Calma)
Reino Unido	9.3%	12%	40%	28%	10.7%
Dinamarca	5.9%	12.9%	41.2%	32.9%	7.1%
España	6.6%	15.4%	39.6%	28.6%	9.9%
República Checa	5.8%	23.7%	33.1%	30.9%	6.5%
Grecia	3.1%	10.4%	44.8%	25%	16.7%
Total	5.9%	15.9%	39.1%	29.3%	9.8%

A la vista de los resultados obtenidos por países se apuntan diferencias entre ellos, siendo los jóvenes griegos quienes se sintieron más tranquilos al tomar una decisión profesional, mientras que los encuestados de la República Checa se sintieron más ansiosos por tomar decisiones profesionales.

“Me resultó muy difícil tomar una decisión sobre mi futuro en aquel momento. Decidir lo que realmente quería hacer, si lo disfrutaría y si encajaría con el resto de estudiantes. Tenía mucho miedo y no sabía por qué tenía que tomar una decisión tan importante a los 15 años. ¿Acertaría o me equivocaría?, tenía mil preguntas en la cabeza”. (Estudiante checa, 16 años, participante en uno de los grupos de discusión realizados).

Tabla 7

Niveles de ansiedad derivados de los procesos de toma de decisiones realizados por los jóvenes

Edad	1 (Extremadamente ansioso)	2	3	4	5 (Mucha Calma)
12	0%	12.5%	25%	50%	12.5%
13	5.3%	14.7%	42.7%	32%	5.3%
14	6.5%	20.7%	40.2%	27.2%	5.4%
15	7.4%	13.2%	36%	27.9%	15.4%
16	4.1%	17.1%	41.1%	30.8%	6.8%
Total	5.6%	16.1%	39.1%	30.1%	9.1%

Finalmente, como uno de los hallazgos más inesperados del estudio, sobresale el aumento de los niveles de ansiedad hasta los 15 años, momento en el que se observa una reducción repentina de ésta, sintiéndose la gente joven mucho más tranquila a la hora de

reflexionar sobre su futuro. Dichos resultados podrían encontrar explicación en diversas razones, como que la realización de la encuesta coincide con el período en el que la gente de dicha edad empieza a recibir orientación profesional individualizada, pudiendo aportar este tipo de intervención mayor tranquilidad en lo que al desarrollo profesional se refiere, mientras que los datos apuntan a que esta aparente tranquilidad coincide también con una disminución del interés o del compromiso con la toma de decisiones profesionales.

Es evidente que, a estas edades, las personas jóvenes tienen muchas cosas en mente y puede ser que dicha falta de interés por su vida profesional coincida simplemente con una fase de su desarrollo personal y emocional. También podría deberse a que, al haber tomado ya una decisión importante sobre su vida profesional, como sucede en algunos países, en donde a esa edad ya han elegido un centro de estudios o ya han llevado a cabo la elección de materias específicas, las personas jóvenes, pasados los 14 años, se basan en sus experiencias y se sienten seguras de sí mismas a la hora de enfrentarse al proceso.

No obstante, sea cual sea la explicación, se apunta la existencia de aspectos que afectan al diseño de programas de desarrollo profesional en los centros educativos, fundamentalmente, porque a los 15 años es también el momento en el que la mayoría de los participantes de los diferentes países se enfrenta a la segunda decisión importante en lo que respecta a las opciones de enseñanzas no obligatorias y a los centros donde cursarlas.

Conclusiones / Discusión

Como principales conclusiones del estudio cuantitativo y cualitativo realizado, destaca, primeramente, el inicio de la toma de decisiones a los 12 años, así como la existencia de diversas maneras para afrontar los procesos relacionados con su carrera profesional.

Al respecto, la juventud comienza a pensar en su vida profesional alrededor de los 12 años, existiendo, en la totalidad de países, jóvenes que empiezan con anterioridad, a pesar de que la reflexión realizada sobre la vida profesional es menos formal o seria entre los grupos de edad más jóvenes. En consecuencia, se apunta un patrón emergente en el que el compromiso relacionado con la planificación de la vida profesional aumenta con los años hasta alcanzar los 14, disminuyendo repentinamente entre los 15 y 16.

Dicho fenómeno puede considerarse un tanto inusual, ya que, en la totalidad de países participantes, la gente joven se encuentra en pleno proceso de planificación de la vida profesional en esta edad. Al respecto, los datos señalan que entre los 15 y los 16 años, los jóvenes sienten un poco más de calma en la toma de decisiones sobre la vida profesional, por lo que se teme que pueda existir una relación entre dicha tranquilidad y la falta de compromiso con la orientación profesional en esa franja de edad, pudiendo explicar este aspecto el hecho de que la mayoría de los adolescentes ya han adoptado una decisión sobre las opciones formativa a esa edad, la cual, durante los 15 y 16 años, está siendo reconsiderada. De este modo, al haber tomado ya una decisión sobre su futuro, no sienten tanta preocupación al respecto y esa decisión se convierte en un aspecto menos prioritario en sus vidas.

Complementariamente, destaca que la totalidad de jóvenes participantes en el estudio realizado ha comenzado su orientación para la vida profesional, pero la mentalidad y los sentimientos propios de esta importante etapa de la vida parecen variar en función de la edad, ya que uno de los hallazgos más inesperado de los resultados obtenidos es el aumento de la ansiedad hasta los 15 años, momento en el que disminuye repentinamente y existe mayor tranquilidad. Sea cual sea la explicación de dicho hallazgo, de este derivan consecuencias para quienes asumen la responsabilidad de diseñar programas de desarrollo profesional en los centros educativos, ya que es a los 15 años cuando la mayoría de los estudiantes de los países encuestados se enfrenta a la segunda gran decisión sobre su vida profesional.

Por otra parte, otra de las principales conclusiones derivadas del estudio apunta a que las personas jóvenes abordan la toma de decisiones profesionales de varias maneras, ajustándose los enfoques a las dimensiones establecidas por Blenkinsop *et al.* (2006), que incluyen el grado de autonomía de la persona determinado por la exploración de sus propios intereses, experiencias y capacidades, estableciéndose un vínculo con estas dos opciones, pudiendo llegar a resultarles placenteras o gratificantes. De este modo, la gente joven tiende a elegir asignaturas que se adaptan a sus destrezas académicas, por lo que podría decirse que el centro escolar tiene una clara influencia en el enfoque que deciden adoptar, por lo que se considera de vital importancia que los jóvenes sientan que van a tener éxito en función de las expectativas marcadas. A un tiempo, se apunta, en lo que respecta a la toma de decisiones de este colectivo, que los jóvenes tienen en cuenta las posibles repercusiones de sus decisiones respecto a los puestos de trabajo que podrían estar disponibles en el futuro, al tiempo que adoptan estrategias para valorar los aspectos positivos y negativos de las diferentes opciones presentadas.

Complementariamente a las conclusiones ya presentadas, debe hacerse especial mención a la referida a la satisfacción de los jóvenes con las decisiones adoptadas respecto a su vida profesional, así como al nivel de ansiedad producido por éstas, el cual se ve incrementado hasta los 15 años, momento en el que empieza a verse notablemente reducido. Por una parte, se puede afirmar que algunas personas jóvenes se muestran entusiasmadas con las decisiones profesionales y el futuro, mientras que, por la otra, tomando como referente los datos obtenidos en la totalidad del estudio realizado, se concluye que la juventud griega muestra menor nivel de ansiedad que la de otros países participantes, lo cual, podría deberse a que, por tradición, las familias hacen hincapié en la importancia de elegir una trayectoria profesional. A un tiempo, se apunta la importante recesión sufrida por Grecia en los últimos tiempos, consecuencia de la crisis económica de 2010 con cifras de desempleo juvenil cercanas al 50% en 2017, lo que puede haber repercutido en su interés por el desarrollo profesional y por todo lo relacionado con dicha temática.

Por tanto, a la vista de las principales conclusiones del estudio realizado y de las limitaciones de éste, destaca la similitud de los resultados obtenidos con investigaciones precedentes. De este modo, como se desprende del estudio cualitativo realizado, parece existir una mayor seguridad en la toma de decisiones a medida que el alumnado avanza en sus estudios, en consonancia con lo señalado por Santana, Feliciano y Santana (2013) con respecto a la importancia de la madurez vocacional en la toma de decisiones. Es por ello que dicha etapa educativa justifica la necesidad de la orientación educativa y profesional con el propósito fundamental de que el alumnado aprenda a valorar, conocer y decidir entre las diferentes alternativas que se plantean. En este sentido, Ceinos (2012, p.173) señala que, en esta etapa, “la orientación cobra más protagonismo, ya que el alumnado ha de tomar decisiones vocacionales”.

En consecuencia, ante la necesidad de que los jóvenes sean capaces de tomar decisiones en los momentos que las diversas situaciones así lo requieran, se precisa una educación centrada en la toma de decisiones vocacionales, en donde el papel a desempeñar por el orientador/a será fundamental. A través de ésta, ha de proporcionarse al alumnado la máxima información posible acerca de las diferentes alternativas entre las que poder optar, facilitar oportunidades de aprendizaje y de experiencia personal relacionadas tanto con el mundo del trabajo como con su entorno social, así como dotar de aquellas capacidades que le permitan organizar y manejar esas informaciones y experiencias para que, después de valorar y actualizar sus preferencias, sea él mismo quien planifique y establezca, libre y responsablemente, el itinerario formativo y profesional más acorde con sus capacidades e intereses, aceptando, a un tiempo, la responsabilidad de aquello que decidió (Sobrado *et al.*, 2012).

En definitiva, de acuerdo con Álvarez *et al.* (2011), la orientación académica y profesional debe favorecer la adecuada madurez personal, educativa y vocacional del sujeto, por lo que ha de fomentar el desarrollo interpersonal (comunicación, empatía, competencias prosociales, regulación emocional), así como el desarrollo de destrezas académicas, cognitivas (procesos de aprendizaje y toma de decisiones) y para la inserción laboral de modo que dicha disciplina constituya un intermediario entre los individuos, el mercado de trabajo y la formación.

Referencias

- Álvarez, M. (2005a) Un modelo comprensivo en la toma de decisiones. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.) *Manual de Orientación y Tutoría* [CD-ROM]. Praxis.
- Álvarez, M. (2006). El proceso de toma de decisiones. Aspectos para tener en cuenta. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría* [CD-ROM]. Praxis.
- Álvarez, M. y Obiols, M. (2009) El proceso de toma de decisiones profesionales a través del coaching. *Electronic Journal of Research In Educational Psychology*, 7(2), 877-900.
- Álvarez, M. y Rodríguez, M^a.L. (2006) El proceso de toma de decisiones en la Educación Secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de Orientación Educativa*, 20(38), 13-38.
- Alonso, J. (2012) *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa II. Integración social, evaluación del entorno institucional y valoración de programas*. Síntesis.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012) *Orientación Educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011) La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 15-27.
- Bisquerra, R. (coord.) (2010) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Wolters Kluwer España.
- Blenkinsop, S., McCrone, T., Wade, P. y Morris, M. (2006). *How do young people make choices at 14 and 16?* National Foundation for Educational Research.
- Ceinos, C. (2012) La Orientación Profesional en Educación. En L.M. Sobrado, E. Fernández y M.^a L. Rodicio (coords.) *Orientación Educativa. Nuevas perspectivas* (pp.163-186). Biblioteca Nueva.
- Coll, C. (coord.), (2010) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Graó.
- Hirschi, A. y Läge, D. (2007) The relation of secondary student's career choice readiness to a six-phase model of career decision-making. *Journal of Career Development*, 34(2), 164-191.
- Jepsen, D.A. y Dilley, J.S. (1974) Vocational decision-making models. *Revista Educational Research*, 44, 331-349.
- López, F. (2009) La toma de decisiones en orientación profesional: un enfoque práctico. *Revista digital, innovación y experiencias educativas*, 18, 1-10.
- Moore, N., Clark, L., Neary, S. y Blake, H. (2021a). *Crucial impacts on career choices: Research to understand the influences on young people's choices in primary and secondary schools. Executive summary*. University of Derby.
- Organización Mundial de la Salud (2016) *Desarrollo de la adolescencia* [WWW] Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es
- Pérez, A. y Blasco, P. (2001) *Orientación e Inserción Profesional. Fundamentos y Tendencias*. Nau Llibres.
- Sánchez, M.^a. F. (2017) Transiciones en la carrera y dimensiones de intervención en Orientación Profesional. En Sánchez, M.^a. F. (coord.) *Orientación para el desarrollo profesional* (pp. 101-137). UNED.
- Santana, L. E., Feliciano, L. y Santana, J. A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de eso, bachillerato y ciclos formativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 8-26.
- Sobrado, L.M., Fernández, E. y Rodicio, M.L. (coords.) (2012). *Orientación educativa: nuevas perspectivas*. Biblioteca Nueva.

Percepción de las familias en la toma de decisiones sobre la carrera

Ana Couce Santalla

Grupo “Diagnóstico y Orientación Educativa y Profesional” -DIOEP-
Universidad de Santiago de Compostela

< ana.couce@usc.es >

Resumen

La presente comunicación de enmarca en una de las cuestiones de investigación abordadas en el Proyecto Erasmus+ *Crucial Impacts on Career Choices -CICC-*. Concretamente, el trabajo de centra en conocer y analizar el rol de las familias, en el proceso de toma de decisiones para la carrera, en el alumnado de Educación Secundaria comprendido entre 12 y 16 años; y la influencia que éstas ejercen en dicho proceso.

Introducción

Actualmente, la orientación se entiende como un proceso más que como un momento puntual en la vida de una persona, y como tal, debería desarrollarse a lo largo de toda la escolaridad, trabajando para mejorar el autoconocimiento en el alumnado y fomentando la mejora de su autoconcepto y autoestima, así como su motivación académica profesional, para ir acercándose al complejo mundo laboral.

El alumnado adolescente ha de afrontar, entre otros aspectos, sus constantes procesos de toma de decisiones y ha de ir configurando su proyecto personal y profesional y, en este proceso, la autoestima jugará un papel relevante, porque va a permitir una adecuada percepción y valoración de sí mismos. La etapa de la adolescencia representa también un período de transición en distintos planos que alteran la naturaleza de las imágenes de sí mismos (Santana y Feliciano, 2011). Los cambios físicos, la ampliación del horizonte cognitivo, las nuevas responsabilidades que comporta la transición al mundo adulto...obliga a los adolescentes a reorganizar su autoconcepto. En este proceso, la familia, en concreto los padres, son relevantes, puesto que constituyen el primer entorno interpersonal de un sujeto (Santana, 2007).

En el siglo XXI, el papel de los padres sigue siendo, en la mayor parte de los casos, clave en la toma de decisiones de sus hijos por lo que respecta a su futuro académico y laboral. La influencia familiar sobre el proyecto de vida de los hijos es inevitable. Desde las profesiones paternas, sus hobbies, las carreras no concretadas, hasta las expectativas expresadas directa o indirectamente... todo forma parte de lo que los hijos van incorporando, ya sea para imitar o para descartar como propio.

Un aspecto de relevancia es destacar la importancia de implicar a las familias en el entorno educativo y fomentar que participen en las decisiones sobre la trayectoria profesional de sus hijos e hijas. Sin embargo, es necesario señalar que a veces no son conscientes de la influencia que ejercen en esta toma de decisiones y por eso es más importante si cabe que se les incluya en las sesiones de orientación. Oomen (2016) sugiere que la mejor forma de incluir a la familia en el desarrollo profesional de las personas jóvenes es que asistan a las sesiones de formación o incluso den charlas de orientación en las escuelas. Muchas de las decisiones tomadas por los adolescentes en su vida cotidiana, no responden a una opción que ocurre de manera autónoma, sino que están sujetas al influjo de los distintos entornos de socialización en los que se desenvuelven y suelen estar mediadas por múltiples factores, entre ellos la familia, que puede actuar bien como barrera, bien como refuerzo o

apoyo a la decisión manifestada (Fernández-García *et al.*, 2016). La familia, y más concretamente los padres y las madres, se han revelado como uno de los elementos centrales en el proceso de decisión.

Existen estudios previos que se centran en el análisis de las verbalizaciones expresadas por padres y madres de estudiantes de educación secundaria acerca de las elecciones académicas de sus hijos e hijas con el propósito de examinar qué factores influyen en su proceso de decisión vocacional (Fernández-García *et al.*, 2016). De estos trabajos se desprende que las familias están muy implicadas en la toma de decisiones, si bien respetan las elecciones de sus hijos e hijas, casi todos verbalizan unas elevadas expectativas respecto del futuro académico de sus hijos e hijas, concluyendo que el “apoyo parental” es más importante que el factor “acción parental”, resultado que sugiere que mostrar interés y proporcionar apoyo a los planes académicos facilita el desarrollo de la carrera (Keller y Whiston, 2008).

Metodología

En el estudio empírico llevado en el marco del citado proyecto, la metodología de investigación tiene un diseño de tipo mixto: cualitativa y cuantitativa. En lo que respecta al contenido de la presente comunicación, la información sobre la influencia familiar es recogida a través de esta doble vía. Como instrumento de recogida de información prioritario, se ha realizado una encuesta a las familias, a través de un cuestionario *on line*. Esta información se ha complementado en una fase posterior, con el análisis del contenido que se había obtenido a través de las discusiones de los grupos focales establecidos con el alumnado. Los grupos focales se formaron en base a la edad de los participantes, estableciéndose cuatro equipos según el curso académico que estaban realizando (2º ESO, 3º ESO, 4º ESO y 1º BACH).

La muestra con la que contamos para la investigación fue de 64 familias, que enviaron el cuestionario cumplimentado; y la edad media de los padres/madres participantes es de 46,7 años.

El cuestionario de las familias está formado por 27 ítems organizados en dos dimensiones: identificación – tres primeros ítems- y variables que se estudian – todos los restantes-. La mayor parte de los ítems presentan un formato predominante de preguntas cerradas y se agrupan en varios bloques que analizan diferentes variables:

- Acerca de ti (3 ítems)
- Pensando en decisiones de carrera (2 ítems)
- Las influencias en sus decisiones de carrera (4 ítems)
- Apoyo de la escuela (2 ítems)
- Apoyo en la comunidad (4 ítems)
- Apoyando a su hijo (9 ítems)
- Desarrollando apoyo para la carrera en el futuro (3 ítems)

Sólo las dos primeras preguntas planteadas en el cuestionario son abiertas, y responden a la identificación del encuestado, referentes al país en el que vive y a la edad. El resto de las preguntas en cada uno de los bloques son preguntas cerradas, planteadas de tres formas diferentes: unas en las que los progenitores responden entre varias opciones, aquella que mejor los identifica; otras en las que deben responder en una escala de 1 a 5 a la pregunta formulada, donde uno es el valor mínimo y cinco el máximo; y las restantes respondiendo a la pregunta sí/no.

Cuando se pregunta al alumnado, también se hace alusión a la importancia que éstos conceden al apoyo familiar en sus decisiones, y a la familia, como una de las fuentes de recogida de información que ellos y ellas utilizan antes de tomar las decisiones. Estos temas,

además de formularse en preguntas de formato cerrado en el cuestionario cumplimentado por el alumnado, a las que han respondido con una escala gradual de uno a cinco, se analizó de forma cualitativa en las discusiones que se llevaron a cabo en los grupos focales.

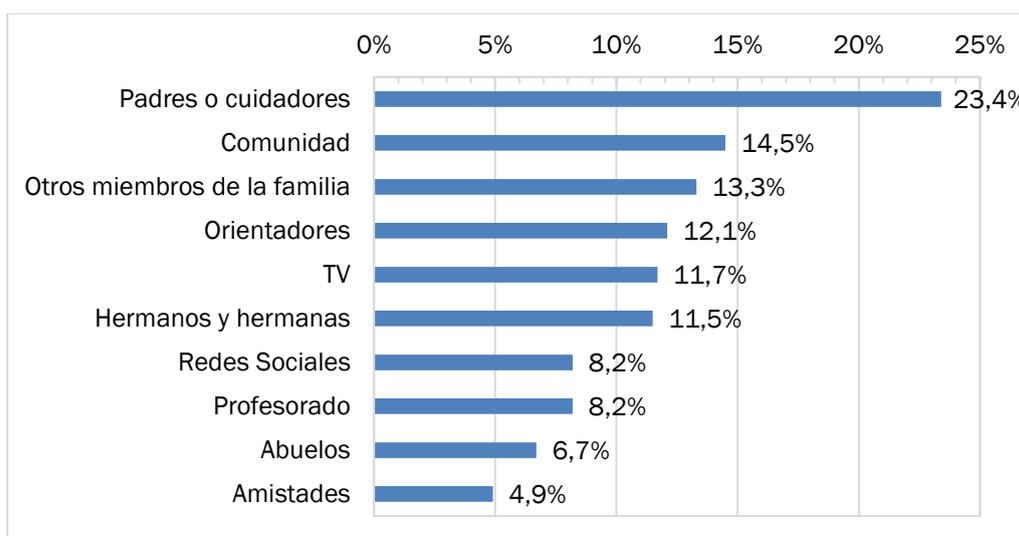
Resultados

El análisis cuantitativo de los cuestionarios indica que el 40,6% de los encuestados cree que sus hijos e hijas han empezado a pensar en su futuro entre los 12 y 14 años; mientras que un 25% entiende que todavía no han pensado en ello. Respecto a si creen que han tomado alguna decisión recientemente, el 43,75% cree que sus hijos e hijas ya han tomado algún tipo de decisión; y la estimación de la valoración media de satisfacción de éstos con las decisiones tomadas, en una escala de 1 a 5, es de 3,41, es decir, creen que están, en general, bastante satisfechos.

Como resultado sobre las influencias en el proceso de toma de decisiones, los adolescentes señalan a sus progenitores como la principal fuente de información sobre la vida profesional y se demuestra que son las personas adultas más influyentes en su entorno (Figura 1). Las familias, por su parte corroboran este dato, ya que consideran que es su responsabilidad, por encima de los centros educativos apoyar a sus hijos e hijas en la toma de decisiones sobre su vida profesional.

Figura 1

Principales fuentes de información



Cuando se les pregunta qué opciones consideran más importantes que ayudaron a sus hijos sobre la toma de decisiones para la carrera, prácticamente la mitad considera internet como opción prioritaria, seguida de otros (sin especificar) y señalando a la familia como tercera opción, con un 37,5%. (Figura 2)

El análisis de la variable “apoyo a sus hijos e hijas” destaca que casi la mitad de las familias (47%) sí afirma hablar con ellos tras la reunión que el orientador del centro haya tenido con ellos sobre su futuro profesional, frente a un 43,8% que contesta que no y un 9,4% que duda.

Cuando analizamos la variable apoya a sus hijos, más del 50 % afirma que sí han hablado sobre actividades que implicasen pensar en decisiones académico-profesionales, frente a un casi 30% contesta que no, y un 11% que duda. Cuando se les pregunta quién inició la conversación, en un porcentaje elevado, afirman que la han iniciado el propio ado-

lescente (58%), frente a un 23,7% de casos en los que son los progenitores quiénes la iniciaron y un 18,4 % que no tiene clara la respuesta. Al preguntarles si se han sentido preparados para dar ese apoyo demandado por los hijos, en una escala de uno a cinco, responde un 3,74; y un porcentaje muy elevado, el 82,3% afirma que han buscado información para dar ese apoyo, y un 67,2% lo ha hecho a través de internet (Figura 3). El 17,7% contesta que no lo han buscado.

Figura 2

Ayudas en la toma de decisiones para la carrera

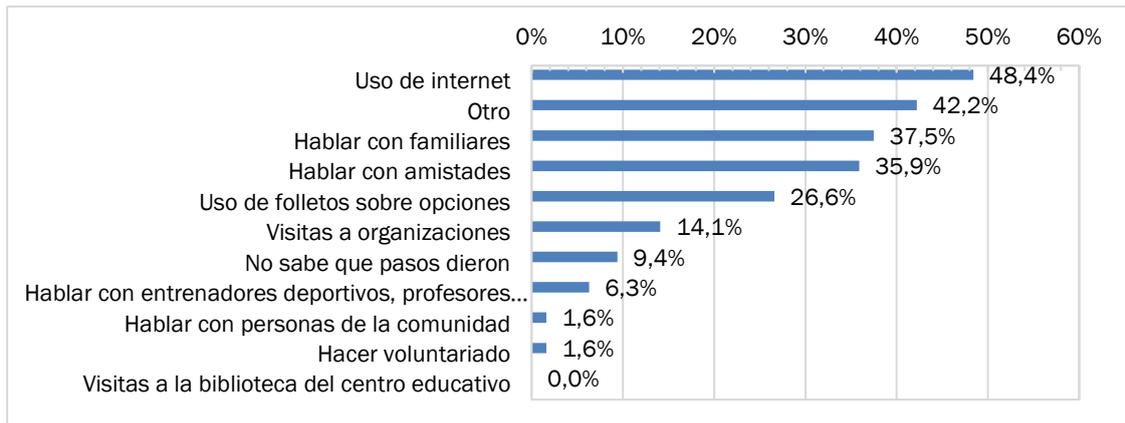
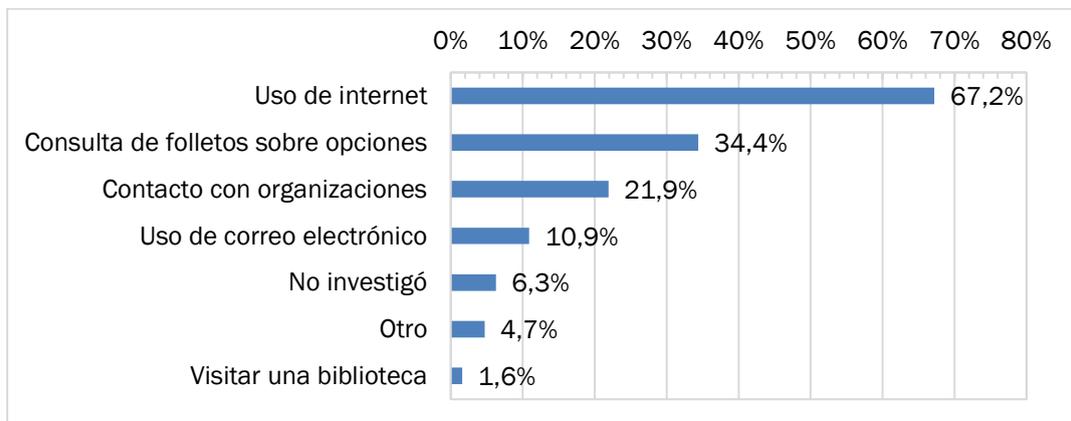


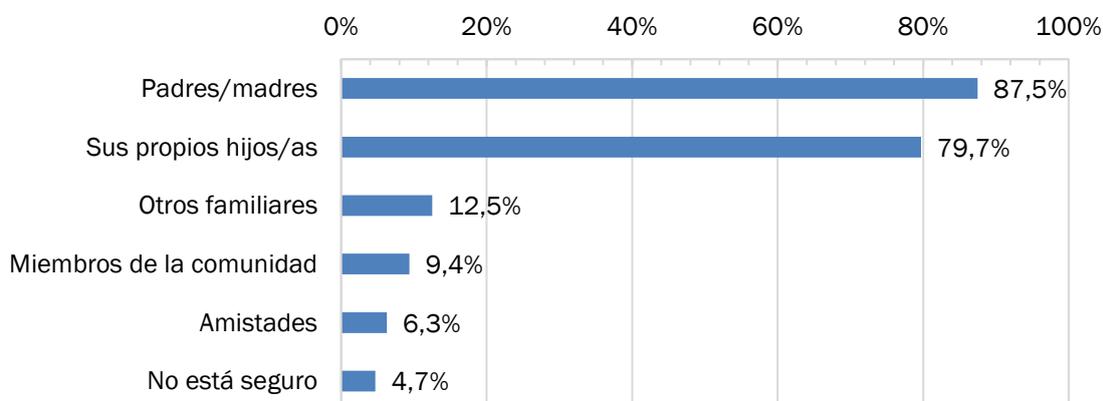
Figura 3

Procedimientos empleados para apoyar a sus hijos e hijas



Continuando con el análisis de la variable apoyo a los hijos e hijas, el 68% de los encuestados afirman implicar a los adolescentes en este s, frente al 32% que no lo hace. Cuando son preguntados si asistieron a algún evento realizado en el centro educativo, o cualquier otra institución que les pudiera ayudar en el apoyo en la toma de decisiones de sus hijos, más de la mitad (56,6%) afirma haber asistido, valorando la acción con un 3,4 en una escala de 1 a 5. Algo menos de la mitad (43,5%) no ha asistido.

Cuando se les pregunta por el desarrollo del apoyo profesional, una gran mayoría, el 77,7%, consideran que este tipo de apoyo en los centros educativos debería iniciarse ya entre los ocho y los once años, y conceden a estas intervenciones una valoración de 2,8% en una escala de 1 a 5. Al mismo tiempo, las familias se consideran responsables en un 87,5% del apoyo prestado en este proceso (Figura 4).

Figura 4*Responsables del apoyo profesional a los adolescentes*

Conclusiones / Discusión

A la vista de los datos presentados, podemos concluir que los jóvenes participantes indican que sus madres y padres son la principal fuente de información sobre la vida profesional y las personas más influyentes de todas las adultas que están a su alrededor. El estudio concluye que las familias corroboran este dato y consideran que la responsabilidad de apoyar a sus hijos e hijas en la toma de decisiones es suya y no de las escuelas, creen que tienen la responsabilidad principal de prestar apoyo a sus hijos en la toma de decisiones. Para poder ayudarlos, los progenitores se informan por su cuenta y, en general, sienten que tienen la preparación necesaria para asumir este rol, aunque es posible que no acaben de comprender el impacto que pueden alcanzar en el desarrollo de la vida profesional de sus hijos.

También cabe destacar que los programas de orientación laboral en los que participan las personas jóvenes son apreciados por sus familias, y el alumnado comenta en casa este tipo de actividades en las que participan siendo los jóvenes los que, en su mayoría, suelen iniciar las conversaciones sobre este tema y sus opciones de futuro cuando hablan con sus padres y madres.

Los resultados indican que los adolescentes desean, en general, agradar a sus familias. Este aspecto plantea otras cuestiones de relevancia, como puede ser si las familias disponen de la información más actualizada y relevante para ayudarles en este proceso. Internet desempeña un papel fundamental en las búsquedas de los adolescentes para encontrar opciones profesionales, pero también para las familias, quienes buscan información y lo utilizan para investigar diferentes opciones profesionales.

Aunque este estudio no pretende emitir ningún tipo de juicio, como conclusión fundamental y global, cabe destacar que, los centros educativos, tienen la importante misión de desarrollar procesos, no sólo contemplando al alumnado como destinatario, sino que, entendiendo la orientación como proceso, enmarcado en un modelo integrador, deben también desarrollar programas que ayuden a mejorar la capacidad de las familias para apoyar eficazmente a sus hijos e hijas.

Referencias

Fernández-García, C. M., García-Pérez, O. y Rodríguez-Pérez, S. (2016) Padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1111-1133.

- Keller, B.K. y Whiston, S.C. (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 198-217.
- Santana, L.E. (2007). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Pirámide.
- Santana, L.E. y Feliciano, L. (2011) Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en Bachillerato. *Revista de Educación*, 355, 493-519.

Principales influencias en la toma de decisiones para la carrera profesional de la juventud

Miguel A. Nogueira Pérez

Grupo “Diagnóstico y Orientación Educativa y Profesional” -DIOEP-
Universidad de Santiago de Compostela

< miguelanxo.nogueira@usc.es >

Resumen

Las decisiones académico-profesionales que toma la juventud suelen estar influidas por diferentes aspectos. En este sentido, el modo en que los orientadores/as responden a estas influencias, asegurándose de que los/as jóvenes aprovechen al máximo sus oportunidades reales, resulta un área emergente en la práctica orientadora. Bajo este marco se ha desarrollado el Proyecto Erasmus + *Crucial Impacts on Career Choices -CICC-*, cuyo objetivo principal fue desarrollar una comprensión de las influencias en la toma de decisiones profesionales de la juventud, centrándose la presente comunicación en identificar las principales fuentes de influencia.

Introducción

Según afirman autores como Fernández *et al.* (2016), apoyados en una amplia revisión bibliográfica sobre el tema, muchas decisiones tomadas por los adolescentes en su vida cotidiana están sujetas al influjo de los distintos entornos de socialización en los que se desenvuelven. En este sentido, las aspiraciones profesionales y sus elecciones académicas al respecto suelen estar mediadas por condicionantes o factores de diversa índole. En la literatura sobre la temática se han identificado y descrito múltiples condicionantes o factores que pueden influir en la elección académico-profesional. La importancia de estos condicionantes ha quedado supeditada a las diferentes teorías vocacionales existentes, poniendo el énfasis en unos u otros factores en función de su enfoque y sus presupuestos teóricos. Muchas de estas teorías, como por ejemplo la de Holland o Super, entre otras, han tratado de clasificar y explicar los factores condicionantes con la idea de favorecer las prácticas orientadoras centradas en el proceso de toma de decisiones de los sujetos con relación a su futuro profesional (Álvarez, 2008).

En la actualidad, el “manejo” de las teorías vocacionales clásicas, dada su complejidad en la práctica, parece haber perdido fuerza en favor de enfoques más ecléticos y pragmáticos, preocupados por identificar dichos condicionantes y tratar de transferir su posible utilidad a la praxis orientadora. El centro de interés, por tanto, se ha situado, especialmente, en el abordaje del problema generalizado de la toma de decisiones vocacionales, en especial en la población adolescente, como así lo han abordado Chacón y Moso, 2018; Cortés y Conchado, 2012; Rodríguez *et al.*, 2016; Santana y Feliciano, 2009; entre otros.

En cuanto a la delimitación de dichos condicionantes, de forma sintética, resulta habitual clasificar entre factores internos y externos (o determinantes individuales y contextuales, según Chacón y Moso, 2018), que influyen en el sujeto que ha de tomar decisiones vocacionales, pudiendo actuar bien como barrera, bien como refuerzo o apoyo de la decisión manifestada (Cortés y Conchado, 2012; Fernández-García *et al.* 2016). A raíz de diferentes estudios teóricos e investigaciones de campo realizados en España durante los últimos años, se han destacado, principalmente, los siguientes aspectos a tener en cuenta (Cortés y Conchado, 2012; Chacón, y Moso, 2018; Educa20.20-GAD3-Fundación AXA, 2018; Fernández-García *et al.*, 2016; Rodríguez, *et al.*, 2016; Ruiz y Santana, 2018; Santana y Feliciano, 2009):

- Sociales: profesiones de actualidad; influencia de las amistades; profesiones típicas del entorno; etc.
- Pedagógicos: rendimiento académico; opiniones de tutores/as; profesores/as u orientadores/as; acceso a determinados estudios; formación recibida en la escuela y extraescolar; experiencias extracurriculares; etc.
- Familiares: profesiones del entorno familiar; expectativas familiares; situación económica familiar; etc.
- Psicológicos: edad; género; aptitudes; intereses; motivación; autoestima y autoconcepto; autoeficacia; valores; ambición profesional; perspectivas laborales sobre la profesión; madurez vocacional; etc.

De los factores anteriormente enumerados, en los últimos cinco-diez años, han sido objeto de estudio en España, en especial, la variable género en la toma de decisiones (Ruiz y Santana, 2018; Sáinz y Meneses, 2018) y también los condicionantes familiares (Cortés y Conchado, 2012; Educa20.20-GAD3-Fundación AXA, 2018; Educa20.20-Sigmados-Fundación AXA, 2019; Fernández-García *et al.*, 2016). En menor medida, y dentro de estudios más generales, han sido abordados los condicionantes pedagógicos -centrados, sobre todo, en el rol de los orientadores/as y tutores/as (Carvalho y Taveira, 2015)-; variables sociales como la influencia de las amistades (Santana y Feliciano, 2009); y aspectos psicológicos o personales como son los intereses profesionales (Rodríguez *et al.*, 2017). Por otra parte, mucho más escasos aún son los estudios que han tratado de abarcar todo el elenco de factores condicionantes, bien de forma exploratoria o confirmatoria (Chacón y Moso, 2018; Educa20.20-GAD3-Fundación AXA, 2018; Rodríguez *et al.*, 2016).

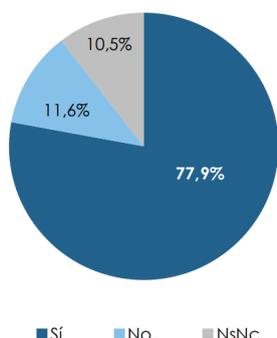
Estas pesquisas, de carácter cualitativo y/o cuantitativo, han partido de iniciativas particulares o institucionales de investigadores/as del ámbito de la educación, la sociología o la psicología, fundamentalmente. Han empleado muestras generalmente no representativas y procedentes de contextos muy concretos (comunidades autónomas, provincias, etc.), escaseando aquellas que han abarcado todo el estado español. Las etapas educativas de la educación no universitaria consideradas han sido casi exclusivamente la Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, con alumnado (y/o sus familias y/o su profesorado) de entre 16 y 18 años, mayormente.

Por destacar alguna de las investigaciones más recientes, aunque sin entrar en profundidad, cabe mencionar el macro-estudio coordinado por el Foro de Investigación Periodística Educa20.20 (Educa20.20-Sigmados-Fundación AXA, 2019). Se trata de una encuesta a padres, madres y tutores de alumnos/as de entre 4 y 18 años. Ha sido calificado como uno de los trabajos más ambiciosos emprendidos por una entidad privada en España al respecto. La encuesta, dirigida a 19.000 familias, ha tratado de averiguar, entre otros aspectos, qué estudios quieren los padres para sus hijos/as y cómo les orientan a la hora de indagar sobre su futuro profesional. Por señalar alguno de los resultados, en especial sobre el segundo objetivo indicado, casi un 78% de padres y madres afirmaban que creían que sus hijos/as valoraban su opinión a la hora de elegir sus estudios, lo que, en principio, deja ver que las familias se ven así mismas como referente o fuente de influencia (ver figura 1).

La base de la anterior investigación partió de los datos de un estudio previo realizado por este Foro en el año 2017 (Educa20.20-GAD3-Fundación AXA, 2018), en el que fueron encuestados 12.800 estudiantes de Secundaria Obligatoria, FP y Bachillerato de edades comprendidas entre 16 y 19 años. Los resultados pusieron de manifiesto que las madres (61%), seguidas de los padres (53%), son a quienes más tienen en cuenta los jóvenes estudiantes a la hora de escoger su futuro educativo (de ahí que el foco se haya centrado en ellos en la nueva investigación). Sin embargo, los servicios de orientación, profesorado y tutores académicos resultaron muy poco valorados, incluso por detrás de internet, amigos/as y conocidos u otros familiares, como puede apreciarse en la figura 2 extraída del citado estudio.

Figura 1

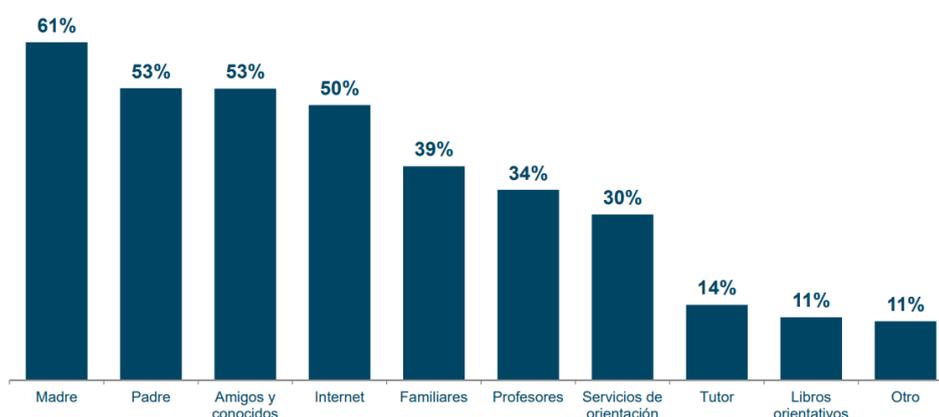
Valoración de la opinión de los padres/madres por parte de los hijos/as en la elección de sus estudios desde el punto de vista de las familias



Fuente: Educa20.20-Sigmados-Fundación AXA, 2019, p. 33

Figura 2

Fuentes consultadas para la toma de decisiones por parte del estudiantado



Fuente: Educa20.20-GAD3-Fundación AXA, 2018, p. 7

A la luz de lo descrito en párrafos anteriores, se puede concluir que, en la literatura especializada sobre la temática, en el contexto español no abundan publicaciones recientes de carácter académico que recojan investigaciones documentales o de campo que aborden cuáles son los factores que influyen en la toma de decisiones profesionales en la juventud. Tampoco abundan informes fruto de investigaciones realizadas por parte de la administración (por ejemplo, Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo, Comunidades Autónomas, etc.), siendo el sector privado el que ha puesto un mayor énfasis en un estudio de esta índole, para poner sus resultados a disposición de las administraciones y de la ciudadanía en general.

No obstante, de dicha literatura especializada se puede extraer que, en general, aún con la existencia de un sistema de orientación profesional bien desarrollado, las decisiones vocacionales tomadas por la juventud suelen estar influenciadas en buena medida por aspectos externos al ámbito de lo pedagógico, como son, por ejemplo, las tradiciones familiares, las amistades, los modelos de conducta, los medios de comunicación o sus situaciones sociales (Chacón y Moso, 2018; Rodríguez *et al.*, 2016). En este sentido, el modo en que los profesionales de la orientación responden a, o trabajan con estas influencias, asegurándose

de que los/as jóvenes aprovechen al máximo sus oportunidades reales, resulta hoy en día un área emergente en la práctica orientadora.

Bajo este marco se ha desarrollado el Proyecto Erasmus + denominado *Crucial Impacts on Career Choices -CICC-*, cuyo objetivo principal ha sido desarrollar una comprensión de las influencias en la toma de decisiones profesionales de la juventud, centrándose la presente comunicación en identificar las principales fuentes de dichas influencias.

Metodología

Como se ha expuesto con anterioridad (véase el apartado “metodología” en la comunicación “Aproximación de los jóvenes de 12 a 16 años a la toma de decisiones de la carrera”), la investigación fue llevada a cabo por cinco socios del proyecto (República Checa, Reino Unido, Dinamarca, Grecia y España) entre septiembre de 2018 y julio de 2020. La metodología empleada ha sido de carácter mixto, a partir de la aplicación de una encuesta y realización de grupos focales con estudiantado entre 12 y 16 años de los diferentes países participantes, además del desarrollo de círculos de investigación.

La presente comunicación gira alrededor de la siguiente cuestión: ¿qué factores influyen en la toma de decisiones profesionales en la juventud? Y, en especial, cuáles son las principales fuentes de influencia en los jóvenes participantes en el estudio, así como conocer los modelos de conducta tomados como referencia.

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos con la realización de la encuesta en la que participaron 487 jóvenes, así como algunos de los principales hallazgos fruto de los grupos focales desarrollados con relación a las variables abordadas en el estudio aquí presentado.

Así, se pidió a los jóvenes que indicasen qué fuentes de información habían utilizado para ayudarles a tomar decisiones académico-profesionales. La tabla 1 muestra el porcentaje de encuestados y la fuente de información utilizada según el país.

Tabla 1

Fuentes de información en la toma de decisiones académico-profesionales de la juventud por país

	Reino Unido	Dinamarca	España	República Checa	Grecia	Total
Internet	80%	74.1%	69.6%	73.4%	61.5%	71.5%
Libros y folletos	22.7%	11.8%	7.6%	15.8%	7.3%	12.9%
Biblioteca	24%	0%	1.1%	0.7%	0%	4.1%
Docentes y tutores	45.3%	36.5%	33.7%	23.7%	26%	31.6%
Organizaciones como colegios, universidades o lugares de trabajo	12%	54.1%	4.3%	18.7%	4.2%	18.3%
Amistades	70.7%	65.9%	67.4%	79.1%	43.8%	66.3%
Madres/padres	66.7%	88.2%	68.5%	80.6%	74%	76.2%
Otros familiares	50.7%	57.6%	50%	41.7%	50%	49.1%
Personas relevantes en la comunidad	10.7%	2.4%	0%	14.4%	1%	2.3%

Sección 4. Los servicios de orientación en las universidades

	Reino Unido	Dinamarca	España	República Checa	Grecia	Total
Entrenadores deportivos o profesorado de música	16%	2.4%	8.7%	26.6%	4.2%	12.9%
Centro de empleo	4%	2.4%	1.1%	7.9%	1%	3.7%
Otras	1.3%	1.2%	4.3%	8.6%	0%	3.7%

De los resultados se extrae que la gente joven necesita documentarse sobre sus posibles opciones, revelando los datos de la encuesta que éstos accedían a la información a través de varias fuentes. Concretamente, la fuente más citada son los padres y las madres u otras personas responsables (76,2 %), seguidas de Internet (71,5 %) y de las amistades (66,3 %). Las fuentes menos utilizadas son las conversaciones con personas relevantes en la comunidad (2,3 %), las visitas al servicio público de empleo (3,7 %) y las visitas a la biblioteca para documentarse (4,1 %).

En el contexto español la fuente predominante es Internet (69,6%), pero también tuvieron un alto valor los padres y las madres (68,5%) y las amistades (67,4%).

En la tabla 2 se muestra el porcentaje de jóvenes encuestados que utilizaron cada una de las fuentes de información según la edad.

Tabla 2

Fuentes de información en la toma de decisiones académico-profesionales de la juventud por edad

	12	13	14	15	16
Internet	69%	64.8%	78.3%	66.2%	75.3%
Libros y folletos	2.5%	11.8%	25%	10.3%	8.9%
Biblioteca	38%	11%	3.3%	0%	0%
Docentes y tutores	37.5%	31.6%	22.8%	29.4%	38%
Organizaciones como colegios, universidades o lugares de trabajo	0%	7.9%	12%	10.3%	37%
Amistades	50%	63.2%	80.4%	62.5%	67.1%
Madres/Padres	62.5%	78.9%	73.9%	77.2%	83%
Otros familiares	43.8%	43.4%	46.7%	51.5%	56%
Personas relevantes en la comunidad	6.3%	6.6%	1%	0.7%	1%
Entrenadores deportivos o profesorado de música	13%	17.1%	14.1%	11.8%	9.6%
Oficina de empleo	0%	1.3%	6.5%	2.2%	3%
Otras	0%	3.9%	6.5%	0.7%	3%

De los datos presentados cabe destacar que un gran porcentaje de los encuestados de todos los grupos de edad utilizaban Internet y hablaban con sus padres o madres sobre la toma de decisiones académico-profesionales.

Complementariamente, a partir de los grupos focales se ha podido concretar que los jóvenes buscan una gran variedad de temas en Internet, como, por ejemplo, información sobre cursos universitarios o información laboral.

"Estaba buscando alguna escuela de mecánica automovilística. Tenemos un libro con la lista de centros de formación. Elegí uno del catálogo y luego investigué

en Internet cuándo era la jornada de puertas abiertas". (Estudiante checo, 16 años).

Así mismo, algunos estudiantes habían utilizado Internet para completar evaluaciones de aptitudes online, aunque los resultados no siempre fueron favorables:

"No quiero dedicarme a pasear perros el resto de mi vida". (Estudiante inglesa, 15 años).

No obstante, aún a pesar de las posibles experiencias insatisfactorias del uso de Internet, los jóvenes participantes en los grupos focales valoraron positivamente las oportunidades que ofrecía el recurso para conocer entidades y recabar información sobre una variedad de alternativas. En este sentido, por ejemplo, al indagar solían buscar información sobre:

- Perspectivas de empleo.
- Cursos en universidades y escuelas superiores.
- Requisitos de acceso (formación, empleo).
- Qué pasos han de dar para alcanzar las expectativas profesionales que se han marcado.

También se solicitó a los estudiantes que indicasen la importancia de una serie de fuentes influyentes en sus decisiones académico-profesionales, puntuándolas entre 1 y 10, siendo 1 la más importante y 10 la menos importante. Las cifras reflejadas en la tabla 3 muestran el porcentaje de jóvenes por país que dieron una puntuación de 1 (es decir, la más importante) en cada fuente.

Tabla 3

Porcentaje de jóvenes por país que dieron una puntuación de 1 en cada fuente

	Reino Unido	Dinamarca	España	República Checa	Grecia	Total
Madres y padres	21.9%	17.6%	32.6%	16.7%	15.2%	20.4%
Abuelos/as	12.9%	20.2%	13.3%	5%	12.4%	11.9%
Hermanos y hermanas	16.7%	14.3%	14.9%	8.6%	12.2%	12.7%
Demás familiares	9.7%	11.9%	13.3%	5.8%	11.2%	9.9%
Amistades	9.7%	11.8%	7.7%	4.3%	4.4%	7.1%
Docentes	14.1%	7.3%	6.7%	3.6%	7.7%	7.2%
Orientadores/as	15.9%	9.5%	12%	7.3%	13.5%	11%
Sociedad	16.9%	20.2%	15.1%	7.9%	16.7%	14.5%
TV	4.2%	14.3%	14.6%	5%	14.4%	10.1%
Redes Sociales	6.9%	6%	7.8%	7.2%	10%	7.6%

Las madres y los padres parecen ser la fuente más importante a la hora de influir en las decisiones académico-profesionales de los jóvenes (20,4%), seguidos de cerca por la sociedad (14,5%). Por lo tanto, madres y padres no sólo son la fuente de información más importante para los jóvenes participantes en el estudio, sino que también son quienes más influyen en su toma de decisiones sobre la vida profesional.

Sin embargo, en lo referente a los servicios de orientación en los centros educativos, o el papel de los docentes en la toma de decisiones académico-profesionales de los estudiantes, cabe destacar la discreta valoración como fuente de influencia de ambos (11% y 7,2% respectivamente).

Sección 4. Los servicios de orientación en las universidades

En el caso concreto de España, se evidencia que es con diferencia el contexto nacional donde las madres y los padres se presentan como la fuente más influyente en la toma de decisiones académico-profesionales de sus hijos e hijas (32,6%). Complementariamente, en lo que respecta a la influencia de servicios de orientación y docentes al respecto, los valores son también bajos (12% y 6,7% respectivamente), como sucede en el análisis global.

Profundizando en los detalles al respecto a partir de los grupos focales, cabe señalar que en España hubo estudiantes que sugirieron que tener la aprobación de su familia era un factor clave a la hora de tomar decisiones sobre su futuro profesional:

"Lo ideal es que mi familia diga que, si es lo que quiero, adelante". (Estudiante española, 14 años).

Otros estudiantes señalaron los pros y contras de hablar en casa sobre este tema. En algunos casos, afirmaron que sus familias eran quienes mejor conocían su personalidad y sabían lo que les gustaba hacer:

"Sólo quieren que consigas un buen trabajo. Nos dijeron que éramos tres y que teníamos que ir por derecho, por medicina o cualquiera de esas carreras en las que se cobra mucho para que les llegase a ellos también el dinero". (Estudiante inglesa, 15 años).

"A mi padre no le gusta su trabajo y no tuvo la oportunidad de ir a la universidad, pero quiere que me vaya mejor que a él para no terminar en la misma situación. Me presiona mucho para que me vaya bien". (Estudiante inglesa, 15 años).

Concretamente, en la República Checa, de los grupos focales se ha podido extraer la idea de que las familias parecen tener una gran influencia y, a menudo, se dice que controlan las decisiones de sus hijos e hijas y que, con frecuencia, "eligen por ellos":

"Mi madre me dijo que me interesaba la informática y que se me daba bien, así que fui a internet y busqué en Google algunas escuelas de informática." (Estudiante checa, 14 años).

"Mi padre me comentó algunas profesiones que le gustaría que ejerciera en el futuro. Y de esas profesiones, la que más me interesaba era la de policía montada, porque me gusta montar a caballo. Entonces busqué algunas escuelas en internet". (Estudiante checa, 14 años).

"Le dije a mi madre que quería ser diseñadora de moda. Lo hablamos y me convenció de que, en vez de diseñar ropa, debería diseñar joyas, porque es una profesión parecida y en nuestra ciudad hay una escuela de formación profesional de diseño de joyas". (Estudiante checa, 14 años).

Estas afirmaciones de los estudiantes participantes en los grupos focales refuerzan los resultados ya reflejados en la encuesta, evidenciando la gran influencia de las madres y los padres en su toma de decisiones.

En cuanto a los modelos de conducta tomados como referencia, históricamente, la juventud ha diseñado su futuro inspirándose en modelos de conducta (Gibson, 2004). Por ello, se pidió a los estudiantes que indicaran si contaban con algún modelo a seguir (tabla 4).

Tabla 4

Porcentaje/número de jóvenes que tienen modelos de referencia por país

País	Sí		No		No estoy seguro/a	
	%	N	%	N	%	N
Reino Unido	41.3%	31	28%	21	30.7%	23
Dinamarca	29.4%	25	36.5%	31	34.1%	29
España	35.9%	33	27.2%	25	37%	34
República Checa	48.2%	67	13.7%	19	38.1%	53
Grecia	45.8%	44	28.1%	27	26%	25
Total	41.1%	200	25.3%	123	33.7%	164

En general, aproximadamente el 41% de los participantes en la encuesta declararon que sí, el 25% que no, y alrededor del 34% que no lo sabían con seguridad. Por países, Dinamarca registró el porcentaje más bajo de jóvenes que afirmaron tener un modelo a seguir (29%), mientras que la República Checa presentó el porcentaje más alto (48%). En España, las respuestas de los estudiantes son muy diversas, predominando la inseguridad al respecto.

En cuanto a las categorías tenidas en cuenta en relación con los modelos seguidos por la juventud en cada país, se sintetizan los siguientes hallazgos fruto de la encuesta:

- Reino Unido: mundo de la música, mundo del deporte, familiares, docentes y artistas.
- Dinamarca: personas de negocios, del mundo de la música, artistas y familiares.
- España: mundo de la música o del deporte, artistas, familiares, docentes y otras figuras influyentes.
- República Checa: familiares, líderes, artistas y gente del mundo de la música o del deporte.
- Grecia: familiares, artistas, profesionales de la medicina y gente del mundo de la música, el deporte o los negocios.

A raíz de los grupos focales desarrollados, se ha podido comprobar que el lenguaje que rodea a los modelos de referencia ha cambiado recientemente y la gente joven les llama ahora *influencers*. Este término suele reservarse para las personas que tienen presencia en redes sociales y su impacto se ha visto reflejado en sus afirmaciones:

"Solía seguir a una familia en YouTube. Vendieron todo lo que tenían y viajaron por todo el mundo. Ahora son reporteros y graban sus viajes. Eso es lo que quiero hacer yo". (Estudiante inglesa, 15 años).

"En las redes sociales y en YouTube, la gente a la que sigues sube vídeos en los que hablan de lo que están estudiando y esto puede ser de gran ayuda". (Estudiante española, 15 años).

No obstante, los estudiantes se mostraron también bastante concienciados con los aspectos negativos del concepto *influencers* o en cuanto a convertirse en *influencer* como una opción viable de trabajo o no:

"Parece fácil, pero no lo es. Es cuestión de suerte. Si a la gente no le gustas, estás acabado. Las modas son pasajeras. Por ejemplo, Zoella tuvo un pico de popularidad y ahora va cuesta abajo. Es difícil seguir siendo relevante y mantenerse en la cima". (Estudiante inglesa, 15 años).

También se ha podido constatar, a través de los grupos focales, que la gente joven toma como ejemplo a muchas personas de su círculo social, como amistades, hermanos/as y otras personas que forman parte de su familia (y por supuesto sus madres y sus padres), tal como se había reflejado en los resultados de la encuesta. En la República Checa, por ejemplo, las amistades constituyen la segunda fuente de información sobre la vida profesional y son una parte importante de la toma de decisiones en esta etapa de la vida. A menudo, las personas jóvenes acuden a amistades un poco mayores que ellas y les preguntan sobre sus experiencias y transiciones educativas:

"Hablé con algunos amigos sobre el centro de estudios en el que querían matricularse y por qué, pero también les pregunté a otros algo más mayores que ya habían ido a la universidad". (Estudiante checa, 16 años).

Pero, en especial, cabe volver a resaltar la importancia de la familia más cercana como modelo de referencia en la toma de decisiones académico-profesionales en los/las jóvenes encuestados/as.

Conclusiones / Discusión

A raíz de los resultados expuestos en la presente comunicación, se ha podido constatar que, en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales, los estudiantes de entre 12 y 16 años que han tomado parte en la investigación recurren a diversas fuentes de información para reflexionar sobre su vida profesional (Internet, docentes, orientadores/as, familia, etc.), pero tienden a valorar más la información procedente de los padres y las madres que la de otras fuentes. No es de extrañar, por tanto, que los/las jóvenes afirmen también que estas son las personas más influyentes a la hora de tomar decisiones sobre su vida académico-profesional, coincidiendo en lo reflejado en el informe realizado por Educa20.20-GAD3-Fundación AXA (2018), o en otros autores/as como Cortés y Conchado (2012) o Fernández-García *et al.* (2016).

Partiendo de lo anteriormente señalado, cabe concluir que es necesario que profesorado y profesionales de la orientación de los centros educativos reconozcan que, a veces, dicha influencia, de antemano considerada como positiva, podría impedir que la juventud tome decisiones académico-profesionales autónomas. Esto es recogido ampliamente en la literatura de investigación sobre el tema, pero como señala Oomen (2016), las familias pueden no ser siempre conscientes del alcance de su papel como influyentes en la toma de decisiones para la vida profesional de sus hijos e hijas. Por tanto, es necesario incluir a las familias como destinatarios de las acciones de orientación profesional. Los centros escolares, pues, tendrán que abordar esta cuestión mediante programas de información y apoyo para que puedan influir de una manera adecuada.

Otro aspecto importante a destacar a raíz del estudio realizado reside en que la gente joven obtiene información sobre la vida profesional especialmente a través de Internet, nada extraño considerando la fuerte influencia de la red en los últimos años en todas las esferas de nuestra sociedad, como vienen indicando autores como Castells (2006), amplificado actualmente por la situación de pandemia provocada por la COVID-19, que ha acelerado el desarrollo de la denominada Sociedad Digital, tal como se ha plasmado, en España, en el último informe de la Fundación Telefónica (2021). En este sentido, las búsquedas más realizadas por los estudiantes a través de Internet son las relacionadas con información sobre puestos de trabajo, criterios de acceso y titulaciones. No obstante, además de utilizar Internet, parece que los jóvenes recurren cada vez más a *influencers* de las redes sociales en busca de motivación e información. La gente joven identifica a personas que actúan como modelos de referencia, a quienes admiran e imitan, y el lenguaje que rodea a estos modelos ha cambiado para dar cabida a los *influencers* junto a otros modelos más tradicionales, como la familia, la sociedad y el mundo de los deportes y las artes.

En este sentido, se concluye que, una vez más, los centros educativos, los profesionales de la orientación y en general todos los docentes implicados en los procesos de orientación académico-profesional, deberían tener en cuenta todas las implicaciones pedagógicas derivadas del uso de las TIC por parte de la juventud como apoyo al proceso de toma de decisiones profesionales, diseñando e implementando planes específicos integrados en los planes digitales de los centros educativos, que permitan prestar un servicio que garantice el uso correcto de las herramientas telemáticas con dicha finalidad por parte del alumnado, profesorado y familias (Morata, 2020). Orientadores/as y docentes también debieran poner el foco en la formación del alumnado para la adquisición de una capacidad crítica y reflexiva en el análisis de los modelos de referencia existentes y por existir, así como la posible influencia en su toma de decisiones (San Miguel, 2017; Villar, 2017); pero también en la ayuda a prestar al profesorado y a las familias para favorecer que puedan hablar el mismo idioma que lo jóvenes, así como manejar sus mismos canales de comunicación (Yuste, 2015) y, por supuesto, adoptando también los orientadores/as el mismo enfoque en su actuación profesional con los estudiantes.

Referencias

- Álvarez, M. (2008) La madurez para la carrera. Una prioridad en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (3), 749-772.
- Carvalho, M. y Taveira, M. do C. (2015). El papel del profesorado en la toma de decisiones académico y profesionales del alumnado. *REOP - Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 20-35. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13856>
- Castells, M. (2006) (Ed.). *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial.
- Chacón, M. y Moso, M. (2018). Los jóvenes ante la elección formativa y vocacional en España. *ECONOMIAZ. Revista vasca de Economía, Gobierno Vasco*, 94(2), 204-225.
- Cortés, P. A. y Conchado, A. (2012). Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en Bachillerato. *Estudios sobre Educación*, 22, 93-114.
- Educa20.20-GAD3-Fundación AXA (2018). El futuro laboral de los jóvenes [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3q3gSHJ>
- Educa20.20-Sigmados-Fundación AXA (2019). Situación de la educación en España: hablan 19.000 familias de alumnos [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3xqoLtn>
- Fernández-García, C. M., García-Pérez, O. y Rodríguez-Pérez, S. (2016) Padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1111-1133.
- Fundación Telefónica (2021). *Sociedad Digital en España 2020-2021. El año que todo cambió* [Archivo PDF]. <https://bit.ly/35xYnlb>
- Gibson, D. E. (2004). Role models in career development: new directions for theory and research. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 134-156 [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00051-4)
- Morata, J. I. (2020). Uso de TIC en orientación educativa en tiempos de COVID-19. *Revista AOSMA*, nº extra 28, 88-91. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.73215>
- Oomen, A. (2016) Parental involvement in career education and guidance in secondary education. *Journal of the National Institute of Careers Education and Counselling*, 37(1), 39-46. <https://doi.org/10.20856/jnicec.3707>
- Rodríguez, H., Pazos, A. A. y Rodríguez, J. C. (2017) Las variables socio emocionales y los intereses profesionales para la orientación académica. *INFAD Revista de Psicología*, 1, 315-328.
- Rodríguez, M. C., Peña, J. V. e Inda, M. M. (2016). “Esto es lo que me gusta y lo que voy a estudiar”: Un estudio cualitativo sobre la toma de decisiones académicas en bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1351-1368. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48518
- Ruiz, J. y Santana, L. E. (2018). Elección de carrera y género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 19, 7-20. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3470>

Sección 4. Los servicios de orientación en las universidades

- Sáinz, M. y Meneses, J. (2018) Brecha y sesgos de género en la elección de estudios y profesiones en la educación secundaria. *Panorama Social*, 27, 32-31.
- San Miguel, P. (2017). Influencers: ¿una profesión aspiracional para millennials?, *Revista de estudios de juventud*, 118, 129-144.
- Santana, L. E. y Feliciano, L. (2009) Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato. *Revista de Educación*, 350, 323-350.
- Villar, M. (2017). Jóvenes competentes personal y profesionalmente: reflexiones en torno a la inteligencia intelectual y emocional en la juventud actual, *Revista de estudios de juventud*, 117, 181-198.
- Yuste, B. (2015). Las nuevas formas de consumir información de los jóvenes, *Revista de estudios de juventud*, 108, 179-191.

El papel de la orientación en la toma de decisiones sobre la carrera. Propuestas de intervención

Elena Fernández Rey

Grupo “Diagnóstico y Orientación Educativa y Profesional” -DIOEP-
Universidad de Santiago de Compostela

< elena.fernandez.rey@usc.es >

Introducción

El alumnado valora que los centros educativos ofrezcan programas de orientación profesional con actividades relacionadas con el empleo, aunque nuestro estudio revela que el estudiantado de Educación Secundaria no siempre sabe reconocer la importancia que las actividades curriculares o extracurriculares tienen para el desarrollo de habilidades útiles para la vida profesional o la empleabilidad. Lo que conlleva la necesidad de promover programas de orientación de la carrera para todo el alumnado y no sólo para grupos específicos, de modo que cualquier joven tenga acceso a la información y al apoyo necesarios.

En la cuarta comunicación del simposio nos centraremos en la última de las preguntas de investigación formuladas en el Proyecto Erasmus+ CICC: “¿Qué intervenciones de orientación profesional han resultado de utilidad para plantearse cuestiones y tener el apoyo necesario para continuar avanzando?”. Interesaba, especialmente, analizar la percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la utilidad de las intervenciones de orientación en las que participaron en sus centros educativos.

Las iniciativas de orientación para la carrera llevadas a cabo en las escuelas observadas en nuestro estudio varían en función del país, por lo que en una primera fase se recopiló información sobre cómo se desarrollaba la orientación para la carrera, especialmente la destinada al alumnado de educación secundaria (Moore et al., 2021).

En el caso de Inglaterra, la orientación para la carrera abarca al alumnado entre los 12 y los 18 años y en su preocupación por la calidad de la orientación que se ofrece desde el año 2014 se establecen y aplican los *Gatsby Benchmarks* para una buena orientación profesional. Constituyen ocho puntos de referencia que especifican actividades destinadas a proporcionar a los estudiantes acceso a información y asesoramiento, experiencias de interacción con empleadores y proveedores de educación y orientación personal para prepararlos para sus próximos pasos y carreras futuras (Percy y Tanner, 2021).

En Dinamarca, la orientación para la carrera está incluida en el plan de estudios a través del epígrafe común a toda la educación obligatoria “Educación y Trabajo”, que los docentes tienen la responsabilidad de impartir y que se planifica en cooperación con los profesionales de la carrera de la Iniciativa Municipal por la Juventud. Además, los centros locales de orientación juvenil proporcionan asistencia al alumnado del primer ciclo de enseñanza secundaria del municipio (15-16 años) y las familias reciben información sobre la orientación educativa y profesional y las distintas opciones de educación y formación que se pueden elegir. Todos los estudiantes deben tener un plan para su educación y formación posteriores, denominado “Plan de Educación Personal”.

En la República Checa también es obligatorio ofrecer orientación y asesoramiento en todos los centros de enseñanza secundaria, pero no existe un marco estatal claro respecto a cómo hacerlo ni al tipo de conocimientos o habilidades necesarios para ejercer esta profesión. El tiempo dedicado a la orientación es muy limitado (aproximadamente cuatro horas), en el que se abarcan con frecuencia problemas de aprendizaje y comportamiento. En caso de ser necesario, los centros educativos cooperan con socios locales o regionales (centros

de asesoramiento pedagógico y psicológico, centros de educación especial...), principalmente para tareas de diagnóstico.

Grecia prima la orientación para la carrera destinada a los grupos más vulnerables, tanto jóvenes como adultos, a través de servicios de orientación ubicados en oficinas de empleo, en las Escuelas de Segunda Oportunidad (enfocadas a personas mayores de 18 años que no han terminado la educación obligatoria) y en las universidades e instituciones tecnológicas superiores. En el sector privado, los Centros de Aprendizaje Permanente ofrecen, entre otros, servicios de orientación para apoyar el desarrollo profesional de personas adultas que se encuentran en formación.

Por su parte, España cuenta con dos modelos de intervención en orientación educativa (interno-externo) que coexisten dependiendo de la comunidad autónoma. Si bien, en la mayoría de las autonomías los centros de enseñanza secundaria tienen Departamentos de Orientación. En cambio, en otras etapas la presencia del profesional de la orientación se reduce (por ejemplo, en la Formación Profesional o en la Educación de Adultos) o es testimonial -como en el caso de conservatorios de música, centros de danza, de arte dramático, de idiomas, etc.- (Gutiérrez-Crespo, 2020).

También, en esa primera fase de la investigación, se realizó una revisión documental sobre la utilidad de las intervenciones de orientación para la carrera en la toma de decisiones (Moore *et al.*, 2021). Aunque las influencias más relevantes son la familia, la cultura propia, las emociones y los sentimientos, tal y como se indicó en las comunicaciones anteriores, destaca el papel que cumple el equipo docente, que supera, en algunas ocasiones, al de los y las profesionales de la orientación. Este hecho puede deberse a la estrecha relación entre el profesorado y el alumnado, que conlleva que el primero conozca sus capacidades de aprendizaje, sus intereses y su entorno familiar, aspectos significativos para ayudar a las y los adolescentes en su toma de decisiones. En esta misma línea, Álvarez (2005a) sugiere que personas que no son profesionales de la orientación pueden favorecer que la gente joven sea consciente de sus intereses, motivaciones, habilidades y posibilidades, mostrándole el valor de las decisiones tomadas a corto, medio o largo plazo.

La programación de actividades de orientación de la carrera basadas en la experiencia (observación de trabajos, programas de prueba, concursos de "habilidades", ferias profesionales y educativas y eventos de "puertas abiertas" en los que los estudiantes de secundaria inferior y sus padres visitan las escuelas de secundaria superior) es habitual en los países nórdicos, como es el caso de Dinamarca (Skovhus y Thomsen, 2020). Este tipo de actividades se consideran esenciales para la toma de decisiones educativas, para lo que se precisa una cuidada planificación y su seguimiento e inclusión en un proceso de asesoramiento coherente. El potencial de aprendizaje para la vida laboral de estas iniciativas se fundamenta en que fomentan las prácticas de reflexión del alumnado sobre la educación y el trabajo, sobre sí mismo y sobre el mundo exterior.

Entre las limitaciones observadas en los países participantes en el Proyecto Erasmus+ CICC respecto a la orientación que se desarrolla en los centros educativos están la contratación de personal no especializado (por ejemplo, en Grecia o Dinamarca) o en España el nivel insuficiente de planificación y coordinación entre centros para la orientación de la carrera y la transición entre etapas educativas (Mudarra *et al.*, 2020; Taveira y Rodríguez-Moreno, 2010).

Resultados

Los resultados sobre la percepción que mostró el alumnado sobre el papel de la orientación para la carrera se presentan en las siguientes dimensiones: tipo de actividades más y menos frecuentes; preferencia por el tipo de actividad en función de la ayuda para la toma

de decisiones; relación de la toma de decisiones sobre la carrera con las asignaturas; y valoración de las actividades realizadas.

Las actividades de orientación relacionadas con la carrera más comunes en las que participaron las y los alumnos de nuestro estudio y que percibieron de ayuda en su toma de decisiones sobre sus estudios o empleo fueron sesiones sobre opciones educativas y profesionales (39%), recibir información sobre dichas opciones (39,2%) y sesiones específicas sobre la educación y el empleo (38,2%). Las menos habituales fueron el diseño de un plan de acción (6,6%), la colaboración en acciones de voluntariado (8,4%) y la realización de simulacros de entrevistas (11,5%).

Respecto a la preferencia del alumnado por el tipo de actividades que más le ha ayudado a la hora de tomar decisiones sobre los estudios y el empleo, destacan tener la oportunidad de hablar de las opciones de futuro en ciertas materias (43,5%), hablar con el profesorado (43,5%), recibir información sobre las opciones disponibles (43,3%) y clases específicas sobre la educación y el empleo (33,5%).

En países como España, las asignaturas del plan de estudios que cursan las y los estudiantes no incluyen, según éstos, vínculos con las posibles salidas profesionales. Por tanto, las asignaturas por sí solas no son indicadores útiles para la toma de decisiones sobre la vida profesional.

“Las asignaturas pueden ser útiles, por ejemplo, si se te dan bien las matemáticas y te gustan, pues elegirás las asignaturas de ciencias más que las de letras. Eso te ayuda un poco, pero no hay muchas asignaturas optativas para elegir orientadas a la vida profesional” (Estudiante española, 13 años)

En algunos casos, al estudiantado le resultó difícil identificar o describir las actividades relacionadas con la carrera en las que había participado o indicó que no tenía la información o la preparación necesarias para intervenir en esas iniciativas.

“No sabíamos muy bien lo que teníamos que sacar en claro, sobre todo si aún no sabíamos bien qué queríamos hacer” (Estudiante inglesa, 15 años)

También señaló que no tenía muchas oportunidades en la escuela para conseguir información sobre trabajos poco comunes, ya que se enfocaba en profesiones más conocidas, como medicina o abogacía.

La programación en los centros educativos de actividades específicas vinculadas con la experiencia profesional como las charlas de profesionales o las visitas a empresas u otro tipo de organizaciones son valoradas positivamente por el estudiantado porque logran conectar con sus futuros posibles intereses a nivel laboral y porque les proporcionan información directa que le ayuda en el proceso de toma de decisiones.

“Deberíamos hacer más visitas, o deberían venir más profesionales que trabajen en los puestos que estamos considerando como posibles opciones” (Estudiante española, 13 años)

No obstante, aunque el nivel y el alcance de las actividades relacionadas con el empleo varían considerablemente entre los distintos países (sobresaliendo la situación de Dinamarca en la que el aprendizaje relacionado con el empleo es obligatorio en edad escolar), en todos los países de nuestro Proyecto el alumnado señaló su utilidad para dar forma a su idea de carrera profesional.

Se observa que el alumnado valora que los centros educativos ofrezcan programas de orientación profesional con actividades relacionadas con el empleo y le gustaría participar en este tipo de iniciativas a edades tempranas, a partir de los 12 años, aspecto con el que las familias concuerdan, aunque nuestro estudio revela que el estudiantado de Educación

Secundaria no siempre sabe reconocer la importancia que las actividades curriculares, extra-curriculares u otras de carácter informal tienen para el desarrollo de habilidades útiles para la vida profesional o la empleabilidad.

Esto apunta a la necesidad de promover programas de orientación de la carrera para todo el alumnado y no sólo para grupos específicos, de modo que cualquier joven tenga acceso a la información y al apoyo necesarios. Es igualmente importante que el alumnado esté bien preparado para sacar el máximo partido a estas actividades, ya sea en la escuela o en otros contextos, lo que facilitará la comprensión y la interiorización de estas intervenciones como oportunidades reales de aprendizaje. Los programas de orientación de la carrera deberían ayudar a establecer un vínculo entre estas experiencias y el propio desarrollo profesional para que puedan usarse en la toma de decisiones y durante las actividades de transición. El análisis del tipo de actividades propuestas y de su desarrollo eficaz serán aspectos fundamentales para que resulten actividades útiles para el alumnado de educación secundaria.

En vista del análisis realizado, se propone que la orientación profesional podría cumplir las tres siguientes funciones significativas en la toma de decisiones de la carrera de las y los adolescentes:

- Ofrecer la oportunidad de reflexionar sobre las decisiones tomadas y aprovechar esos conocimientos para abordar la toma de decisiones a la que se enfrenta el alumnado de 13 a 16 años.
- Abordar la influencia de las familias a través de programas de información y apoyo para que puedan ejercer esa influencia de manera adecuada.
- Establecer conexiones entre las experiencias de orientación y el desarrollo profesional del alumnado para que puedan emplearse en la toma de decisiones y durante las actividades de transición.

Propuestas de intervención

Las **propuestas de intervención** se extrajeron del trabajo realizado a través de la metodología de los círculos de investigación, en los que participaron colaborativamente profesionales de la orientación de diversos contextos e investigadores. Tomando como referentes los hallazgos de la investigación en las fases previas del Proyecto Erasmus+ C/CC, se exploraron temas concretos de interés para cada círculo de investigación con mayor profundidad, con un enfoque contextualizado en cada país.

Las propuestas se clasifican en tres bloques: exploración de los datos sobre la participación de las familias en la toma de decisiones, enfoques y visibilización de la orientación de la carrera y satisfacción del alumnado con sus decisiones.

- a. Exploración de los datos sobre la participación de las familias en la toma de decisiones

Caso 1 (círculo de investigación del Reino Unido): se centró en el análisis de la implicación de madres y padres en la toma de decisiones sobre la carrera, específicamente en la identificación de las competencias que necesitarían madres y padres para favorecer el desarrollo profesional de sus hijas e hijos. Este círculo elaboró un marco de competencias parentales que pudiera ayudar a los centros educativos a involucrar a las familias, que cumple una doble función, como instrumento de evaluación y como desarrollo de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios. El marco diferencia cuatro niveles: familias de alumnado de educación primaria, de estudiantes de 11 a 14 años, de estudiantes de 15 y 16 años y de estudiantes entre 16 y 19 años.

Caso 2 (círculo de investigación de Dinamarca): también se enfocó a la participación de las familias en la toma de decisiones profesionales de sus hijos e hijas, más concretamente, en el tipo de actividades en las que participan. Partió de la consideración de que la mayoría de las actividades que implican a las familias están vinculadas con la provisión de información pasiva, que no favorece su curiosidad y compromiso. Se propuso buscar nuevas formas de iniciativas de orientación para la carrera que ayuden a involucrar de manera más activa a las familias, ya que esto redundará en la toma de decisiones de sus hijos e hijas.

b. Enfoques y visibilización de la orientación de la carrera

Caso 3 (círculo de investigación de España): estudió la importancia de un enfoque integral y holístico de las actividades para la toma de decisiones profesionales, que contemplara las dimensiones cognitiva, emocional y social (Álvarez, 2005b; Álvarez y Rodríguez, 2006; Álvarez, 2019). Como se comprobó en la investigación, los aspectos sociales y emocionales son muy relevantes en los procesos de toma de decisiones, aunque suelen estar menos presentes en las actividades de orientación profesional que los aspectos cognitivos. En relación con esta cuestión, se propone la revisión del tipo de actividades que se realizan en los centros educativos, de manera especial en la etapa de Educación Secundaria, para evaluar el equilibrio entre las tres dimensiones.

Caso 5 (círculo de investigación de República Checa): se interesó por la vinculación del aprendizaje escolar con el futuro profesional del alumnado a través de la inclusión en los planes de estudio de un proyecto de actividades de orientación de la carrera. El diseño de este proyecto partió de un análisis de su relevancia para el alumnado, la responsabilidad social y la congruencia con sus valores personales y se integró en el mismo el uso de internet, redes sociales y otras fuentes de información sobre la carrera.

c. Satisfacción del alumnado con sus decisiones

Caso 4 (círculo de investigación de Grecia): indagó las razones que justificaban el nivel de satisfacción que expresaban las alumnas y los alumnos con sus decisiones profesionales. Su propuesta se centró en el diseño de un cuestionario para explorar los criterios de satisfacción usados por las y los jóvenes para evaluar sus experiencias de desarrollo profesional, tomando como base el MSQ (*Minnesota Satisfaction Questionnaire*²). En una aplicación piloto del cuestionario con 40 estudiantes, las tres respuestas más populares respecto a los criterios de satisfacción fueron: la oportunidad de hacer lo que mejor saben, la retribución económica y la oportunidad de ser importante para las personas que trabajan con ellos.

Conclusiones / Discusión

Como conclusión principal destaca que priman las similitudes sobre las diferencias respecto al modo en que el alumnado de 12 a 16 años aborda la toma de decisiones sobre su vida profesional y las principales influencias en este proceso en los cinco contextos analizados en el Proyecto Erasmus+ CICC.

Como recomendaciones sobresalen las siguientes:

- Fomentar la integración de los aspectos emocionales, sociales y cognitivos en los programas y actividades relacionadas con la toma de decisiones de la carrera que se desarrollen en los centros educativos.
- Desarrollar procesos que ayuden a mejorar la capacidad de las familias para apoyar eficazmente a sus hijos e hijas en los procesos de toma de decisiones académicas y profesionales.

² (MSQ) Minnesota Satisfaction Questionnaire | Vocational Psychology Research (umn.edu)

- Garantizar que el alumnado pueda establecer un vínculo entre lo aprendido en las actividades curriculares o extracurriculares y su toma de decisiones académica-profesionales.

Referencias

- Álvarez, J. (2019). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de educación secundaria. *REOP*, 30(3), 140-153.
- Álvarez, M. (2005a) Un modelo comprensivo en la toma de decisiones. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.) *Manual de Orientación y Tutoría [CD-ROM]*. Praxis.
- Álvarez, M. (2005b). El proceso de toma de decisiones. Aspectos a tener en cuenta. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría [CD-ROM]*. Praxis.
- Álvarez, M. y Rodríguez, M^a.L. (2006) El proceso de toma de decisiones en la Educación Secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de Orientación Educativa*, 20(38), 13-38.
- Gutiérrez-Crespo, E. (coord.) (2020). Informe: Orientación en las Comunidades Autónomas. COPOE [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3ilytTT>
- Moore, N., Clark, L., Neary, S. y Blake, H. (2021a). Crucial impacts on career choices: Research to understand the influences on young people's choices in primary and secondary schools. Executive summary. University of Derby.
- Moore, N., Clark, L., Neary, S. y Blake, H. (2021b). Crucial impacts on career choices: Research to understand the influences on young people's choices in primary and secondary schools: Final report. University of Derby.
- Mudarra, M.^a. J., González-Benito, A. y Vélaz de Medrano, C. (2020). Debilidades del sistema de orientación español según los tutores y directores de Educación Secundaria. *Bordón*, 72(1), 67-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.73215>
- Percy, C. y Tanner, E. (2021). The benefits of Gatsby Benchmark achievement for post-16 destinations. The Careers & Enterprise Company [Archivo PDF]. <https://bit.ly/2Sw03ZV>
- Skovhus, R. B. y Thomsen, R. (2020). From Career Choice to Career Learning. Taster Programs and Students' Meaning-Making Processes. En E. Hagaseth Haug, T. Hooley, J. Kettunen, y R. Thomsen (Eds.), *Career and Career Guidance in the Nordic Countries* (pp. 251-263). Brill Sense.
- Taveira, M.^a C. y Rodríguez-Moreno, M.^a L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *REOP*, 21(2), 335-345. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11536>

COE&FP®, un instrumento para evaluar la orientación y empleabilidad en formación profesional

M. Carmen Sarceda Gorgoso, Eva María Barreira Cerqueiras, Marta María Poncet Souto, Antonio Rial Sánchez

Grupo GEFIL
Universidad de Santiago de Compostela

< carmen.sarceda@usc.es > < evamaria.barreira@usc.es > < martamaria.poncet@usc.es >
< antonio.rial.sanchez@usc.es >

Resumen

Este trabajo se presentan las principales características de una investigación, realizada por el Grupo GEFIL de la Universidad de Santiago de Compostela, dirigida a evaluar la orientación y la empleabilidad en Formación Profesional. Más concretamente, se presenta el instrumento COE&FP®, dando cuenta de sus elementos fundamentales, tanto a nivel de contenido, como de sus características psicométricas a través de una prueba piloto en la que participaron 101 orientadores y orientadoras de la Comunidad Autónoma de Galicia. Los resultados nos permiten afirmar que el instrumento se muestra como válido y fiable para dar respuesta a los objetivos del estudio.

Palabras clave

Orientación; Empleabilidad; Competencias; Formación Profesional

Introducción

La inserción laboral de los jóvenes es uno de los grandes desafíos en el contexto laboral español, siendo un proceso complejo con graves consecuencias para la sociedad; así como una cuestión de especial preocupación desde la esfera política, dadas sus implicaciones para la equidad, cohesión social y ciudadanía activa.

Los datos ofrecidos por la Encuesta de Población Activa correspondientes al primer trimestre de 2021, y publicados el 29 de abril, muestran una situación altamente preocupante con relación a este colectivo, al situarse la tasa de paro entre la juventud con edades comprendidas entre los 19 y 25 años, en 39,53. Se introducimos la variable género, la situación se ve agravada alcanzando el 41,18 en el caso de las mujeres. No son solo números preocupantes, sino que resulta especialmente alarmante su permanencia en el tiempo.

Este oscuro panorama se vuelve especialmente peligroso en situaciones límite de crisis económica, en las que se magnifican las diferencias en la empleabilidad entre la juventud con formación y aquella que no la tiene (Serrano & Soler, 2015). Actualmente, en España se prevé, por causa del COVID-19, una recesión estimada del 12% en el mejor escenario, siendo diversos los organismos que advierten que nuestro país va a ser de los más azotados por la pandemia (Deutsche Bank, 2020). Desde este punto de partida, resulta de suma importancia que el sistema educativo sea capaz de promover el desarrollo de competencias profesionalizadoras que, sin duda, pueden favorecer o dificultar la inserción laboral. Y en este cometido, la información y la orientación laboral y profesional se convierten en elementos clave para la empleabilidad, constituyéndose, por ende, objeto de especial atención para la investigación en los últimos años.

De la revisión de la literatura, se constata variedad de enfoques en el afrontamiento del problema de investigación, adoptando éstos en ocasiones, carácter multidisciplinar. Por

otra parte, se abordan temáticas diferenciadas como, por ejemplo, el impacto de los contratos para la formación y el aprendizaje en la inserción laboral de los chicos (Jansen & Troncoso- Ponce, 2018), las trayectorias laborales de jóvenes en riesgo de exclusión social (Santana, Alonso & García, 2018), las redes personales en la inserción laboral juvenil (Vacchiano, Martí, Yepes-Cayuela & Verd, 2018), el desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral en la Formación Profesional Básica (Sarceda-Gorgoso y Barreira Cerqueiras, en prensa), o la situación de los “ninis” desde un enfoque global que indaga en las causas estructurales que la determina (Ruiz, Palma & Álvarez, 2018).

A pesar de esta diversidad, se puede identificar un objetivo último común: centrarse en identificar estrategias y soluciones que ayuden a la inserción laboral de los jóvenes, al mismo tiempo que mejorar la infraestructura del mercado de trabajo y el desarrollo de mano de obra experta sobre la base de la adquisición de competencias y el aprendizaje permanente.

Poner el foco de atención en la empleabilidad implica considerar que ésta tiene muchas caras, no pudiendo ser entendida a consecuencia de una única causa, sino que se debe ver como una realidad compleja en el que el trinomio educación-sociedad-tejido productivo se presenta como la “punta del iceberg” que va a determinar los procesos y los resultados vinculados a la empleabilidad. No se puede olvidar que, dentro de los retos sociales más acuciantes, está la formación de trabajadores para un mundo sociolaboral cada vez más complejo e inestable, y con importantes implicaciones para la construcción de las futuras generaciones.

En este contexto, resulta imprescindible que la estrategia sobre orientación profesional valore de modo realista la concordancia entre las capacidades e intereses individuales, y las exigencias objetivas de las profesiones deseadas. Esto favorecerá que las personas comprendan la necesidad de adecuar sus itinerarios formativos y sus competencias a sus metas profesionales, así como que sus logros formativos incrementen sus oportunidades y posibilidades de inserción laboral en el sector profesional de referencia, contribuyendo, de este modo, a la empleabilidad.

Al hilo de estos y otros antecedentes, se inicia en la Universidad de Santiago de Compostela, bajo la responsabilidad del Grupo de Estudios en Formación e Inserción Laboral (GEFIL) un estudio que aporta a la investigación en esta temática el profundizar en el papel de las competencias, no solo en la inserción laboral, sino que va más allá centrándose en la empleabilidad. Más concretamente, pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las funciones y actuaciones vinculadas a la empleabilidad e inserción laboral que desarrollan con mayor frecuencia los departamentos de orientación de los centros que imparten Formación Profesional?
2. ¿Cuáles son las competencias y capacidades vinculadas con la empleabilidad a las que se les da más importancia desde el ámbito académico?
3. ¿Cuáles son las competencias y capacidades vinculadas con la empleabilidad más demandadas desde el ámbito laboral?
4. ¿Cuáles son las competencias, capacidades y/o habilidades más importantes para la inserción laboral, desde el punto de vista del alumnado?
5. ¿Cómo percibe el alumnado el nivel de desarrollo de estas competencias, capacidades y/o habilidades?
6. ¿Cómo valora el estudiantado la influencia de la orientación recibida en este desarrollo?

7. ¿Existen diferencias en función de determinadas variables independientes con relación a las competencias más importantes y/o más demandadas?

Metodología

Se optó por una *metodología* mixta, que permitiera la integración de los métodos cuantitativo y cualitativo, posibilitar una visión más completa y, de este modo “enriquecer la investigación desde la triangulación con una mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de comprensión” (Chaves-Montero, p. 164)

Acorde a ello, se establecen tres tipos de *instrumentos* para la recogida de información: los grupos de discusión, entendidos como “un proceso de determinación de un texto en un contexto, entendiendo éste como un entorno de la interacción y como conjunto de circunstancias en las que se inserta” (Bonilla, Del Valle & Martínez, 2012, p. 105), las entrevistas individuales, y el cuestionario. Es precisamente en este último en el que se centra este trabajo.

En cuanto a los *participantes*, se consideran informadores necesarios los responsables de empresa y de los centros educativos que colaboran en la FCT o Formación Profesional Dual en Galicia, el alumnado de los CFP e IES que imparten Formación Profesional, y los orientadores y orientadoras de estos centros, siendo estos últimos los participantes en el estudio piloto que se presenta.

Atendiendo al *análisis de los datos*, se combina el análisis de contenido de las entrevistas y grupos de discusión (análisis por racimo y Atlas Ti) con la estadística (exploratoria, descriptiva e inferencial).

Resultados

1.- Diseño del instrumento

Se diseñó una primera versión del instrumento que fue sometido a validación mediante juicio de expertos, presentando todos ellos un coeficiente de competencia $K > .8$ (Oñate, Ramos & Díaz, 1990). Una vez revisados los ítems según su pertinencia, se elaboró la propuesta definitiva del cuestionario.

2. Dimensiones y variables del instrumento

El COE&FP® contempla un total de 20 variables que se agrupan en 4 dimensiones: datos generales, funciones del departamento de orientación, actuaciones sobre empleabilidad e inserción laboral, y competencias y capacidades para la empleabilidad.

En cuanto a la clasificación del tipo de variables y a pesar de existir diferentes taxonomías en la literatura especializada, se ha optado por seguir la de García (1995) quien establece dos grandes dimensiones de análisis: la *escala de medición* utilizada (diferenciando entre cualitativas y cuantitativas), y el *diseño* (en donde se distinguen dependientes, independientes, experimentales, y de confusión). En nuestro estudio sólo tenemos variables cualitativas/cuantitativas y dependientes/independientes, por lo que las clasificaremos únicamente en función de estos criterios.

a) Primera dimensión del cuestionario: Datos generales.

Esta dimensión, a través de 13 variables, pretende conseguir información sobre aspectos generales del contexto más próximo, del centro, y de los participantes en el estudio. Más concretamente, se indaga sobre la comunidad autónoma, provincia y localidad (incluyendo el número de habitantes) en la que se encuentra el centro de referencia, titularidad, tipología, oferta educativa, familias profesionales, sexo, edad, titulación, situación laboral, y años de experiencia como orientador/a.

Tabla 1

Caracterización de las variables de Datos generales

DATOS GENERALES							
Nº	VARIABLE	TIPO				CATEGORÍA DE RESPUESTA	ÍTEM
		Cual.	Cuan.	Dep.	Indep.		
V1	Comunidad Autónoma	X			X	Todas las comunidades autónomas	1
V2	Provincia	X			X	Todas las provincias	2
V3	Localidad	X			X	Pregunta abierta	3
V4	Número de habitantes		X		X	Hasta 2.000 habitantes; de 2.001 a 5.000, de 5.001 a 10.000, de 10.001 a 20.000, de 20.001 a 50.000, de 100.001 a 500.000, Más de 500.000	4
V5	Titularidad del centro	X			X	Público, privado, concertado	5
V6	Tipo de centro	X			X	CIFP, IES, Otro	6
V7	Títulos de FP impartidos	X			X	FPB, CFGM, CFGS (*)	7
V8	Familias profesionales	X			X	Todas las familias profesionales (*)	8
V9	Sexo	X			X	Hombre, mujer, intersexual	9
V10	Edad		X		X	De 20-30, de 31-40, de 41-50, de 51-60, más de 60.	10
V11	Titulación	X			X	Licenciado/a en Filosofía y Ciencias de la Educación, graduado/a en Pedagogía, graduado/a en psicopedagogía, otra	11
V12	Situación laboral	X			X	Funcionario/a con plaza definitiva en el centro, funcionario/a con plaza provisional en el centro, interino/a, sustituto/a	12
V13	Años como orientador/a		X		X	Menos de 1 año, de 1 a 5, de 6 a 10, de 11 a 15, de 16 a 20, más de 20	13

(*) Opción de respuesta múltiple

Como podemos ver en la tabla, las 13 variables son en su mayoría cualitativas (presentan características expresadas en una escala sin valores numéricos), a excepción del

número de habitantes de la localidad, la edad y el tiempo que llevan ejerciendo la orientación. como desempleados/as, y en su totalidad independientes (no están bajo control del estudio y no son modificables).

b) Segunda dimensión del cuestionario: Funciones del departamento de orientación.

La dimensión relativa a “funciones del departamento de orientación” presenta 2 variables: una de respuesta abierta y otra con escala Likert de 4 grados que comprende, a su vez, 15 subvariables. Todas las variables son cualitativas y dependientes.

Tabla 2

Caracterización de las variables de Funciones del departamento de orientación

DATOS SOBRE FUNCIONES							
Nº	VARIABLE	TIPO				CATEGORÍA DE RESPUESTA	ÍTEM
		Cual.	Cuan.	Dep.	Indep		
V14	Frecuencia en la realización de funciones	X		X		Nunca, a veces, frecuentemente, siempre	14
V15	Otras funciones	X		X		Pregunta abierta	15

Las subvariables de esta dimensión serían las que siguen:

Tabla 3

Subvariables de Frecuencia en la realización de funciones.

VARIABLE	SUBVARIABLES	
Frecuencia en la realización de funciones	SV14.1	Informar al alumnado sobre las oportunidades de acceso al empleo
	SV14.2	Informar al alumnado sobre la oferta de cursos de perfeccionamiento
	SV14.3	Informar al alumnado sobre la oferta de cursos de reciclaje
	SV14.4	Informar al alumnado sobre la oferta de cursos de especialización
	SV14.5	Informar al alumnado sobre las posibilidades del procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de competencias profesionales
	SV14.6	Informar al alumnado sobre los certificados de profesionalidad y sus posibilidades
	SV14.7	Informar y ayudar en la gestión de programas de emprendimiento
	SV14.8	Organizar las actividades relacionadas con los viveros de empresas
	SV14.9	Divulgar y compartir información con otros centros e instituciones sobre las acciones de emprendimiento
	SV14.10	Estudiar y hacer un seguimiento de la inserción laboral del alumnado
	SV14.11	Realizar estudios de mercado
	SV14.12	Gestionar la bolsa de empleo del centro (si la hay)
	SV14.13	Proponer perfiles profesionales en función de las demandas de las empresas del entorno
	SV14.14	Realizar propuestas para ajustar la formación en función de las necesidades del mercado laboral
	SV14.15	Hacer intermediación laboral

Sección 4. Los servicios de orientación en las universidades

c) Tercera dimensión del cuestionario: Actuaciones sobre empleabilidad e inserción laboral.

Las actuaciones sobre empleabilidad e inserción laboral experiencia profesional es la tercera de las dimensiones y, al igual que la anterior presenta 2 variables: una de respuesta abierta y otra con escala Likert de 4 grados que comprende, a su vez, 10 subvariables. Todas ellas son cualitativas y dependientes.

Tabla 4

Caracterización de las variables de Actuaciones sobre empleabilidad e inserción laboral

DATOS SOBRE ACTUACIONES							
Nº	VARIABLE	TIPO				CATEGORÍA DE RESPUESTA	ÍTEM
		Cual.	Cuan.	Dep.	Indep		
V16	Frecuencia en la realización de actuaciones	X		X		Nada, poco, bastante, mucho	16
V17	Otras actuaciones	X		X		Pregunta abierta	17

Las subvariables de esta dimensión serían las que siguen:

Tabla 5

Subvariables de Frecuencia en la realización de actuaciones.

VARIABLE	SUBVARIABLES	
Frecuencia en la realización de actuaciones	SV16.1	Orientación personalizada, con la elaboración de un perfil profesional del alumnado
	SV16.2	Planificación de proyectos personales de desarrollo de la carrera a corto, medio y largo plazo
	SV16.3	Realización de un estudio de mercado de las titulaciones impartidas en el centro
	SV16.4	Acciones para la mejora de la empleabilidad de los/as titulados/as
	SV16.5	Explicación de las posibles salidas profesionales del título de FP
	SV16.6	Valoración de la empleabilidad de cada alumno/a en función de su perfil
	SV16.7	Desarrollo de itinerarios personalizados de inserción laboral
	SV16.8	Formación en técnicas y estrategias de búsqueda de empleo
	SV16.9	Difusión entre los empleadores/as de los perfiles del alumnado
	SV16.10	Acreditación de las competencias

d) Cuarta dimensión del cuestionario: Competencias y capacidades para la empleabilidad.

Para la valoración de la importancia que, desde los servicios de orientación, se les concede a determinadas competencias y capacidades vinculadas con la empleabilidad del alumnado de Formación Profesional, se establecieron tres variables (todas ellas cualitativas y dependientes), dos de respuesta abierta y una tercera con escala Likert de 4 grados que comprende, a su vez, 20 subvariables.

Tabla 6

Caracterización de las variables de Competencias y capacidades para la empleabilidad

DATOS SOBRE COMPETENCIAS Y CAPACIDADES							
Nº	VARIABLE	TIPO				CATEGORÍA DE RESPUESTA	ÍTEM
		Cual.	Cuan.	Dep.	Indep		
V18	Competencias y capacidades	X		X		Nada, poco, bastante, mucho	18
V19	Otras competencias	X		X		Pregunta abierta	19
V20	Otros comentarios	X		X		Pregunta abierta	20

Las subvariables de esta dimensión serían las que siguen:

Tabla 7

Subvariables de Competencias y capacidades

VARIABLE	SUBVARIABLES	
Competencias y capacidades	SV18.1	Competencias técnicas del título
	SV18.2	Competencias básicas relacionadas con los conocimientos de cultura general
	SV18.3	Competencia lingüística en un idioma extranjero
	SV18.4	Competencia digital
	SV18.5	Capacidad de adaptación y flexibilidad
	SV18.6	Motivación hacia el aprendizaje permanente
	SV18.7	Autonomía e independencia
	SV18.8	Capacidad para encontrar nuevas ideas e innovar
	SV18.9	Capacidad para redactar informes y/o documentos
	SV18.10	Capacidad para rendir bajo presión
	SV18.11	Capacidad para trabajar en equipo
	SV18.12	Capacidad para planificar, organizar y gestionar el tiempo
	SV18.13	Empatía
	SV18.14	Compromiso con el trabajo a realizar
	SV18.15	Habilidades sociales
	SV18.16	Habilidades para la comunicación efectiva
	SV18.17	Liderazgo
	SV18.18	Polivalencia
	SV18.19	Resolución de problemas
	SV18.20	Capacidad para la toma de decisiones

3.- Características psicométricas del instrumento

El instrumento definitivo fue sometido a una aplicación piloto. Esta tuvo lugar electrónicamente, utilizando para ello la aplicación institucional Microsoft FORMS. Previamente se

contactó telefónicamente con todos los orientadores, para garantizarles el carácter anónimo de las respuestas y la protección de la identidad de los participantes conforme a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPD). También se les explicitaron los objetivos de la investigación, al mismo tiempo que se solicitó su participación en el estudio. De los 336 CFP e IES que imparten formación profesional en Galicia, respondieron al cuestionario 101 (30,05%).

Así mismo, para determinar las características psicométricas del instrumento de investigación (Carvajal et al., 2011) lo sometimos a análisis a través del programa SPSS para conocer su validez y su fiabilidad, atendiendo a las variables establecidas en los ítems 14, 16 y 18.

En primer lugar, se estableció la propiedad psicométrica de consistencia interna o **confiabilidad** calculada a través del estadístico Alpha de Cronbach (Gliem & Gliem, 2003) para comprobar si estos ítems del instrumento miden las mismas características y, por consiguiente, se obtendrán unos resultados precisos con su aplicación. Los cálculos se aplicaron tanto de manera global como para cada ítem (y sus variables asociadas).

De este modo, a nivel general, obtenemos un Alpha de Cronbach con un nivel excelente ($\alpha=.948$), según las aportaciones de George & Mallery (2010), lo cual refiere que el cuestionario alcanza una muy buena consistencia interna. Asimismo, en la siguiente tabla establecemos el valor alcanzado por este estadístico en los ítems y subvariables implicadas en nuestro instrumento.

Tabla 1

Índice de confiabilidad (α) de las dimensiones del instrumento de investigación

Ítem y Dimensión	Confiabilidad (α)
Ítem 14 (SV 14.1 a SV14.15)	.943
Ítem 16 (SV16.1 a SV16.10)	.880
Ítem 18 (SV18.1 a SV18.20)	.924

Fuente: elaboración propia

El mayor índice que alcanza el estadístico se obtiene en el ítem 14, referido a la valoración de la frecuencia en la realización de funciones del Departamento de Orientación ($\alpha=.943$). El menor, por su parte, se corresponde con la valoración que realizan los destinatarios del cuestionario en cuanto a la frecuencia en la realización de actuaciones de orientación laboral y empleabilidad ($\alpha=.880$). Aun así, el índice alcanzado en todas las dimensiones se puede posicionar entre un nivel bueno y excelente (George & Mallery, 2010).

Igualmente, procedimos en un segundo momento al cálculo de la **validez** del instrumento. Se entiende por validez el “grado en el que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 277). Por consiguiente, utilizamos como procedimiento estadístico inicial el índice de adecuación Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Barlett, obteniendo un valor bueno en medida de KMO (.853) y un resultado significativo en la prueba de esfericidad de Barlett ($X^2=2966,512$; $gl=990$; $p=.000 < .05$).

Los resultados mostrados por estos estadísticos indican la pertinencia de llevar a cabo un análisis factorial para lo cual se utilizó el método de “componentes principales”, obteniendo 9 factores que explican el 70,839% de la varianza total acumulada. Según los procedimientos estadísticos, los factores a los que debemos atender son aquellos que posean autovalores superiores a 1.

Tabla 2

Varianza total explicada

FACTOR	Total	% de varianza	% acumulado
1	14,033	31,185	31,185
2	7,234	16,076	47,261
3	2,193	4,874	52,135
4	1,926	4,279	56,414
5	1,625	3,611	60,025
6	1,427	3,170	63,195
7	1,260	2,800	65,995
8	1,099	2,443	68,437
9	1,081	2,402	70,839

Tal y como se puede comprobar en la tabla anterior, los 9 factores obtenidos poseen todos autovalores superiores a 1 no obstante, es a partir del factor 6 cuando empieza a ser perceptible la pérdida de valor por lo que optaremos por seleccionar los 5 primeros factores.

Finalmente, utilizamos el estadístico de “componentes rotados” para obtener la ponderación factorial de cada variable para determinar cuál es la más explicativa.

Tabla 3

Matriz de componente rotado con factores seleccionados

VARIABLES	1	2	3	4	5
Informar al alumnado sobre la oferta de cursos de perfeccionamiento	,838		,106		
Organizar las actividades relacionadas con los viveros de empresas	,784	,146	,102		
Informar y ayudar en la gestión de programas de emprendimiento	,776		,110		
Informar al alumnado sobre la oferta de cursos de reciclaje	,752		,138	,113	
Realizar estudios de mercado	,752	,146		,246	
Informar al alumnado sobre las posibilidades del procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de competencias profesionales	,751		-,114	-,207	,233
Estudiar y hacer un seguimiento de la inserción laboral del alumnado	,732	,202	-,212	,165	,205
Acreditación de las competencias	,727		-,139		,294
Informar al alumnado sobre los certificados de profesionalidad y sus posibilidades	,725			-,145	,259
Hacer intermediación laboral	,707		,107	,399	,104
Informar al alumnado sobre la oferta de cursos de especialización	,706		,262		,146
Difusión entre los empleadores/as de los perfiles de los/las alumnos/as	,682			,403	,142

Sección 4. Los servicios de orientación en las universidades

VARIABLES	1	2	3	4	5
Acciones para la mejora de la empleabilidad de los/las titulados/as	,673			,373	
Realización de un estudio de mercado de las titulaciones impartidas en el centro	,664	,132		,455	
Gestionar la bolsa de empleo del centro (si la hay)	,653	,100	-,143	,226	
Divulgar y compartir información con otros centros e instituciones sobre las acciones de emprendimiento	,629		,290	,142	,141
Informar al alumnado sobre las oportunidades de acceso al empleo	,602				,101
Formación en técnicas y estrategias de búsqueda de empleo	,417		,117	,233	,341
Empatía		,819	,125	,132	,118
Motivación hacia el aprendizaje permanente		,801	,106		
Compromiso con el trabajo a realizar		,771	,247		
Habilidades para la comunicación efectiva		,743	,164		
Habilidades sociales		,686			
Resolución de problemas		,678			,164
Capacidad para planificar, organizar y gestionar el tiempo		,600	,118		,143
Polivalencia	,254	,509			
Competencias técnicas del título	,138	,439	,370	-,113	
Competencias básicas relacionadas con conocimientos de cultura general		,234	,776		
Capacidad para redactar informes y/o documentos	,160	,413	,674		
Competencia lingüística en un idioma extranjero		,161	,618	,231	,200
Competencia digital		,284	,578	,162	
Realizar propuestas para ajustar la formación en función de las necesidades del mercado laboral	,444		,143	,705	,137
Proponer perfiles profesionales en función de las demandas de las empresas del entorno	,473		,130	,679	,160
Valoración de la empleabilidad de cada alumno/a en función de su perfil	,255	,209	,145	,645	,423
Desarrollo de itinerarios personalizados de inserción laboral	,305	,214		,125	,766
Planificación de proyectos personales de desarrollo de la carrera a corto, medio y largo plazo	,302	,171		,129	,756
Orientación personalizada, con la elaboración de un perfil profesional del alumnado	,310			,252	,658
Liderazgo	,181	,273	,135		
Capacidad para la toma de decisiones		,380			,212
Capacidad para rendir bajo presión	,382	,197	,209		
Autonomía e independencia		,545			,164
Capacidad de adaptación y flexibilidad		,516	,254		

VARIABLES	1	2	3	4	5
Capacidad para trabajar en equipo		,481	,163	,117	-,264
Capacidad para encontrar nuevas ideas e innovar	,219	,240	,327		,111
Explicación de las posibles salidas profesionales del título de FP	,213	,185			,134

Tal y como podemos comprobar en la tabla anterior, en el primer factor se agrupan 31 variables, de las cuales poseen una puntuación más elevada aquellas relativas a las *funciones del Departamento de Orientación*, aunque también destacan otras relacionadas con las *actuaciones sobre empleabilidad*.

En el segundo factor poseen una puntuación más saturada aquellas variables relativas a las *competencias y capacidades para la empleabilidad*. Del mismo modo que en el caso anterior, dentro del factor 3 destacan las variables relativas a *competencias para la empleabilidad*, sin embargo, podemos relacionarlas con el ámbito lingüístico y comunicativo.

En el cuarto factor, que agrupa 23 variables, saturan por encima de las demás dos variables relativas, fundamentalmente, a las *funciones del Departamento de Orientación* además de otra vinculada con las *actuaciones* en torno a la *empleabilidad*. Finalmente, el quinto factor acoge variables relacionadas con las *acciones de empleabilidad* a desarrollar por los orientadores/as.

Conclusiones / Discusión

En lo que respecta a la investigación, el proyecto se presenta como altamente innovador por los siguientes motivos:

1. Adopta una perspectiva holística al considerar los tres elementos esenciales de la empleabilidad: sistema educativo, sistema productivo y sistema social.
2. Aborda directamente la empleabilidad, dimensión escasamente investigada en el campo educativo en general y, más concretamente, en la Formación Profesional. Este aspecto que adquiere especial importancia si consideramos además el ánimo que están viviendo estas enseñanzas en los últimos años.
3. Se basa en una metodología de investigación mixta que no solo permite identificar y hacer una radiografía de la realidad, sino que posibilita, además, adentrarse en las causas que la conforman.
4. Busca establecer elementos de mejora para los sistemas de orientación, a través de la identificación de buenas prácticas, que posibiliten establecer caminos futuros desde el desarrollo competencial, y que puedan ser utilizados por las partes interesadas para identificar los desafíos y las oportunidades que se avecinan.
5. El diseño del proyecto permite la replicación en otros contextos de Educación Superior (Universidad), y los resultados pueden ser parcialmente extrapolables a ésta, ya que la Universidad es, cada vez en mayor medida, receptora de alumnado que ya posee una titulación de FP y quiere continuar su formación inicial profesionalizadora.

Complementariamente, no se puede olvidar la persistencia de la discriminación de género en el ámbito sociolaboral, realidad presente tanto a nivel horizontal como vertical, como ponen de manifiesto indicadores como los del Instituto Nacional de Estadística. En este contexto, entendemos que el género es un elemento especialmente condicionante que puede tener relación significativa en la empleabilidad, por lo que será una variable a la que se preste especial atención en la investigación.

Por otra parte, en lo que respecta al instrumento, recoge las aportaciones de estudios precedentes que centran su atención tanto en la orientación como en la empleabilidad y sus

características psicométricas permiten afirmar que posee buenas propiedades psicométricas para evaluar aquellos aspectos implicados en el ámbito de la orientación educativa y la empleabilidad.

Los resultados obtenidos confirman una confiabilidad excelente del instrumento a nivel global ($\alpha=.948$) así como en cada uno de los ítems destinados a la valoración de los aspectos relativos con esta investigación (funciones de los Dptos. de Orientación; actuaciones vinculadas con la empleabilidad más desarrolladas; competencias y capacidades relevantes para la empleabilidad).

Por otro lado, los factores resultantes son altamente explicativos (70,839% de la varianza), pudiendo hablar de un modelo moderado. Podemos afirmar que, a nivel general, las variables constituyen factores de manera estable, aunque hay que revisar la presencia de algunas que pertenecen a dimensiones diferenciadas en alguno de los factores. Esto merece una revisión en torno al instrumento que se presenta.

Para concluir, es necesario conseguir una muestra más elevada para comprobar si verdaderamente se replican los resultados estadísticos en muestras más amplias. Este es el principal objetivo que tenemos previsto en un futuro de manera que consigamos avanzar en el conocimiento acerca de la implicación de los orientadores/as en la empleabilidad del alumnado de FP.

Referencias

- Bonilla, E., Del Valle, C. & Martínez, G. (2012). El Grupo de Discusión como generador de Discurso Social: Aproximaciones teórico-metodológicas. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 22, 101-114. <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n22/art06.pdf>
- Carvajal, A., Centeno-Cortés, C., Watson, R., Martínez, M. & Sanz, A. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales del sistema sanitario de Navarra*, 34(1), 63-72.
- Chaves-Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. En K. Delgado, W. F. Gadea & S. Vera-Quiñonez (Coord.), *Rompiendo barreras en la educación*, (p. 164-184). UTMACH. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15178/La_utilizacion_de_una_metodologia_mixta.pdf?sequence=2
- Deutsche Bank (2020). Evolución bolsa española. Informe de Inversión. 1 al 30 de junio de 2020. https://www.deutsche-bank.es/psc/docs/renta_variable_espana.pdf
- García Roldán, J.L. (1995). *Cómo elaborar un proyecto de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update*. Allyn & Bacon.
- Gliem, J. & Gliem, R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for likert-type scales. *Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*, 82-88. Ohio State University. <https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/344>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Jansen, M. y Troncoso-Ponce, D. (2018). *Impacto de los contratos para la formación y el aprendizaje en la inserción laboral de los jóvenes*. Fedea. http://nsaw.fedea.net/descargas/NSAW04es_impacto.pdf
- OIT (2000). *Actas provisionales octogésima octava reunión*. <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc88/pdf/pr-21.pdf>
- Oñate, N., Ramos, L. & Díaz, A. (1990). Utilización del Método Delphi en la pronosticación: una experiencia inicial. La Habana: Instituto de Investigaciones Económicas de la Junta Central de Planificación.
- Ruiz, A. C., Palma, M. O y Álvarez, J.C. (2018). Jóvenes NiNi. Nuevas trayectorias hacia la exclusión social. *Comunitania: International Journal of Social Work and Social Sciences*, 15, 39-49.

- Santana, L.E.; Alonso, E. y García, L.F. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista complutense de educación*, 29(2), 355-369
- Sarceda-Gorgoso, M.C. & Barreira-Cerqueiras, E.M. (en prensa). La formación profesional básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche y la inserción laboral: percepción del alumnado. *Educar*, X(X), xx-xx.
- Serrano, L. y Soler, A. (2015). La formación y el empleo de los jóvenes españoles. Trayectoria reciente y escenarios futuros. Bilbao: Fundación BBVA. https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/DE_2015_formacion_y_empleo.pdf
- Vacchiano, M., Martí, J., Yepes-Cayuela, L. y Miquel Verd, J.M. (2018). Las redes personales en la inserción laboral juvenil en tiempos de crisis. Un análisis en Barcelona. *REIS*, 161, 121-140.

Actuaciones sobre empleabilidad e inserción laboral desde los departamentos de orientación de los centros de formación profesional

María del Mar Sanjuán Roca¹ y Olaya Queiruga Santamaría²

¹Departamento de Pedagogía y Didáctica, Universidad de Santiago de Compostela

²Departamento de Psicología de la Educación, Universidad Internacional de la Rioja

< mariadelmar.sanjuan@usc.es > < olaya.queiruga@unir.net >

Resumen

En este trabajo se presenta un avance de los resultados obtenidos en un estudio piloto que se ha realizado en Galicia sobre empleabilidad y orientación en los centros de FP. En una primera aproximación, de corte descriptivo, y recogiendo los datos a través de un cuestionario diseñado *ad hoc*, se analizan los datos sobre las actuaciones realizadas desde los departamentos de orientación vinculadas con la empleabilidad y la inserción laboral. Los resultados muestran que la mayoría de los orientadores no destinan demasiados recursos para la promoción de este tipo de actuaciones, a pesar de que sí las consideran necesarias para la mejora de los resultados de inserción laboral.

Palabras clave

Formación Profesional; Orientación Profesional; Empleabilidad; Inserción laboral; Competencias

Introducción

La continua evolución del mercado laboral en la última década ha provocado que los puestos de trabajo y sus funciones experimenten significativas transformaciones. En consecuencia, para desempeñar una ocupación concreta no basta con adquirir, en un momento dado de nuestro ciclo vital, ciertos conocimientos técnicos (Pineda-López y Moreno-Bastida, 2019); ahora también es necesario tener una serie de habilidades transversales y actitudes que puedan aplicarse a otros empleos y empresas (Vargas, 2006), estas competencias de tipo personal también son denominadas “competencias para la empleabilidad” (Martínez-Clares et al., 2019).

La sociedad actual se caracteriza por el rápido y continuo avance de la información y el conocimiento, lo que trae consigo una necesaria acomodación a ciertos procesos de cambio y adaptación que son propios de una sociedad cada vez más global (Tito y Bill, 2016; Valero, 2012). Por ello, es necesario establecer un mayor ajuste entre la formación profesional y las necesidades/demandas que suscita el mercado de trabajo. La ya obsoleta aspiración por conseguir un puesto de trabajo para “toda la vida” ha ido desapareciendo para dejar paso a un ideal que se sitúa cerca de lo utópico. La realidad actual se caracteriza por una elevada movilidad laboral, donde las organizaciones buscan equipos de trabajo flexibles, altamente cualificados, con capacidad de adaptación a los cambios y habilidad para asumir reconversiones de forma continuada (Rodríguez Sánchez, 2002; Queiruga, 2018). Es por ello por lo que, la formación de calidad no solo ha de considerar la adquisición de conocimientos, sino también el análisis de las necesidades emergentes en la búsqueda de una adecuada simbiosis entre el ámbito productivo y el educativo/formativo.

Amén de lo anterior, la competitividad del propio sistema productivo ha hecho de las competencias el instrumento idóneo en torno al que planificar procesos formativos realmente ajustados a las características de los sujetos y contextos en los que van a ser implementados, combinando conocimientos (saber), destrezas (saber hacer) y actitudes (saber

ser y saber estar). Cómo desarrollar o estimular el último grupo de competencias (competencias de tipo personal) implica un proceso complejo donde intervienen numerosas variables que se han de considerar. Como indican Singer et al. (2009) las competencias referidas al “saber ser” y “saber estar”, son un grupo de competencias que se relacionan de manera directa con los rasgos de personalidad, sin embargo, habitualmente las acciones formativas se diseñan de forma homogénea, sin considerar que, aun estando dirigidas a un mismo grupo de personas, se obtendrán resultados distintos. En consecuencia, esto también implica que sean competencias difíciles de evaluar o medir. Sin embargo, y coincidiendo con Driskell et al. (1992), es necesario trazar iniciativas de formación en las cuales se promueva su práctica y se favorezcan procesos de automatización vinculados a cada una de las destrezas que se esperan desarrollar. En tal coyuntura, la orientación constituye una estrategia complementaria de gran valor para el fomento de las competencias personales, pues el asesoramiento profesional en habilidades clave tiene un efecto directo sobre la probabilidad de encontrar, acceder y mantener un puesto de trabajo (Rodríguez Martínez et al., 2019).

En definitiva, y por cuanto la lógica actual del mercado de trabajo concede una importancia considerablemente menor que en el pasado a la adquisición de conocimiento y destrezas puramente técnicas, constituye una imperiosa necesidad la orientación y formación en competencias transversales como forma de asegurar el éxito en el acceso al empleo.

Por otro lado, la inserción laboral, tal y como se establece en la normativa que regula la Formación Profesional en nuestro país, es uno de los objetivos de esta formación, motivo por el cual su diseño y desarrollo se basa en el modelo de competencias profesionales. Sin embargo, este enfoque, desde el cual se plantea, no parece ser suficiente para lograr desarrollar los índices de inserción laboral esperados para sus egresados; por tanto, será necesario tener en cuenta otros factores que pueden contribuir y ayudar a explicar este hecho (Rego-Agraso y Rial-Sánchez, 2017). Para mejorar la empleabilidad y la inserción laboral es necesario, entre otros elementos, asegurar la calidad de la formación impartida, adaptando esta formación a las demandas del mercado laboral; pero, sin duda, también es necesario potenciar y mejorar los procesos de orientación profesional del alumnado, con el objetivo de tratar de conseguir un mayor y mejor ajuste en el proyecto personal de inserción profesional del alumnado (Molina, 2008).

Para una adecuada transición al mundo del trabajo es necesario que los estudiantes adquieran conocimientos y estrategias eficaces que les permitan hacer frente a las demandas del mundo laboral (Blustein, et al., 2000). Para ello, como se ha visto, es necesario desarrollar contenidos curriculares orientados a las necesidades del mundo del trabajo, al tiempo que se desarrollan actividades de orientación dirigidas al alumnado (Jäppinen, 2009). Es necesario llevar a cabo actuaciones tendentes, no solo a aprender a elegir entre diferentes alternativas de profesionalización, sino también para la gestión de las propias competencias, lo que implica el desarrollo de experiencias de orientación centradas en el alumnado (Blas y Planells, 2013). Más concretamente, para conseguir una mejor inserción laboral resulta necesario, conocer las necesidades de orientación profesional específicas que presenta el alumnado (Velaz de Medrano et al., 2012); poner en marcha actuaciones relacionadas con el autoconocimiento (aptitudes, intereses, personalidad, emociones, motivaciones, valores, rendimiento académico, estilo de aprendizaje, competencias personales); información académica y profesional (estructura del sistema educativo, el sistema de formación profesional, otras alternativas formativas y profesionales) (Bisquerra, 2008); el uso de técnicas y herramientas para la búsqueda de empleo y el autoempleo (Rial y Mariño, 2010); la toma de decisiones (Bisquerra, 2008); y cuestiones relacionadas con las relaciones laborales.

Presentación del estudio

Los datos que presentamos pertenecen a un estudio piloto, primera fase de una investigación en realización en la CCAA sobre empleabilidad y orientación en los centros de Formación Profesional. En el curso de la investigación de referencia, se construyó un cuestionario (COE&FP®)³ en el que se incluyeron una serie de cuestiones relativas a la frecuencia con la que desde los servicios de orientación del centro formativo se realizan determinadas actuaciones relacionadas con la empleabilidad y la inserción laboral de Formación Profesional, que constituyeron su tercera dimensión que se presentarán a continuación y están vinculados a la pregunta de investigación planteada: ¿Cuáles son *actuaciones* vinculadas a la empleabilidad e inserción laboral que desarrollan con mayor frecuencia los departamentos de orientación de los centros que imparten Formación Profesional?

Avance de resultados

En la muestra participante en el estudio piloto, se recogieron datos de 101 orientadores (94 %) o personas que en el centro realizaban funciones de orientación (6%). Estos participantes que tenían funciones de orientación, aunque no pertenecían a un Departamento de Orientación constituido como tal, provenían de instituciones que por su titularidad no tenían obligación de contar con dicho servicio. Así, de los centros formativos participantes, el 86% eran centros públicos, el 5% privados y el 9% eran concertados. En los centros participantes, se imparten títulos de Formación Profesional Básica (FPB) (72%), de Grado Medio (FPGM) (84%) y de Grado Superior (FPGS) (76%), de los que 52 centros (51%) imparten todos los niveles.

Nos centraremos en este apartado en los datos relacionados con la tercera dimensión del COE&FP®, antes mencionada y en la frecuencia con la que desde la orientación se llevan a cabo actuaciones que consideramos necesarias para propiciar competencias vinculadas con la empleabilidad, tales como:

- La orientación personalizada, con la elaboración de un perfil profesional del alumno
- La planificación de proyectos personales de desarrollo de la carrera a corto, medio y largo plazo
- La realización de un estudio de mercado de las titulaciones impartidas en el centro
- Acciones para la mejora de la empleabilidad de los/las titulados/as
- La explicación de las posibles salidas profesionales del título de FP
- La valoración de la empleabilidad de cada alumno/a en función de su perfil
- El desarrollo de itinerarios personalizados de inserción laboral
- La formación en técnicas y estrategias de búsqueda de empleo
- La difusión entre los empleadores/as de los perfiles de los/las alumnos/as
- La acreditación de las competencias

Las respuestas fueron dadas en función de una escala Likert de 4 grados y de los 10 ítems presentados, como observamos las propuestas planteadas a los participantes, hablan

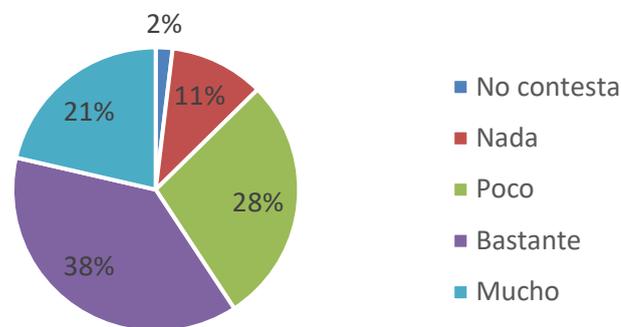
³ Para una mayor información sobre el instrumento, consultar el trabajo de Sarceda-Gorgoso, M.C., Barreira-Cerqueiras, E.M, Poncet Souto, M. y Rial Sánchez, A., titulado *COE&FP®, un instrumento para evaluar la orientación y empleabilidad en formación profesional*, presentando en este mismo Congreso.

de personalización del asesoramiento, pero también de conocimiento y prospectiva del contexto profesional de los futuros titulados.

La primera cuestión se estableció por la importancia de elaborar un perfil personalizado del alumnado, para así realizar una orientación más ajustada a sus características y ser capaz de incidir en los factores que potencian su empleabilidad, se preguntó sobre la frecuencia con que se realizaba este tipo de actuaciones y el 59% de los encuestados dijeron realizarlo con bastante (38%) o mucha frecuencia (21%). Lo que teniendo en cuenta que el 51% de los encuestados trabajan en el centro formativo con alumnado de FPB, FPGM y de FPGS y con titulaciones de varias familias profesionales, consideramos que es un dato para destacar, aunque otras respuestas también destacan porque el 11% restante no lo realiza y el 28% declara realizarlo poco (el 2% no contestó a esta cuestión), como podemos observar en la Figura 1.

Figura 1

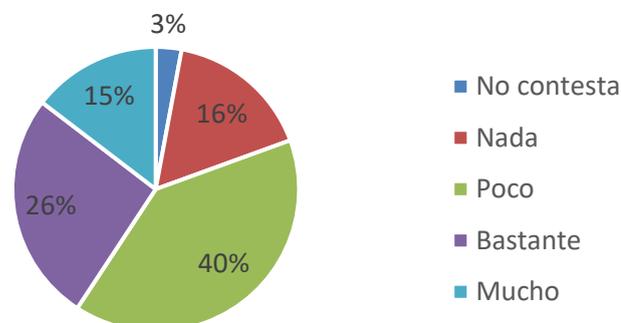
Orientación personalizada, con la elaboración de un perfil profesional del alumnado



Por otro lado, si tuviésemos que resaltar algo interesante en la orientación es la posibilidad de hablar de proyectos personales y las posibilidades que esto plantea para el desarrollo posterior, por esta razón se lo planteamos a los participantes en el estudio piloto y, como muestra la Figura 2, mientras que el 15% dijeron realizar acciones con este fin con mucha frecuencia y el 26% en bastantes ocasiones, también es cierto que el 56% de la muestra contestó que poco o nada.

Figura 2

Planificación de proyectos personales de desarrollo de la carrera a corto, medio y largo plazo



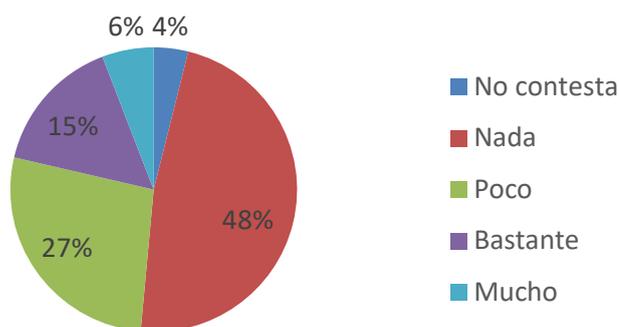
Consideramos al plantear las acciones de interés para empleabilidad, que la mirada de los que orientaban no sólo tenía que ir hacia los estudiantes, sino también que deberían

Sección 4. Los servicios de orientación en las universidades

hacer estudios prospectivos sobre cómo era la situación del mercado laboral en el contexto de las titulaciones que se impartían en el centro formativo y resultó que un 48% de las respuestas dicen no realizar ninguna acción conducente a conocer el mercado de trabajo, destaca un 6% que realiza este tipo de estudios lo que nos inclina a en estudios posteriores conocer las características de estas acciones y un 15% que responde en bastantes acciones el fin es conocer dicho mercado.

Figura 3

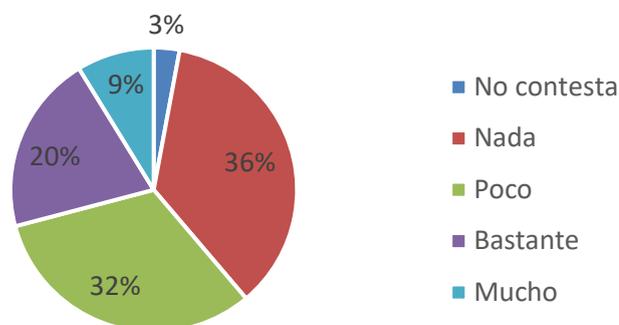
Realización de un estudio de mercado de las titulaciones impartidas en el centro



La pretensión de seguimiento de la formación, de realización de acciones que mejoren esas competencias transversales fundamentales para la empleabilidad en el caso de los encuestados sólo se da en el 29% de las respuestas, en que el 9% en muchas ocasiones frente al 68% que nos contestan que acciones de este tipo se realizan poco o como vemos en la Figura 4, nada en el 36%.

Figura 4

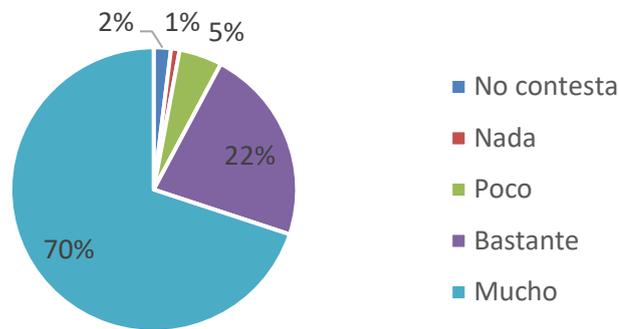
Acciones para la mejora de la empleabilidad de los/las titulados/as



Nos acercándonos en la siguiente cuestión, a una orientación más “tradicional” en la línea de las funciones habituales de los departamentos de orientación, y que, como comprobamos en la Figura 5, es la más extendida ya que un porcentaje elevado, del 72% de los encuestados, responden que realizan acciones centradas en las posibles salidas profesionales. Lo que resulta más llamativo, si cabe, es que un 3% no establece acciones para explicarles a sus estudiantes, o lo hace poco, las salidas profesionales que les proporciona el título que cursan en su centro.

Figura 5

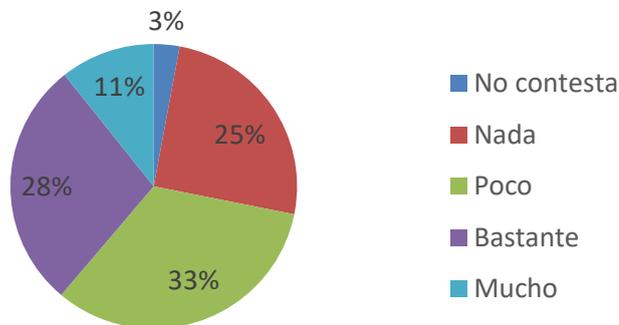
Explicación de las posibles salidas profesionales del título de FP



Si tenemos en cuenta que hemos planteado (Figura 1) la realización del perfil personalizado y el 39% nos han respondido que no lo realizaban, en estas respuestas presentadas en la Figura 6 vuelven a incidir en la poca realización de acciones conducentes a la valoración de la empleabilidad en función del perfil, ya que previamente no han realizado actuaciones para conocerlo, por tanto, no nos puede extrañar que el 58% responden en coherencia con su primera respuesta que “poco o nada”. Interesante siguen siendo los datos de la Figura 6 que nos muestran que el 11% realizan “mucho” actuaciones en este sentido y el 28% lo hacen con bastante frecuencia.

Figura 6

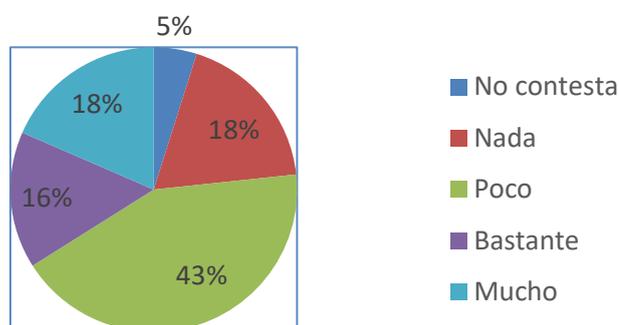
Valoración de la empleabilidad de cada alumno/a en función de su perfil



Nuevamente al incidir en la personalización de las acciones, los datos de valores altos nos hablan de la poca o ninguna frecuencia en la realización de acciones en este sentido, como vemos en la Figura 7, el 18% no trabajan actividades sobre itinerarios personalizados de inserción laboral y el 43% señalan que lo realizan “poco”. Si bien, el 34% siguen atentos a la personalización de los procesos, así un 18% programan “mucho” acciones de este tipo y un 16% contestan realizarlas “bastante”. Que, si bien es cierto, que la inserción laboral implica acciones más concretas relacionadas con los estudios realizados y la empleabilidad, nos habla de una capacitación en competencias relacionadas con la capacidad de adaptarse a contextos laborales diversos, no dejan de ser necesarias las actuaciones conducentes a la inserción para poder valorar posteriormente actuaciones relacionadas con la empleabilidad.

Figura 7

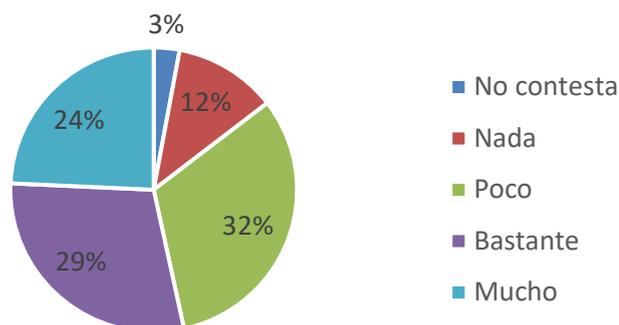
Desarrollo de itinerarios personalizados de inserción laboral



La información recogida sobre la formación en técnicas y estrategias de búsqueda de empleo, aun siendo de interés para los departamentos de orientación, no olvidemos que forma parte de contenidos a desarrollar en el módulo de FOL, que no deja de ser un módulo transversal en todos los ciclos formativos impartidos y que debe proporcionar competencias fundamentales para la empleabilidad.

Figura 8

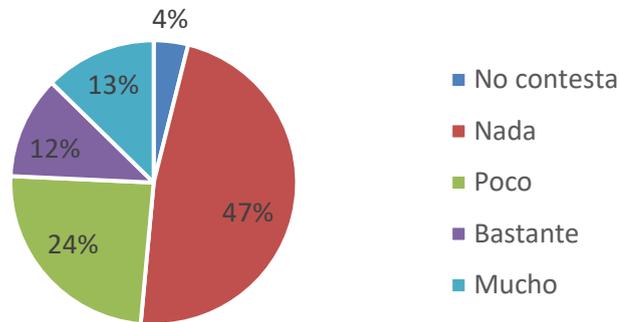
Formación en técnicas y estrategias de búsqueda de empleo



Cuando hablamos de inserción laboral, de empleabilidad y formación de profesionales, es imprescindible tener en cuenta las características del mercado (Figura 3) al que indefectiblemente irán los egresados y, por supuesto, la necesaria relación con los futuros empleadores de nuestros estudiantes. Esta relación que se establece a través de diferentes canales como puede ser la FCT o, con más vinculación, en la FPDual no debe ser olvidada entre las funciones y, por tanto, actuaciones de los encargados de la orientación en los centros de formación profesional. Como observamos en la Figura 9, en el 47% de los cuestionarios respondidos no hay actuaciones al respecto, es decir, los empleadores no reciben información sobre el perfil de los estudiantes a través de actuaciones propiciadas por los profesionales de la orientación, y en el 24% se realizan poco estas actuaciones. Por otro lado, un 25% de los encuestados contestan realizar actuaciones de este tipo “mucho” o “bastante”.

Figura 9

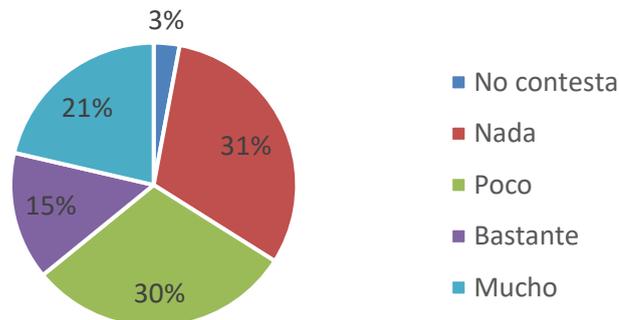
Difusión entre los empleadores/as de los perfiles de los/las alumnos/as



La acreditación de las competencias se incluyó en estos ítems, porque implica innumerables actuaciones y por su interés en las posibilidades de inserción laboral y, en consecuencia, en la empleabilidad de los acreditados. Sin embargo, en un 61% de los casos analizados (Figura 10) las actuaciones en esta dirección son “nada o poco” realizadas. Por supuesto, es destacable el 35% de las respuestas que nos muestran actuaciones realizadas “mucho o bastante”.

Figura 10

Acreditación de las competencias



Conclusiones / Discusión

La inserción laboral del alumnado y la incidencia de la orientación en este proceso, como declara Sanjuán (2010), ha sido escasamente estudiada. Si bien el profesorado de FOL considera imprescindible el desarrollo de contenidos relacionados expresamente con la orientación laboral, reconoce, a la vez, que se dedica significativamente más tiempo a temáticas que tienen más que ver con la legislación laboral. Esta podría ser una razón suficiente, para que otros agentes de orientación realizaran tareas y diseñasen procesos para mejorar las posibilidades de inserción laboral y de empleabilidad de este alumnado. Sin embargo, como hemos mostrado con los datos analizados de este estudio piloto, dista mucho de ser generalizable. Si bien es cierto, que será necesario vincular estos datos con otros de corte cualitativo que nos den información de cómo se diseñan las estrategias y al margen de su frecuencia, cuál es su repercusión en la adquisición de las competencias transversales que nos interesan en el estudio.

Hemos hecho referencia a actuaciones con características de personalización y a otras referidas al contexto laboral. Desde esta doble perspectiva, las actuaciones en las que el

foco está en el perfil concreto o en la atención individualizada al estudiante comprobamos que la frecuencia de actuación descende (Figuras 1, 2, 6 y 7). También analizamos las respuestas sobre el planteamiento de estudios de mercado o actividades vinculadas con los empleadores y son pocas (Figuras 3 y 9). Y, por último, que la visión más tradicional de la orientación, basada en salidas profesionales o estrategias de inserción laboral, nos aportan información sobre mayor número de actuaciones.

Todo esto nos hace pensar que los centros en los que se imparte la formación profesional han de ser vistos no solo como instituciones centradas en la cualificación profesional de los estudiantes, sino también en la adquisición de competencias para la reflexión sobre sus motivos y ambiciones personales, y para poner en marcha actuaciones dirigidas a su propio desarrollo profesional (Mittendorf, Jochems, Meijers y Brok, 2008). Dichas actuaciones deben responder, a nuestro modo de entender, a varios principios de intervención (Romero Rodríguez, 2013): a) encuadrarse en un enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida; b) como un proceso centrado en la persona, que construye su propia vida (life designing); c) por lo que dicho proceso no es lineal, sino dinámico y sistémico; d) preventivo y e) tendente a que la persona aprenda a encontrar sentido a su propia trayectoria vital y comprometerse con actividades que sean significativas para ella, contribuyendo así al desarrollo social. Nos situamos, por tanto, en un modelo de autoconstrucción y construcción de la carrera a lo largo de la vida, en la línea desarrollada por autores como Savickas et al. (2009), Savickas (2012) o McMahon y Watson (2012).

Referencias

- Bisquerra, R. (2008). Orientación psicopedagógica: áreas y funciones. En J. Santos Yáñez (Coord.), *Funciones del departamento de formación* (pp. 11-38). Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Blas, F. A., y Planells, J. (coord.) (2013). *Retos actuales de la Educación Técnico Profesional*. Fundación Santillana.
- Blustein, D. L., Juntunen, C. L., y Worthington, R. L. (2000). The school-to-work transition: Adjustment challenges of the forgotten half. En S. D. Brown y R. W. Lent (eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 435-470). John Wiley & Sons Inc.
- Driskell, J. E., Willis, R. P., y Cooper, C. (1992). Effect of overlearning on retention. *Journal of Applied Psychology*, 77, 615-622.
- Jäppinen, A. K. (2009). Get a vocation. Keeping on top of studies. Reducing the drop-out rate in vocational upper secondary education and training. *European Journal of Educational Training*, 47(2), 28-49.
- Martínez-Clares, P., González-Lorente, C., y Rebollo-Quintela, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73. doi: 10.6018/rie.37.1.343891
- Molina, S. (2008). Influencia del contexto sobre el conocimiento de la Formación Profesional de los estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(3), 291-302.
- Pineda-López, R. C., y Moreno-Bastida, G. R. (2019). Instrumentos para la Determinación de los Factores de la Inserción Laboral en Estudiantes Universitarios. *Revista Científica Hallazgos*, 4(2), 173-189.
- Queiruga, O. (2018). O subsistema de Formación Profesional para o Emprego: os Certificados de Profesionalidade e a súa vinculación coa mellora da empregabilidade en Galicia. (Tesis Doctoral). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Rego-Agraso y Rial-Sánchez (2017). ¿Por qué elegir formación profesional? Satisfacción, motivaciones y expectativas del alumnado sobre el empleo y la formación. *REOP*, 28(3), 43-62.
- Rial, A., y Mariño, R. (2010). Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de formación profesional en Galicia y su inserción sociolaboral. Enseñanza. *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 28(2), 181-201.

- Rodríguez Martínez, A., Cortés, A., y Val, S. (2019). Análisis de la mejora del nivel de empleabilidad de los universitarios mediante la mejora de competencias transversales y habilidades. *Cuatrimestre*, 30(3), 102-119.
- Rodríguez-Sánchez, M. (2002). Análisis del módulo de formación en centros de trabajo en la familia profesional administrativa en la Comunidad de Madrid. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Sanjuán, M. (2010). Los contenidos y las competencias del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL): visión del profesorado en Galicia. *Innovación Educativa*, 20, 89-103.
- Singer, M., Guzmán, R., y Donoso, P. (2009). *Entrenando Competencias Blandas en Jóvenes*. Santiago de Chile.
- Tito, M. D., y Bill, O. (2016). Desarrollo de soft skills una alternativa a la escasez de talento humano. *INNOVA Research Journal*, 1(12), 59-76.
- Valero, F. J. (2012). *Estudio Demandas del Mercado Laboral a los Titulados Universitarios*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada
- Velaz de Medrano, C., Blanco, A., y Manzano, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en Educación Secundaria: estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, Extraordinario, 138-173.

La orientación en formación profesional: funciones y actuaciones

Margarita Valcarce Fernández, María del Rosario Castro González,
Raquel Mariño Fernández

Grupo GEFIL
Universidad de Santiago de Compostela

< margot.valcarce@usc.es > < mariadelrosario.castro@usc.es > < raquel.marino@usc.es >

Resumen

El trabajo que se presenta a continuación se ha desarrollado en el marco de una investigación, del Grupo Gallego de Estudios para la Formación e Inserción Laboral «GEFIL» (GI-1867), de la Universidad de Santiago de Compostela. Esta investigación, que se haya en proceso, tiene como finalidad evaluar la orientación para la empleabilidad en la Formación Profesional. Los resultados que aquí se recogen corresponden sólo a una parte de la misma, la referida al perfil de los/as profesionales y las funciones y actuaciones que desempeñan desde el Departamento de Orientación. Se han recogido a través de *Google Forms*, mediante un cuestionario elaborado *ad hoc*, denominado COE&FP® y presentando en este Congreso por otros investigadores/as del mismo proyecto. La muestra analizada está integrada por 101 orientadores, orientadoras y docentes que desempeñan su labor en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia. De los datos analizados se constata una menor atención en aquellas funciones que relacionan al alumnado con el entorno laboral, afectando a su empleabilidad e inserción laboral.

Palabras clave

Formación Profesional; Orientación; Funciones del Orientador/a; Orientación para el Empleo

Introducción

Tras la expansión y consolidación de la tecnología, el mundo del trabajo se encuentra ante cambios de gran calado que afectan a la modernización y dinamismo de los procesos productivos, sus recursos, las relaciones comerciales, laborales e interpersonales.

Estos avances acelerados en el mundo productivo han puesto en crisis la respuesta que proporcionan la educación y la formación, en el binomio que relaciona al sistema productivo y educativo. Ya a principios del siglo XX la orientación profesional prestaba ayuda a la clase trabajadora, conectando la escuela con el mundo laboral, relacionándola con la preparación de las personas para el empleo (Rodríguez, 1998).

Resulta, pues, innegable que, en el actual contexto del mercado de trabajo la orientación constituye una parte integral de la Formación Profesional, puesto que la inserción laboral requiere, además de demostrar las competencias específicas que se poseen vinculadas con un trabajo, las competencias transversales y comportamentales que los empresarios requieren, más allá de las calificaciones formales del sector (Calleja, 2018).

La aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) pone el acento en la orientación al reconocerla como parte de la educación, concibiendo un modelo organizativo y funcional basado en: la acción tutorial, la creación de los Departamentos de Orientación como servicio interno en los centros, y los Equipos de sector como servicios externos. Diferentes documentos ayudaron a su consolidación: el Proyecto de Reforma para la Enseñanza (1988), el Libro Blanco para la Reforma del sistema Educativo (1989) y la Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica (Santana, 1990), entre otros.

Igualmente, con la promulgación de la Ley 2/2006 Orgánica de Educación, de 3 de mayo, (LOE), la orientación educativa y profesional se reconoce como uno de los principios de la educación (art. 1.f.), dando lugar a numerosas disposiciones normativas que han regulado la misma. Cabe mencionar como ejemplo de ello el Real Decreto 1538/2006 de 15 de diciembre por el que se establece la Ordenación General de la Formación Profesional en el Sistema Educativo, cuyo capítulo VIII, está dedicado a la información y orientación profesional en la formación profesional del sistema educativo. Así mismo, la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación profesional hace referencia en sus artículos 14 y 15 a la información y orientación profesional (Sánchez, 2009).

En la Comunidad Autónoma de Galicia, el Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento Orgánico de los Centros Integrados de Formación Profesional, competencia de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, en la disposición adicional primera indica que los centros integrados de formación profesional sustituyen el departamento de orientación, regulado por el Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia, por el departamento de información y orientación profesional, según lo recogido en el artículo 25 de este decreto.

Este departamento, que estará constituido por el orientador/a profesional, un profesor/a por cada departamento de familia profesional existente en el centro y, al menos, por un miembro del departamento de FOL, tiene entre sus competencias: informar al alumnado sobre las oportunidades de acceso al empleo, gestionar la bolsa de empleo del centro integrado, en función de las peticiones de las empresas, elaborar propuestas sobre los perfiles profesionales que demanden las empresas del entorno, con el fin de adecuar la formación a las necesidades existentes en el mercado de trabajo, coordinar la orientación laboral y profesional con otras administraciones, entidades o instituciones de ámbito local, autonómico, estatal e internacional. Competencias que ponen en evidencia la vinculación existente entre la orientación y la empleabilidad del alumnado.

Dentro del sistema educativo en general, y más concretamente en la formación profesional, el aprendizaje basado en competencias exige cambios, no sólo a la docencia sino también a la orientación como parte del proceso educativo, concebido de forma integral. Así, recientemente, la orientación profesional aparece en el Plan de Modernización de la Formación Profesional (Gobierno de España, 2020) como una línea estratégica.

La orientación profesional a lo largo de la vida, valorada en su conjunto, es una de las inversiones más rentables que pueden hacer los responsables públicos. Una persona que tiene acceso a recursos de orientación de calidad tiene todos los elementos necesarios para una adecuada toma de decisiones y esta, a su vez, reduce notablemente el fracaso en los proyectos personales, el abandono educativo -en sentido amplio-, el desequilibrio social y las inequidades (...) Su importancia se acrecienta en circunstancias como las actuales, como servicio público de acompañamiento en el diseño de los nuevos itinerarios formativos y profesionales de cada persona. (p. 61).

Esto es sólo una evidencia que constata que la orientación, emerge de nuevo y extiende su relevancia y presencia a la Formación Profesional. Lo hace en un momento de incertidumbre protagonizada por los cambios en el mundo laboral, que se caracterizan, entre otros avances, por los de: facilitar la comunicación entre las personas en un mundo global, acelerar el tiempo invertido en producir, desdibujar la jornada estable, compartir los recursos, producción y prestación de servicios, y otorgar a la robótica las tareas repetitivas en un escenario de convivencia entre personas y máquinas, para dejar mayor espacio a la gestión personal del tiempo de trabajo y ocio; y todo ello en una sociedad dominada por los valores colaborativos, de sostenibilidad, equidad e inclusión.

En ese contexto relacional obligado de la Formación Profesional con el mundo del trabajo y el empleo, la orientación es clave ya que la transferibilidad de lo aprendido es otro de los desafíos que debe afrontar todo trabajador/a; también lo es la gestión del equilibrio entre la persona trabajadora y el medio sociocultural en el que desempeña sus tareas laborales, haciendo uso de las competencias adquiridas durante la formación. Es indudable que existe un marco legal y normativo que reconoce a la orientación como parte de la Formación Profesional, sin embargo, tal y como se lleva a cabo en la actualidad, resulta insuficiente. A su vez, su desarrollo pone de manifiesto las principales necesidades, a las que la profesora e investigadora de la Universidad de Sevilla, Soledad Romero, en una entrevista publicada por *Educaweb* el día 25 de febrero del presente año⁴, responde haciendo la siguiente propuesta de acciones de mejora:

1. Crear un sistema integrado de orientación.
2. Destinar un presupuesto a la orientación en la FP.
3. Dotar a todos los centros de FP de más profesionales de la orientación.
4. Diseñar planes de orientación más ambiciosos en la FP.
5. Más orientación en competencias para la gestión de la carrera.
6. Más orientación en la FP Básica y evitar convalidaciones del módulo FOL.
7. Aplicar nuevas metodologías en la orientación e implicar a las empresas.
8. Mejorar los sistemas de información que utilizan los orientadores y las orientadoras.
9. Mejorar la información sobre las posibilidades de seguir formándose a partir de la FP.
10. Invertir en investigación sobre orientación en la FP para garantizar su calidad.
11. Proporcionar orientación en la FP con perspectiva de género.

Por consiguiente, la búsqueda de información y la toma de decisiones son una constante en los trayectos vitales, y el manejo de competencias que permiten su ejercicio resulta imprescindible para planificar proyectos personales y profesionales exitosos. Cada transición académica y laboral está condicionada por diferentes factores que necesitan de ayuda, asesoramiento y apoyo para su óptimo desempeño, y en ellos residen las principales actuaciones de la orientación en la Formación Profesional.

También son dos los momentos críticos en la formación profesional que requieren de la orientación profesional: cuando la persona necesita saber a qué opciones de formación permanente y laboral puede acceder, y/o cuando ya trabaja, y/o alternando trabajo y formación, no está satisfecha con lo que hace. (García, 2009).

Dada la escasa literatura científica relacionada con el ejercicio de la orientación en la Formación Profesional, y considerando las acciones de mejora propuestas por Romero (2020), así como sus funciones básicas, hemos considerado la importancia de investigar la función y actuaciones relacionadas con la empleabilidad, consultando a los/as orientadores/as y docentes en ejercicio con la pretensión de aportar conocimiento a la delimitación de éstas para la mejora de la organización actual.

Como ya hemos mencionado con anterioridad, este trabajo forma parte de un proyecto de mayor envergadura cuyo objetivo principal es *Analizar la influencia del Departamento de Orientación en la adquisición de competencias para la empleabilidad y la inserción laboral*

⁴ <https://www.educaweb.com/noticia/2021/02/25/orientacion-fp-claves-mejorarla-19466/>

del alumnado de FP. Para poder analizar y presentar con mayor claridad cada bloque de datos del proyecto, se decide redefinir los objetivos y adaptarlos a cada línea de trabajo; así, en esta comunicación se determina como objetivo principal dar a conocer las funciones y actuaciones vinculadas a la empleabilidad e inserción laboral, que desarrollan con mayor frecuencia los departamentos de orientación de los centros que imparten Formación Profesional.

Para ello se formulan los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las funciones que desarrollan vinculadas a la acción de informar al alumnado hacia la mejora de su cualificación, certificación de competencias y acceso al mercado de trabajo.
2. Conocer la organización, gestión y procesos de ajuste formación-empleo que implementan, a partir de cifras de seguimiento de la inserción laboral de su alumnado.
3. Recoger datos sobre las estrategias, medidas y acciones que realizan para la proyección y promoción de sus estudios en el entorno, en colaboración con los diversos agentes/ profesionales de la orientación, servicios y entidades de su tejido sociolaboral.

En este trabajo se muestra un avance de algunos resultados preliminares obtenidos en la Comunidad Autónoma de Galicia, pues dicha investigación se encuentra en proceso abierto y contempla el abordaje de la orientación y la empleabilidad en la Formación Profesional, con mayor amplitud y desde otras perspectivas que enriquezcan y amplíen los datos ya recogidos.

Metodología

Para la realización de dicha investigación se ha optado por un método mixto, que combina lo cualitativo y cuantitativo, utilizando como instrumentos para la recogida de información cuestionarios, entrevistas individuales y grupos de discusión. Más específicamente, para esta parte de nuestro estudio se ha diseñado un cuestionario ad hoc, estructurado, compuesto por preguntas abiertas y preguntas cerradas, tanto de elección simple como múltiple. Para la construcción del mismo se han tenido en cuenta estudios realizados previamente sobre la temática, así como lo establecido en las disposiciones legislativas en lo referente a las funciones y competencias del departamento de orientación.

Dicho cuestionario consta de 20 preguntas, organizadas en cuatro bloques

- Bloque I. Datos Generales: integra los ítems 1-13. En estos se solicita información sobre tres aspectos: la contextualización del centro (comunidad autónoma, provincia, localidad, número de habitantes), el propio centro (titularidad, tipo de centro, títulos de FP y familias profesionales que se imparten en el mismo) y los orientadores/as (sexo, edad, titulación, situación laboral, años que lleva trabajando como orientador/a).
- Bloque II. Funciones del Departamento de Orientación: ítems 14 y 15, en los que se demanda información sobre la frecuencia con la se realizan una serie de funciones vinculadas con la orientación en la Formación Profesional Inicial, así como que indiquen otras posibles no propuestas en el cuestionario.
- Bloque III. Actuaciones del Departamento de Orientación: ítems 16-17, en los que se demanda la frecuencia con la que se realizan diversas actuaciones especificadas relacionadas con la empleabilidad y la inserción laboral del alumnado de Formación Profesional y otras que consideren.

- Bloque IV. Competencias para la Empleabilidad: ítems 18-20. En este se pide una valoración de la importancia que considera que tienen diferentes competencias y capacidades vinculadas con la empleabilidad del alumnado de formación profesional, así como también se solicita que se especifiquen, de ser el caso, otras no contempladas.

Los datos que se presentan en este trabajo corresponden al análisis de las respuestas a los ítems de los bloques I y II del cuestionario.

Para realizar este estudio se empleó un muestreo probabilístico. La población está constituida por los orientadores/as y docentes de los centros educativos en los que se imparten enseñanzas de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia. La muestra está integrada por 101 orientadores/as y docentes que contestaron el cuestionario.

Con los datos obtenidos de forma telemática, a través de la aplicación de encuestas en línea *Microsoft Forms*, se realizó un análisis estadístico y descriptivo de los mismos.

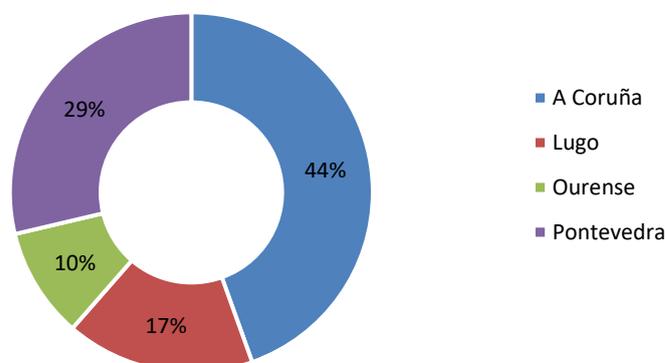
Resultados

A continuación, se presentan las características de los centros educativos y de los/as orientadores/as y docentes obtenidos a partir del análisis de los ítems del Bloque I del cuestionario.

Por lo que respecta a la cuestión sobre la ubicación de los centros, se puede observar (figura 1) que 45 (la mayoría de ellos), se encuentran situados en la provincia de A Coruña, 29 en Pontevedra, 17 en Lugo y 10 en Ourense.

Figura 1

Distribución provincial de los centros



En cuanto a la distribución por localidad, la mayoría de estas pertenecen a la provincia de A Coruña, concretamente 45, 29 a la de Pontevedra, 17 a la de Lugo y 10 a Ourense. Así mismo, Vigo se sitúa como la localidad en la que se han obtenido un mayor número de respuestas, un total de 13, seguida por A Coruña con 9.

Como puede observarse en la tabla 1, el 22,77% de los centros se sitúa en localidades en las que el número de habitantes supera los 100.001, el 21,78% en aquellas que están comprendidas entre 10.001 a 20.000, el 17,82% en las que cuentan con 50.001 a 100.000, el 12,87% en las que tienen de 5001 a 10.000 y otro 12,87% en las de 2001 a 5000. Sólo 2 de ellos (1,98%) se encuentran en poblaciones de hasta 2000 habitantes.

Tabla 1

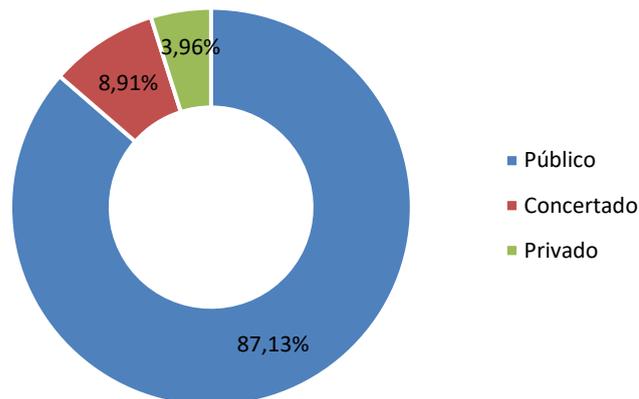
Número de habitantes

Número de habitantes	Número de centros
De 100.001 a 500.000	23
De 50.001 a 100.000 habitantes	18
De 20.001 a 50.000 habitantes	10
De 10.001 a 20.000 habitantes	22
De 5.001 a 10.000 habitantes	13
De 2.001 a 5.000 habitantes	13
Hasta 2.000 habitantes	2
Total general	101

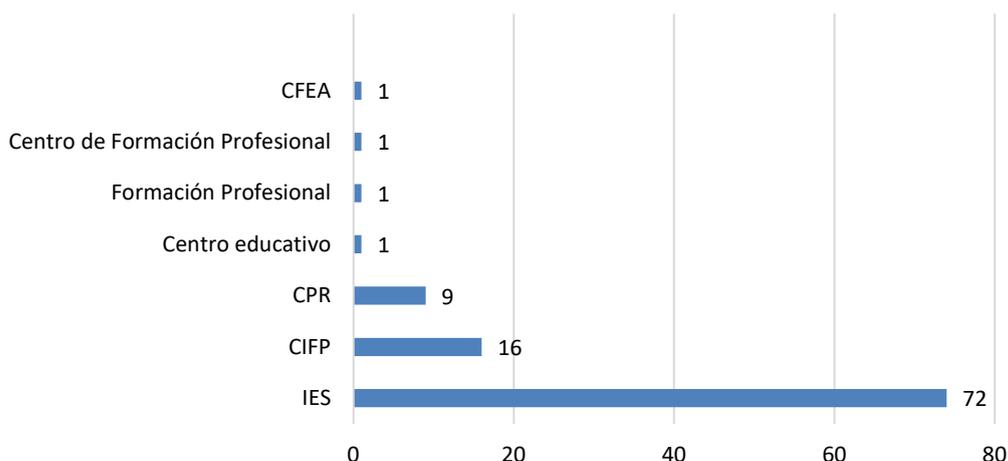
De los centros de la muestra, 88 son de titularidad pública, 9 concertados y 4 privados (figura 2).

Figura 2

Titularidad de los centros



Por lo que se refiere a la tipología de los centros (figura 3), el 71,29% son Institutos de Educación Secundaria (IES), el 15,84% Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) y el 12,87% restante se incluye en la categoría otros. En esta cabe destacar que el 8,91% son Centros Privados Concertados; el 3,96% restante se distribuye en porcentajes idénticos (0,99%) entre centro educativo, Formación profesional, Centro de Formación y Centro de Información y Experimentación Agraria (CFEA). Con respecto a este último es preciso indicar que depende de la Consellería de Medio Rural, a diferencia de los otros que están gestionados por la Consellería de Educación y Formación Profesional.

Figura 3*Tipología de los centros*

Por lo que respecta a los títulos de FP que se imparten en los centros (tabla 2), poco más de la mitad de la muestra (51,48%) cuenta con toda la oferta formativa, es decir, FP Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior. En el 12,87% se imparten Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior, en el 11,88% FP Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio y en el 1,98% FP Básica y Ciclos Formativos de Grado Superior. De los que únicamente imparten una oferta formativa, el 8,91% cuentan con Ciclos Formativos de Grado Superior, el 6,93% con Ciclos Formativos de Grado Medio y otro 5,94% con Formación Profesional Básica.

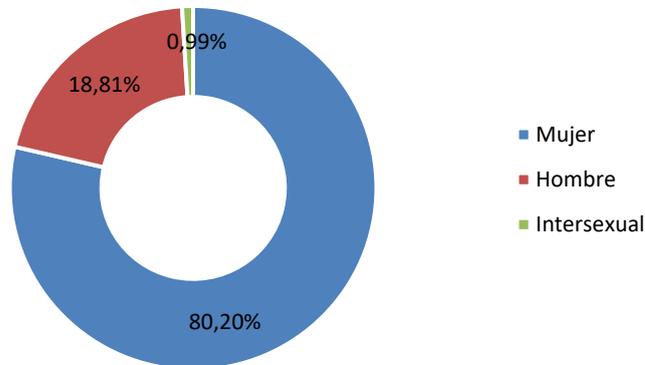
Tabla 2*Títulos de FP que se imparten en el centro educativo*

Títulos de FP que se imparten en el centro	Número de centros
FP Básica; Ciclos Formativos de Grado Medio; Ciclos Formativos de Grado Superior	52
FP Básica; Ciclos Formativos de Grado Medio	12
Ciclos Formativos de Grado Medio; Ciclos Formativos de Grado Superior	13
Ciclos Formativos de Grado Superior	9
Formación Profesional Básica	6
Ciclos Formativos de Grado Medio	7
FP Básica; Ciclos Formativos de Grado Superior	2
Total general	101

Como se aprecia en la figura 4, 81 de las personas que realizan la orientación en los centros son mujeres, frente a 19 hombres y un 1 persona intersexual.

Figura 4

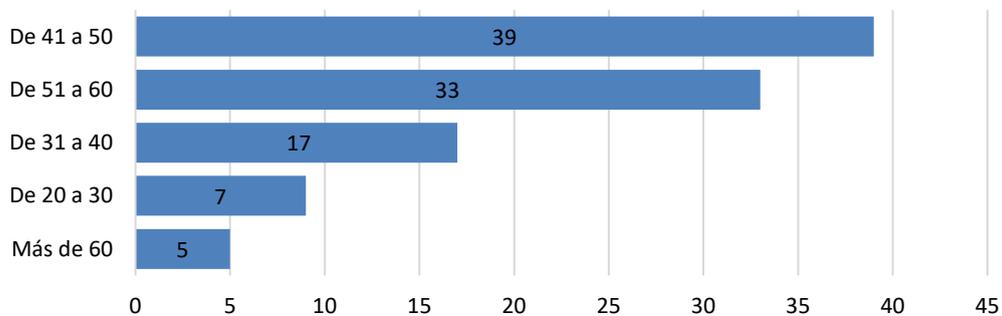
Sexo de los/las orientadores/as y docentes



La franja de edad en la que se sitúa el 38,61% de los orientadores/as y docentes es de 41 a 50 años, seguida de la de 51 a 60 en la que se encuentra el 32,67%. Los/as de 31 a 40 representan el 16,83%, los de 20 a 30 el 6,93%, y los/as que tienen más de 60 años tan sólo suponen el 4,95% de la muestra (figura 5)

Figura 5

Edad de los integrantes de la muestra

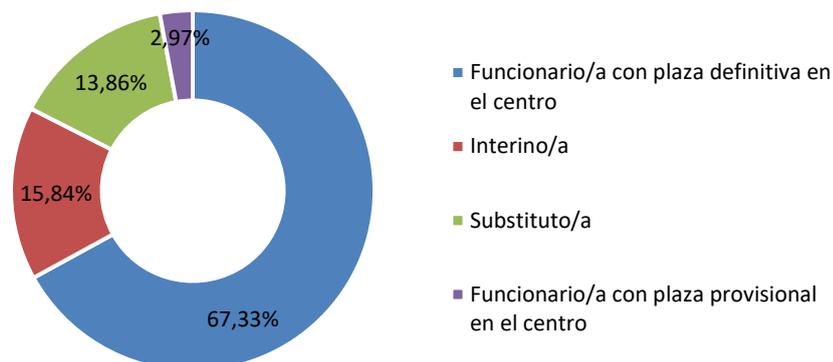


Entre las titulaciones que dan acceso al puesto de orientador/a (tabla 3), la que tiene una mayor representatividad es la Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación, con un 32,67%, seguida por la de Graduado/a en Psicopedagogía (20,79%), la de Graduado/en Psicología (19,80%), Graduado/a en Pedagogía (15,84%) y Licenciatura en Psicología (2,97%). En la categoría otros, con un porcentaje idéntico (0,99%) se incluyen las titulaciones de Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura en Ciencias Económicas y Grado de Enfermería, así como aquellos casos en los que no hay orientador/a y estas funciones son desempeñadas por el profesorado técnico de cada ciclo, el jefe de estudios en el caso de un CPR, el jefe de estudios con titulación de Ingeniero Técnico Forestal y un caso en el que no hay orientador por tratarse de un centro de empleo.

Tabla 3*Titulación de acceso al puesto de orientador/a*

Titulación de acceso	N
Licenciado/a en Filosofía y Ciencias de la Educación	33
Graduado/a en Psicopedagogía	21
Graduado/a en Psicología	20
Graduado/a en Pedagogía	16
Licenciada en Psicología	3
Otras	8
Total general	101

La situación laboral de la mayoría de los/las profesionales se caracteriza por la estabilidad, en tanto que 68 de ellos/as son funcionarios/as con plaza definitiva en el centro, frente a 3 que siéndolo, tienen plaza provisional. El resto son personal interino (16) y sustituto (15), tal como se aprecia en la figura 6.

Figura 6*Situación laboral*

La experiencia laboral en orientación (tabla 4), se sitúa, para el 26,73% de los/las profesionales encuestados/as, entre 1 y 5 años, en tanto que un 23,76% llevan trabajando más de 20 años, un 18,81% de 11 a 15 años, un 10,89% de 16 a 20 años y un 7,92% de 6 a 10 años. Los orientadores/as con menor experiencia laboral, es decir, menos de 1 año, representan el 11,88% de la muestra.

Tabla 4*Años que lleva trabajando como orientador/a*

Número de años	N
Más de 20 años	24
De 16 a 20 años	11
De 11 a 15 años	19
De 6 a 10 años	8
De 1 a 5 años	27

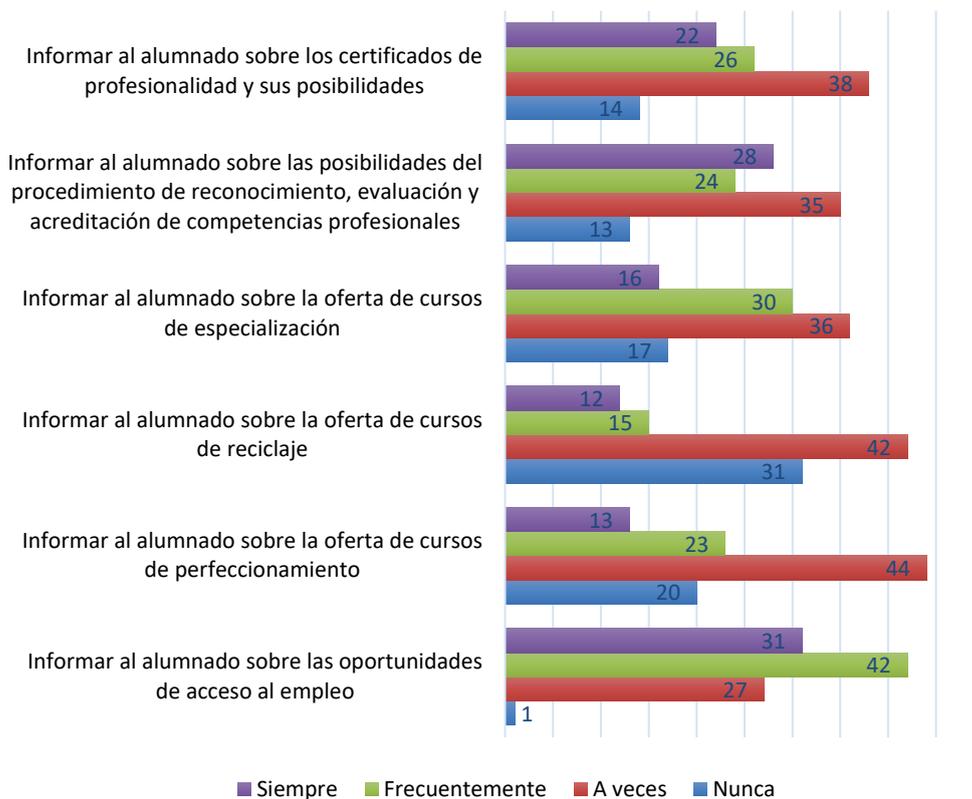
Número de años	N
Menos de 1 año	12
Total general	101

Para recoger la información referida al bloque II se diseña un ítem con 14 dimensiones en donde, a través de una escala Likert de cuatro valores, los y las orientadoras y docentes participantes valoran la frecuencia con la que realizan dichas funciones/acciones desde el departamento de orientación de sus centros de F.P.

Tal como se puede apreciar en la figura 7, con respecto a las funciones que desarrollan en materia de orientación para el alumnado, nos encontramos con que nuestros orientadores/as y docentes indican que solo a veces informan a su alumnado sobre los certificados de profesionalidad y sus posibilidades (38%), sobre las posibilidades del procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de competencias profesionales (35%), sobre la oferta de cursos de especialización (36%), sobre la oferta de cursos de reciclaje (42%) y sobre la oferta de cursos de perfeccionamiento (44%). En cambio, reconocen que siempre o con bastante frecuencia informan a su alumnado sobre las oportunidades de acceso al empleo (31% y 42%, respectivamente). Como se puede apreciar en las barras de color naranjas y azules, casi todas estas funciones las realizan con una frecuencia bastante baja.

Figura 7

Funciones relacionadas con informar al alumnado



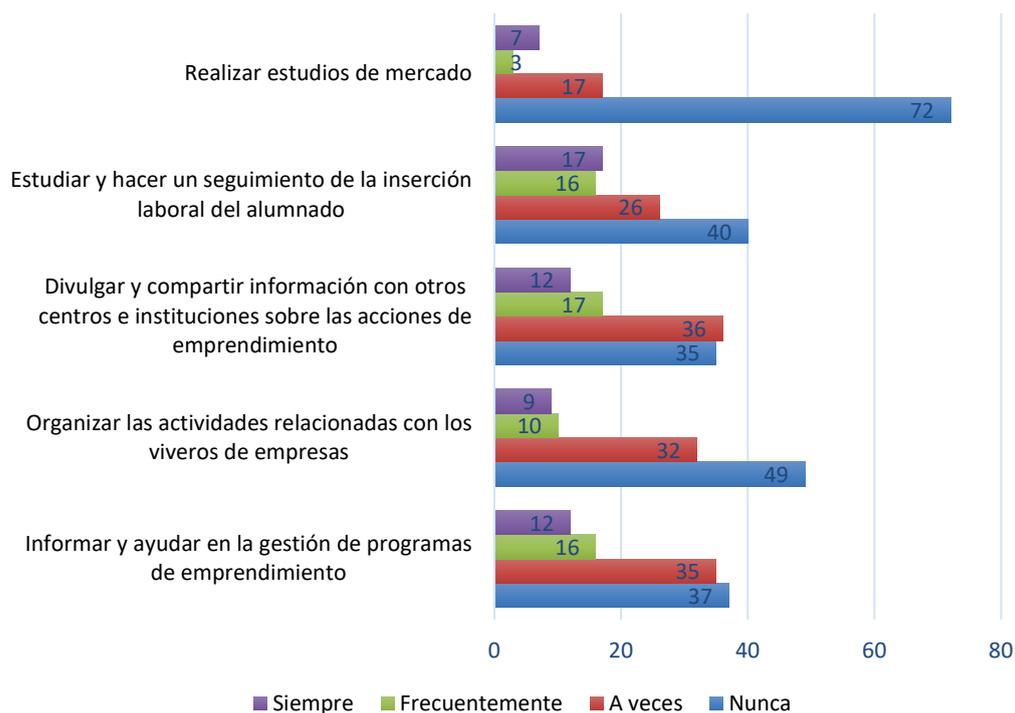
En relación con la búsqueda de información sobre cómo organizan, gestionan y desarrollan los procesos de ajuste formación-empleo, a partir de cifras de seguimiento de la inserción laboral de su alumnado, nos encontramos en la figura 8 con que son muchos los/las profesionales que nunca realizan estudios de mercado (72%), ni suelen organizar actividades relacionadas con los viveros de empresas (49%). Reconocen que, a veces, llevan a cabo

Sección 4. Los servicios de orientación en las universidades

acciones dirigidas a divulgar y compartir información con otros centros e instituciones sobre las acciones de emprendimiento que gestionan e implementan (36%), que a veces informan y ayudan en la gestión de los programas de emprendimiento (35%) y que a veces también participan en la organización de actividades relacionadas con los viveros de empresas (32%). En este paquete de acciones, el valor más positivo lo encontramos sólo en que un 17% reconoce que siempre estudia y hace un seguimiento de la inserción laboral del alumnado de su centro o que un 12% siempre se involucra en las acciones vinculadas con el emprendimiento. Una vez más prevalecen las barras azules y naranjas sobre las positivas.

Figura 8

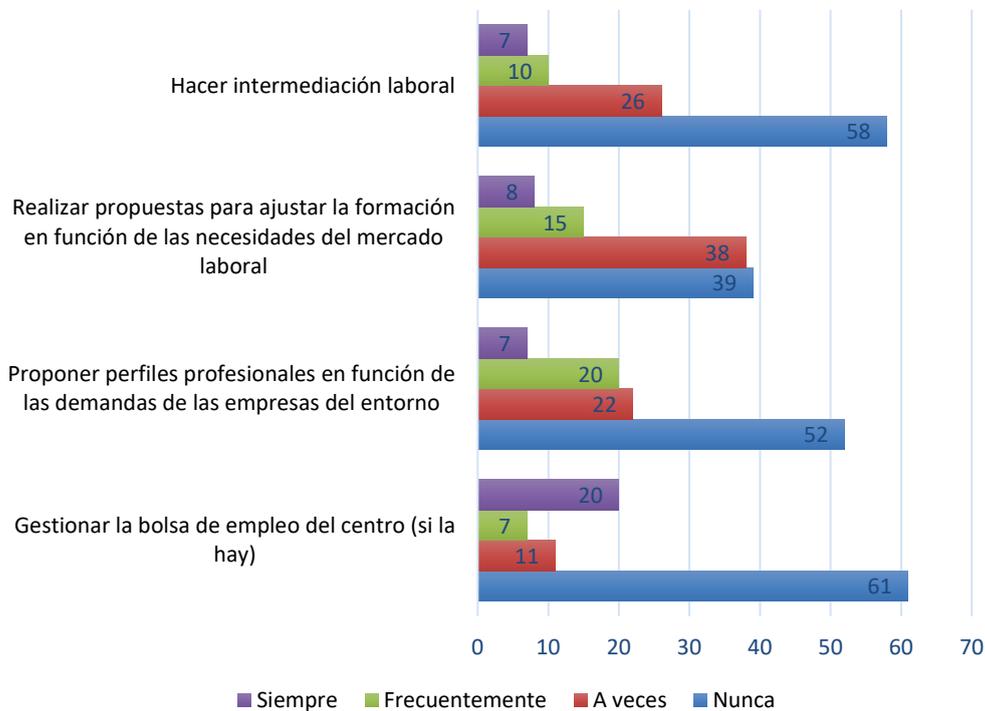
Funciones relacionadas con el asesoramiento hacia la inserción laboral



En cuanto a la valoración de la frecuencia con la que realizan funciones vinculadas con la orientación profesional y la apertura al entorno laboral (Figura 9), nos encontramos con que un porcentaje muy elevado vuelve a reconocer que desde su centro nunca gestionan bolsas de empleo (61%), ni hacen intermediación laboral (58%), ni proponen perfiles profesionales en función de las demandas de las empresas del entorno (52%). Como dato positivo encontramos que un 38% reconoce que a veces sí propone perfiles profesionales en función de las demandas que le trasladan las empresas del entorno, a las que acuden sus alumnos y/o alumnas en los módulos de FCT o similares.

Figura 9

Funciones relacionadas con la orientación profesional y apertura al entorno laboral



Conclusiones / Discusión

El perfil de los/as profesionales que desempeñan funciones relacionadas con la Orientación en la Formación Profesional se caracteriza por ser mujer, con estudios de licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación, con edades comprendidas entre los 41 y los 60 años, una situación laboral de estabilidad como funcionario/a con plaza definitiva en el centro (en su mayoría de titularidad pública) y una experiencia laboral superior a 11 años en el puesto.

Con respecto al primer objetivo, concluimos que la mayoría de la muestra reconoce realizar con bastante frecuencia las funciones de informar al alumnado sobre posibilidades de inserción laboral y de cualificación y certificación. En menor medida atienden la función de proporcionar información sobre cursos de especialización, reciclaje y perfeccionamiento. Esta situación nos lleva a especular con la idea de que resulta insuficiente la atención prestada a la formación permanente.

Por lo que se refiere al segundo objetivo, nuestro trabajo constata que son muchos los/as profesionales que no realizan estudios de mercado, ni de inserción laboral y que desatienden otros recursos tales como los viveros de empresa. Esto nos lleva a pensar que centran más su trabajo en las cuestiones académicas y menos en las conexiones con el mercado de trabajo. Ello podría ser consecuencia del escaso número de profesionales de la orientación por centro, la sobrecarga de tareas que han de asumir y la elevada ratio de alumnado que deben atender en su ejercicio profesional. Estos aspectos se abordarán con mayor precisión en la segunda parte de la investigación, con un estudio más cualitativo.

En relación con nuestro tercer objetivo, podemos concluir con que no suelen gestionar bolsas de empleo, ni hacer promoción laboral ni hacerse cargo de las relaciones con el entorno. Intuimos que podría tratarse de una delegación de funciones en otras figuras profesionales docentes del centro, como, por ejemplo: tutores/as de empleo, Coordinadores/as

de la Formación en Centros de Trabajo (FCT), jefes/as de Departamento, etc. Cuestión ésta que se estudiará también, con mayor profundidad, en la segunda parte de la investigación.

Referencias

- Calleja, J.J. (2018). ¿Cómo se puede incorporar la orientación en la formación profesional? <https://www.educaweb.com/noticia/2018/06/12/como-se-puede-incorporar-orientacion-formacion-profesional-18499/>
- Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. Diario Oficial de Galicia, núm. 90, 10 de mayo de 2011. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20110510/AnuncioC3F1-090511-1402_es.html
- Echeverría, B. y Martínez, P. (2019). *Diagnóstico de la Investigación sobre la Formación Profesional Inicial en España (2005-2017)*. Fundación Bankia. https://www.researchgate.net/publication/332254520_Diagnostico_de_la_investigacion_sobre_la_Formacion_Profesional_Inicial_en_Espana_2005-2017
- Echeverría, B. y Martínez, P. (2020). *Retos y estrategias de acción en torno a la investigación sobre Formación Profesional en España*. Fundación Bankia. https://www.researchgate.net/publication/345774864_Retos_y_estrategias_de_accion_en_torno_a_la_investigacion_sobre_Formacion_Profesional_en_Espana
- Echeverría, B. y Martínez, P. (2021). Hacia un ecosistema de investigación sobre Formación Profesional en España. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 249-264. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.424901>
- García, M. I. (2009). Programa de Orientación Académica y Profesional: Aprendiendo a tomar decisiones. *Hekademos Revista Educativa Digital*, 2(4), 73-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3286631>
- Gobierno de España (s.f.). *Plan de modernización de la Formación Profesional. Formando profesionales para el futuro*. <https://www.todofp.es/dam/jcr:5d43ab06-7cdf-4db6-a95c-b97b4a0e1b74/220720-plan-modernizacion-fp.pdf>
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial de Estado, núm. 238, 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006. De educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013. Para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, 9 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1988). *Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional. Propuesta para debate*. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=591_19
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=913_19
- Rodríguez Moreno, M. L. (1998). *La orientación profesional*. Ariel Educación.
- Sánchez López, D. (). Orientación educativa y profesional en la formación profesional: convalidaciones y exenciones. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 2, 1-16. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4848.pdf>
- Santana, L. (s.f.) *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica: algunas reflexiones en torno a la filosofía de la Reforma*. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/quriculum/quriculum5/qr5orientacioneducativa.html

La toma de decisiones académica y profesional. Una prioridad en la educación secundaria

Josefina Álvarez Justel

Departamento MIDE. Facultad de Educación.
Universidad de Barcelona

< jalvarez.justel@ub.edu >

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la importancia de las dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones y de una serie de variables asociadas a dicho proceso, en el alumnado de secundaria. Participaron 519 alumnos/as de 4º de ESO y de 2º de Bachillerato de cuatro centros de la provincia de Barcelona, y se aplicaron 6 escalas. Los resultados obtenidos reflejan la complejidad del proceso de toma de decisiones en secundaria, aportan datos estadísticamente significativos que confirman la importancia y la repercusión de una serie de variables en dicho proceso, y ponen de manifiesto la necesidad de elaborar programas para la mejora de la toma de decisiones académica y profesional.

Palabras clave

Toma de Decisiones Académica y Profesional; Dimensiones; Toma de Decisiones, Variables Asociadas a la Toma de Decisiones; Educación Secundaria

Introducción

La educación secundaria es un nivel educativo de una gran relevancia para la formación del alumnado, que no sólo ha de fomentar el desarrollo académico, sino también el personal, emocional, social y profesional. Al mismo tiempo el alumnado está pasando por una etapa madurativa: la adolescencia, una etapa crucial en el desarrollo madurativo y de construcción de la identidad personal. El alumnado en esta etapa experimenta fuertes cambios de tipo fisiológico, cognitivo, afectivo-emocional y social y presenta una serie de manifestaciones como la inseguridad, estrés, problemas de autoestima, dificultad para regular sus emociones, conductas disruptivas, cambios de humor, fracaso y abandono escolar, etc. Todos estos cambios y manifestaciones son propios de esta etapa madurativa, que la familia y el profesorado-tutor habrán de tener en cuenta. La orientación y la tutoría se convierten en una necesidad para dar respuesta a situaciones que el alumnado se va encontrando en su proceso formativo.

En todo este proceso madurativo el alumnado ha de afrontar un proceso de toma de decisiones académica y profesional de una gran relevancia (Sánchez, 2017; Álvarez-Justel, 2017; González, et al., 2018) y ha de pasar por una serie de procesos de transición académica (Rodríguez-Montoya, 2015; González-Rodríguez, et al., 2019). Es importante que sepamos como docentes qué aspectos están influyendo en estos procesos y qué dificultades está encontrando el alumnado, sobre todo en los momentos clave (4º de ESO y 2º Bachillerato), donde debe realizar un proceso de toma de decisiones de gran trascendencia y, a su vez, configurar su itinerario académico y profesional.

Al alumnado se le han de facilitar momentos y elementos de reflexión que le permitan un mejor conocimiento de sí mismos, información de estudios, profesional y ocupacional para poder asumir con garantías sus procesos de toma de decisiones. Y en este proceso de decisión se ha de ser consciente que hay una serie de aspectos que van a jugar un papel

relevante en dicho proceso: 1) *dimensión emocional*, donde el alumnado ha de tomar conciencia de sus propias emociones y la de los demás, saber regularlas, disponer de una adecuada autonomía emocional, competencia socio-emocional y competencia de vida y bienestar; b) *dimensión cognitiva*, con una serie de fases que van desde una clarificación del problema, hasta la ejecución de la propia decisión, pasando por la búsqueda de información y de alternativas y eliminación de aquellas que menos interesan; c) y *dimensión social*, con el papel y apoyo del entorno educativo y de la familia. La toma de decisiones es un proceso complejo donde interactúan estas tres dimensiones.

Nos hemos centrado en esta investigación en el final de la educación secundaria obligatoria (4ª de ESO) y el final de la educación secundaria postobligatoria (2º de bachillerato) por considerar que son momentos clave donde el alumnado ha de tomar decisiones académicas importantes para su futuro y así poder transitar correctamente. El alumnado de estos cursos suele tener ciertas dificultades para asumir correctamente dicho proceso de decisión.

La toma de decisiones en secundaria

Es en esta compleja realidad de la educación secundaria y del propio alumnado donde la orientación y la tutoría se convierten en un valor añadido en el desarrollo integral del alumnado, que le ayude a madurar y a desarrollar sus constantes procesos de toma de decisión. Se le han de facilitar al alumnado momentos para la reflexión que le puedan proporcionar un mejor conocimiento de sí mismo, información de los estudios y del mundo laboral para poder asumir con garantías su toma de decisiones, tanto académicas como profesionales.

Como se puede observar el alumnado en este nivel educativo ha de estar tomando decisiones académicas y profesionales. Esta debe de ser una de las acciones prioritarias: enseñar y motivar al alumnado, especialmente en los niveles de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, a tomar decisiones. Por todo ello, hemos de conocer cuál es la situación del alumnado de estos cursos, cómo están viviendo su propio proceso de toma de decisiones, cuáles son sus fortalezas y debilidades. Es importante que sepamos como docentes qué aspectos están influyendo en este proceso, qué dificultades están encontrando, qué dimensiones son las que el alumnado tiene más deficitarias y ha de potenciar, a qué dimensiones le da el alumnado más relevancia, etc.

El presente estudio se fundamenta en la propuesta de enfoque comprensivo para la toma de decisiones de Álvarez-González y Rodríguez-Moreno (2006). Según este modelo se ponen en juego tres dimensiones: *emocional*, *cognitiva* y *social*. La dimensión emocional está basada en las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007): tomar conciencia de las propias emociones, saber regularlas, disponer de una adecuada autonomía emocional, competencia socioemocional y habilidades de vida y bienestar; la dimensión cognitiva se centra en los planteamientos de Krumboltz (1979), Oppenheimer y Evan (2015), Lent y Brown (2017) y tiene en cuenta una serie de fases que van desde una clarificación de la decisión hasta la ejecución de la propia toma de decisiones, pasando por la búsqueda de información y de alternativas y eliminación de aquellas que menos interesan; y la dimensión social hace hincapié en el papel y el apoyo del entorno educativo y de la familia (Carvalho y Taveira, 2014; Olle y Fouad, 2015; Fouad, et al., 2016; Kim, et al., 2016; Fernández-García, et al., 2016; Lim y You, 2019). Las decisiones implican la integración de lo emocional, racional y social. Es difícil pensar en algún problema o elección que no esté asociado con estas dimensiones (Gomes Cordeiro, 2016; Nelson, et al., 2018; Keelin, et al., 2019; Álvarez-Justel, 2019).

VARIABLES ASOCIADAS A LA TOMA DE DECISIONES

En este estudio, además de las dimensiones emocional, cognitiva y social, se han tenido en cuenta otras variables en el proceso de toma de decisiones del alumnado de secundaria como el género, curso académico (4º de ESO y 2º de bachillerato), tipo de centro

(público y concertado), nivel de estudios de la familia, estilos de decisión vocacional (racional, intuitivo y dependiente), autoestima (académica, emocional y social), estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisiones (confianza en las capacidades propias de toma de decisiones) y conducta exploratoria (búsqueda y análisis de aspectos relacionados con las diferentes opciones académicas, profesionales y ocupacionales).

Diferentes estudios avalan la presencia de estas variables y su importancia en el proceso de toma de decisiones: *género* (Santana, et al., 2012; Byrne y Worth, 2016; Vázquez-Romero y Blanco-Blanco, 2019; Álvarez-Justel, 2019); *curso académico* (Lozano y Repetto, 2007; Vázquez-Romero y Blanco-Blanco, 2019; Álvarez-Justel, 2019); *Tipo de centro* (Fouad, et al., 2016; Álvarez-Justel, 2019) *nivel de estudios de la familia* (Álvarez-Justel, 2019; Xing y Rojewski, 2018; Abdinoor e Ibrahim (2019); *estilos de decisión vocacional* (Hamilton, et al., 2016; Geisler y Allwood, 2018; Palmiero, et al., 2020); *autoestima* (Shafir, et al., 2017; Jiang, et al., 2019; Sillero, et al., 2020); *estrés percibido* (Remor y Carrobles, 2001; Regueiro y León, 2003; Wichary, et al., 2016; Simonovic, et al., 2017); *autoconfianza en la toma de decisión* (Carbonero y Merino, 2003; Luna y Laca, 2014; Chiesa, et al., 2016); y *conducta exploratoria* (Álvarez-González, et al., 2007; Park, et al., 2017; Storme y Celik, 2018; Denault, et al, 2019).

Todos estos aspectos nos van a permitir analizar la importancia que tienen estas variables en el proceso de la toma de decisiones en la educación secundaria y cuál es realmente su importancia en dicho proceso.

Objetivos

Este estudio se plantea el siguiente objetivo:

Analizar la importancia de las dimensiones de la toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la toma de decisiones y la conducta exploratoria en función del género, tipo de centro, curso y nivel educativo de la familia del alumnado de secundaria (4º de ESO y 2º de bachillerato).

Metodología

Muestra utilizada

Para la elección de la muestra el método de muestreo ha sido por accesibilidad. Se ha utilizado una muestra de alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato de 4 centros (2 públicos y 2 concertados). La distribución de la misma, según una serie de variables sociodemográficas, es la siguiente: el número total de alumnado es de 519, de los cuales 284 (54,9%) corresponden a la ESO y 235 (45,1%) a 2º de Bachillerato; 297 (57,27%) a los centros concertados y 222 (42,73%) a los centros públicos. En cuanto al género, el número de mujeres es ligeramente superior, 274 (52,9 %) eran mujeres y 245 (47,1 %) hombres. En la distribución por edades, se encuentra comprendida entre los 15 y los 19 años.

Instrumentos de medida

Para llevar a cabo la investigación se utilizaron los siguientes instrumentos de medida:

- *Escala de Toma de Decisiones de la Carrera en Secundaria* (Álvarez-Justel, 2021), Esta escala permite obtener información de tres dimensiones: *Emocional*, incluye la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias de la vida y bienestar y la certeza en la elección; *cognitiva*, hace referencia a la planificación de la toma de decisiones y sus distintas fases; y *social*, se centra en el papel y apoyo afectivo y efectivo del centro educativo (especialmente el tutor y profesorado de orientación educativa) y la familia. La escala consta de 15 ítems y cada ítem se valora de 0 a 10, en función del desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada uno. La fiabilidad de la escala, calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, es de .86.

Sección 4. Los servicios de orientación en las universidades

- *Escala de Estilos de Decisión vocacional* (versión reducida de Rivas, et al.,1989). Esta escala mide tres estilos: *racional*, centrado en la búsqueda de información relevante y evaluación sistemática de las diferentes alternativas; *intuitivo*, presta atención a los detalles y confía en las emociones; y *dependiente*, busca ayuda y consejo de otros o deja que otros decidan por ti. Para esta investigación se ha realizado una adaptación de la escala, consistente en reducir los ítems de 34 a 12. Cada ítem se valora de 0 a 10, en función del desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada ítem. La fiabilidad de la escala .71.
- *Escala de Evaluación de la Autoestima para alumnado de secundaria* (versión reducida y adaptada del Inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar de García, 1995), editado por EOS. La escala mide 5 tipos de autoestima: *general*, *física*, *académica*, *emocional* y *social*. Para este estudio se ha eliminado la dimensión autoestima física por considerar que no era una dimensión que nos pudiera aportar información relevante en la toma de decisiones. Esta versión se ha reducido a 12 ítems y cada ítem se valora de 0 a 10, en función del desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada ítem. Fiabilidad de la escala .75.
- *Escala de Estrés Percibido* (*perceived Sress Scale- PSS-10*). Adaptación de Remor y Carrobbles (2001). Esta escala mide la percepción de estrés psicológico en situaciones de la vida cotidiana, que se aprecian como estresantes. La escala incluye una serie de consultas directas que miden el nivel de estrés percibido durante el último mes. Consta de 10 ítems y cada ítem se valora de 0 a 10, de nunca a muy a menudo. Fiabilidad de la escala .81.
- *Subescala de Autoconfianza en la Toma de Decisiones*. Ésta forma parte de la Escala de Autoeficacia Vocacional (EAEV) de Carbonero y Merino (2003). La autoconfianza en la toma de decisiones es un elemento fundamental de la expectativa de autoeficacia y de la autonomía emocional. La subescala consta de 10 ítems y cada ítem se valora del 0 a 10, en función del grado de desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada ítem. Fiabilidad de la escala .76.
- *Subescala de Conducta Exploratoria*. Ésta forma parte de la Escala de Autoeficacia Vocacional (EAEV) de Carbonero y Merino (2003). La conducta exploratoria es un aspecto relevante en la autoeficacia vocacional y en el desarrollo vocacional de la persona, que le facilita una exploración de sí mismo y del entorno. Consta de 10 ítems y cada ítem se valora del 0 a 10, en función del grado de desacuerdo y acuerdo con el contenido de cada ítem. Fiabilidad de la escala .75.

Procedimiento de administración

Se estableció el primer contacto con los centros para solicitarles la autorización e indicarles en qué iba a consistir el estudio. Tras su aceptación se decidió el calendario a seguir. Al alumnado se le explicó el objeto del estudio, la finalidad de las escalas y la forma de cumplimentarlas. Durante los meses de enero y febrero de 2019 se administraron las escalas a una muestra de 519 alumnos/as de 4º de ESO y 2º de Bachillerato con el fin de conocer la importancia de las variables: dimensiones de la toma de decisiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés, autoconfianza en la toma de decisiones, conducta exploratoria y las variables sociodemográficas (género, curso académico, tipo de centro y nivel de estudios de la familia) en el proceso de la toma de decisiones en este nivel educativo. La duración de la aplicación de las escalas en cada grupo-clase fue de unos 45 minutos.

Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 25.0). Se procesaron los datos y se estimaron los estadísticos descriptivos para cada una de las variables objeto de estudio (Media y desviación típica), la comparación de las medias

entre las variables sexo, curso académico, tipo de centro y nivel educativo de la familia con la toma de decisiones, estilos de decisión, autoestima, estrés, autoconfianza y conducta exploratoria (Prueba T de *Student* y análisis de la varianza ANOVA).

Resultados

Importancia de las variables género, curso académico, tipo de centro y nivel de estudios de la familia con la toma de decisiones, los estilos de decisión vocacional, la autoestima, el estrés percibido, la autoconfianza en la toma de decisiones y la conducta exploratoria

Con el fin de identificar la importancia del género, curso académico, tipo de centro y nivel educativo de la familia con la toma de decisión, estilos de decisión, autoestima, autoconfianza, estrés y conducta exploratoria, se llevó a cabo un análisis de contrastación de medias a través de la prueba T de *student* y *análisis de la Varianza (ANOVA)*.

En las tablas 1, 2, 3 y 4 se presentan los descriptivos (X y Ds) y los resultados de las medias que han resultado estadísticamente significativas de las variables toma de decisiones y sus dimensiones, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza y conducta exploratoria con respecto al género, curso académico, tipo de centro y nivel de estudios de la familia.

Tabla 1

Variables que presentan diferencias significativas con el género.

Variables N=519	Chicos (n=245)		Chicas (n=274)		t	gl	sig
	X	Ds	X	Ds			
Total estilos de decisión vocacional	69,25	12,51	73,01	12,60	-3,405	517	,001
Dimensión emocional toma de decisiones	48,90	9,50	46,73	9,61	2,579	517	,010
Dimensión cognitiva toma de decisiones	28,65	6,83	30,28	5,83	-2,933	517	,004
Dimensión social toma de decisiones	18,84	6,87	20,29	7,20	-2,327	517	,020
Estilo racional de decisión vocacional	27,88	6,44	26,04	6,59	3,210	517	,001
Estilo dependiente de decisión vocacional	27,53	6,92	30,77	6,34	-5,561	517	,000
Total autoestima	60,53	11,47	63,12	9,58	-2,800	517	,005
Autoestima académica	19,76	6,05	18,71	5,92	1,999	517	,046
Conducta exploratoria	65,36	11,43	68,78	11,70	-3,364	517	,001
Estrés percibido	43,47	18,82	55,78	18,65	-7,467	517	,000

Tabla 2

Variables que presentan diferencias significativas con el curso académico.

Variables N=519	2º Bachtó (n=235)		4º ESO (n=284)		t	gl	sig
	X	Ds	X	Ds			
Estilo dependiente de decisión vocacional	29,94	6,34	28,65	7,13	2,148	517	,032

Sección 4. Los servicios de orientación en las universidades

Conducta exploratoria	68,48	11,68	66,08	11,60	2,346	517	,019
Estrés percibido	54,60	18,79	46,13	19,64	4,986	517	,000

Tabla 3

Variables que presentan diferencias significativas con el tipo de centro.

Variables N=519	Concertado (n=297)		Público (n=222)		t	gl	sig
	X	Ds	X	Ds			
Total toma de decisiones	98,72	17,52	94,42	17,15	2,793	517	,005
Dimensión emocional toma de decisiones	48,57	9,69	46,67	9,43	2,241	517	,025
Dimensión social toma de decisiones	20,62	6,18	18,25	7,94	3,814	517	,000
Estilo racional de decisión vocacional	27,52	6,53	26,10	6,57	2,445	517	,015
Estilo intuitivo de decisión vocacional	28,32	5,54	27,27	5,51	2,126	517	,034
Autoestima académica	19,92	5,88	18,24	6,03	3,195	517	,001
Estrés percibido	48,14	19,07	52,42	20,30	-2,461	517	,014

Tabla 4

Variables que presentan diferencias significativas con el nivel de estudios de la familia.

Variables N=519		Primarios (n=60)	Secundarios (n=200)	Universitarios (n=220)	F	sig	Bonferroni
Total toma de decisiones	X	93,95	94,68	90,84	3,808	,010	Secundarios > primarios > universitarios
	Ds	18,91	17,52	16,06			
Dimensión cognitiva toma de decisiones	X	29,86	28,76	30,45	3,905	,009	Universitarios > primarios > secundarios
	Ds	6,14	6,44	6,12			
Estilo racional de decisión vocacional	X	25,51	25,96	28,01	4,645	,003	Universitarios > secundarios = primarios
	Ds	6,41	7,00	6,11			
Estilo dependiente de decisión vocacional	X	28,90	28,65	30,20	3,022	,029	Primarios > secundarios > universitarios
	Ds	7,14	6,52	6,47			
Autoestima académica	X	17,10	18,07	20,89	11,38	,000	Universitarios > Secundarios > primarios
	Ds	7,01	6,28	4,98			
Autoconfianza toma de decisiones	X	57,58	59,78	62,38	2,825	,038	Universitarios > Secundarios > Primarios
	Ds	13,92	12,87	12,73			
	X	55,58	51,45	47,63	3,386	,018	

Variables N=519		Primarios (n=60)	Secundarios (n=200)	Universitarios (n=220)	F	sig	Bonferroni
Estrés percibido	Ds	20,06	20,05	19,13			Primarios > Secundarios > Universitarios

Los resultados muestran diferencias de medias estadísticamente significativas para la *variable género* en los estilos de decisión vocacional ($p < 0,001$), dimensión cognitiva de la toma de decisiones ($p < 0,004$), dimensión social de la toma de decisiones ($p < 0,020$), estilo dependiente de la toma de decisiones ($p < 0,000$), total autoestima ($p < 0,005$), conducta exploratoria ($p < 0,001$), y estrés percibido ($p < 0,000$), donde la puntuación más alta se encuentra en las chicas; en estilo racional de la toma de decisiones ($p < 0,001$), autoestima académica ($p < 0,046$) y dimensión emocional de la toma de decisiones ($p < 0,010$), la puntuación más alta se da en los chicos. Con respecto al *nivel educativo* las diferencias son significativas en la conducta exploratoria ($p < 0,019$), estilo dependiente de la toma de decisiones ($p < 0,032$) y estrés percibido ($p < 0,000$) y la puntuación más alta está en 2° de bachillerato. En cuanto al *tipo de centro* las diferencias significativas se encuentran en la toma de decisiones ($p < 0,005$), estilo racional de decisión vocacional ($p < 0,015$), estilo intuitivo de decisión vocacional ($p < 0,034$), autoestima académica ($p < 0,001$), dimensión emocional de la toma de decisiones ($p < 0,025$) y dimensión social de la toma de decisiones ($p < 0,000$), donde la puntuación más alta está en los centros concertados y en el estrés percibido ($p < 0,014$) la puntuación más alta se da en los centros públicos. Y en *nivel estudios de la familia* las diferencias se producen en la autoestima académica ($p < 0,000$), autoconfianza en la toma de decisiones ($p < 0,038$), estilo racional de decisión vocacional ($p < 0,003$), dimensión cognitiva de la toma de decisiones ($p < 0,009$), con la puntuación más alta en las familias con estudios universitarios; el estrés ($p < 0,018$) y estilo dependiente de decisión vocacional ($p < 0,029$), con la puntuación más alta en las familias con estudios primarios y el total toma de decisiones ($p < 0,010$) en las familias con estudios de secundaria.

Conclusiones / Discusión

Este estudio destaca la complejidad que supone el afrontar un proceso de toma de decisiones en secundaria con garantías de éxito, debido a la relación de una serie de variables que pueden estar influyendo en dicho proceso. Los resultados obtenidos confirman dicha complejidad. Se comprueba la influencia que tienen las variables seleccionadas en el proceso de la toma de decisiones, tal como lo reflejan el análisis de contrastación de medias.

Objetivo: Analizar la importancia de las variables género, curso académico, tipo de centro y nivel de estudios de la familia con la toma de decisiones, los estilos de decisión vocacional, la autoestima, el estrés percibido, la autoconfianza en la toma de decisiones y la conducta exploratoria

Cabe destacar la relevancia que tiene el *género* con todas las variables objeto de estudio en la toma de decisiones, a excepción de la autoconfianza. Los hallazgos obtenidos permiten concluir que todas estas variables experimentan cambios con respecto al género, no así la autoconfianza que es similar en los y las adolescentes. Aparecen con una mayor puntuación en las adolescentes las variables: Total estilos de decisión, dimensiones cognitiva y social de la toma de decisiones, estilo dependiente de decisión vocacional, autoestima, conducta exploratoria y estrés percibido. Y en los adolescentes las variables: dimensión emocional de la toma de decisiones, estilo racional de decisión vocacional y autoestima académica. Con respecto a la variable *curso*, solamente aparecen diferencias significativas con respecto a las variables: estilo dependiente de decisión vocacional, la conducta exploratoria y el estrés percibido, que es mayor en el alumnado de 2° de bachillerato. En la variable *tipo de centro* son las variables total toma de decisiones, dimensiones emocional y social de la

toma de decisiones, estilos racional e intuitivo de decisión vocacional, la autoestima académica y el estrés percibido. Las puntuaciones más altas se dan en los centros concertados, a excepción del estrés percibido, cuya puntuación es más alta en los centros públicos. Y en la variable *nivel de estudios de la familia* las variables que presentan diferencias significativas son: total toma de decisiones, dimensión cognitiva de la toma de decisiones, estilos racional y dependiente de decisión vocacional, autoestima académica, autoconfianza en la toma de decisiones y estrés percibido. Los resultados apuntan a que los adolescentes de familias con estudios universitarios y de secundaria, presentan una mayor puntuación en las variables: Total toma de decisiones, dimensión cognitiva de la toma de decisiones, estilo racional de decisión vocacional, autoestima académica y autoconfianza en la toma de decisiones. Y los adolescentes de familias con estudios primarios presentan puntuaciones más altas en el estilo dependiente de decisión vocacional y el estrés percibido.

Estos resultados están en línea con los encontrados en otros estudios ya referenciados en este trabajo (Remor y Carrobles, 2001; Carbonero y Merino, 2003; Lozano y Repetto, 2007; Álvarez-González, et al. 2007; Santana, et al., 2012; Safir, et al. 2017; Wichary, et al, 2016; Geisler y Allwood, 2018; Denault, et al., 2019; Álvarez-Justel, 2019), que han puesto de manifiesto que las variables género, curso académico, tipo de centro, nivel de estudios de la familia, estilos de decisión vocacional, autoestima, estrés percibido, autoconfianza en la decisión y conducta exploratoria, influyen, de forma muy significativa, en la toma de decisiones vocacional del alumnado de secundaria, a excepción del estrés que puede afectar positiva o negativamente la capacidad de tomar decisiones.

En cuanto a las *limitaciones* de este estudio cabe mencionar que la muestra no es aleatoria, sino que el muestreo se ha debido a criterios de accesibilidad. Por lo tanto, para futuros estudios se debería utilizar una muestra aleatoria y más amplia para poder generalizar los resultados. Igualmente sería importante utilizar una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa) para poder triangular la información y hacerla más objetiva (principio de complementariedad metodológica).

El presente estudio aporta datos estadísticamente significativos que confirman la importancia y la repercusión de una serie de variables en el proceso de la toma de decisiones y sugiere nuevas líneas de investigación y nuevas propuestas de intervención para la mejora de la toma de decisiones vocacional en el alumnado de secundaria. También sería interesante desarrollar estudios longitudinales durante toda la educación secundaria (desde 1º de ESO hasta 2º de bachillerato) para poder analizar la evolución que va experimentando el alumnado adolescente en su proceso de toma de decisiones y estudiar aquellas variables que se van incorporando a dicho proceso y cuál es su importancia. Todo esto permitiría obtener una visión más completa y dinámica del proceso de la toma de decisiones en este nivel educativo (Santana, et al., 2012).

En posteriores estudios se deberían incorporar nuevas variables para poder analizar su importancia y el impacto en la toma de decisiones y comprobar las posibles relaciones entre ellas y su relación con el proceso de toma de decisiones vocacional, como por ejemplo el rendimiento académico, la madurez vocacional, la personalidad, los intereses profesionales, la motivación, el apoyo del centro y de la familia. Todo ello, contribuiría a comprender mejor dicho proceso y ayudar al alumnado de secundaria a configurar su proyecto profesional. Esto va a requerir que las instituciones educativas se muestren receptivas a facilitar las condiciones para que en los planes de acción tutorial (PAT) se desarrollen iniciativas para la mejora de la toma de decisiones. Es necesario elaborar programas para la mejora de la toma de decisiones, incluyendo estas variables y, para ello, podemos tomar como referencias los trabajos de Benavent (2006), Coronado (2003), Frago y Álvarez-Rojo (2006), Álvarez-González y Bisquerra (1996-2021), Álvarez-Justel (2014). Estos programas deben facilitar al alumnado estrategias y recursos para asumir el proceso de la toma de decisiones desde las dimensiones emocional, cognitiva y social.

Referencias

- Abdinoor, N. M., y Ibrahim, N. B. (2019). Evaluating self-concept, career decision-making self-efficacy and parental support as predictors career maturity of senior secondary students from low-income environment. *European Journal of Education Studies*, 6 (7), 480-490.
- Álvarez-González, M., y Rodríguez Moreno, M. L. (2006). El proceso de la toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de orientación educacional*, 20 (36), 13-38.
- Álvarez-González, M. (Coord.) (2007). La madurez para la carrera en la educación secundaria. EOS.
- Álvarez-González, M., y Bisquerra, R. (1996-2021). *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez-Justel, J. (2014). Conócete y decide. Programa de orientación académica t profesional. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez-Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35(2), 65-89.
- Álvarez-Justel, J. (2019). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30 (3), 140-153.
- Álvarez-Justel, J. (2021). Construcción y validación inicial de la Escala de Toma de Decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-S). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (En prensa).
- Benavent, J. A. (2006). METODE. Bachillerato: Método para la toma de decisiones al finalizar el Bachillerato. Tirant lo Blanch S.L.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Byrne, K. A., y Worthy, D. A. (2016). Toward a mechanistic account of gender differences in reward-based decision-making. *Journal of Neuroscience*, 9 (3-4), 157-168.
- Carbonero, M. A., y Merino, E. (2003). La escala de autoeficacia vocacional: Desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 99-114.
- Carvalho, M., y Taveira, M. D. (2014). El papel del profesorado en la toma de decisiones académico y profesionales del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (3), 20-35.
- Chiesa, R., Massei, F., Guglielmi, D. (2016). Career decision-making self-efficacy change in Italian high school students. *Journal of Counseling & Development*, 94, 210-224.
- Coronado, A. (2003). Conoce, compara y elige. Programa de toma de decisiones para 4º de ESO. MAD S.L.
- Denault, A. S., Ratelle, C. F., Duchesne, S., y Guay, F. (2019). Extracurricular activities and career indecision: A look at the mediating role of vocational exploration. *Journal of vocational Behavior*, 110, 43-53.
- Fernández-García, C. M., García-Pérez, O., y Rodríguez-Pérez, S. (2016). Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (71), 1111-1133.
- Fouad, N. A., Kim, S., Ghosh, A., Chang, W., y Figueiredo, C. (2016). Family Influence on Career Decision-Making: Validation in China and the United States. *Journal of Career Assessment*, 24 (1), 197-212.
- Frago, R. y Álvarez Rojo, V. (2006). ¡Tengo que decidirme en la ESO! Un programa para la elección de estudios y profesiones. Cuaderno de actividades. Erein.
- García, I. (1995). Cuestionario de evaluación de la autoestima para alumnos de secundaria. EOS.
- Geisler, M., y Allwood, C. M. (2018). Relating decision-making styles to social orientation an approach. *Journal of Behavioral Decision-Making*, 31 (3), 415-429.
- Gomes Cordeiro, P. M. (2016). *Cognitive-Motivational Determinants of Career Decision-Making Processes: Validation of a Conceptual Model*. <https://reserachgate.net/publications/303661294>.
- González-Benito, A., Velaz de Medrano, C., y López-Martín, E. (2018). La tutoría en educación primaria y secundaria en España: Una aproximación empírica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29 (2), 105-127.

Sección 4. Los servicios de orientación en las universidades

- González Rodríguez, D., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2019). Variables que influyen en la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. Un modelo comprensivo. *Bordón*, 71 (2), 85-108.
- Hamilton, K., Shih, S. L., y Mohammed, S. (2016). The development and validation of the rational and intuitive decision styles scale. *Journal of Personality Assessment*, 98 (5), 532-535.
- Jiang, Z., Newman, A., Le, H., Presbiterio, A., y Zheng, C. (2019). Career exploration: A review and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 338-356.
- Keelin, T., Schoemaker, P., y Spetzler, C. (2019). *Fundamentos para realizar buenas decisiones*. Decision Education Foundation.
- Kim, S., et al. (2016). Family influence on Korean Students' career decision. *Journal of Career Assessment*, 24 (3), 513-526.
- Krumboltz, J. D. (1979). A Social Learning Theory of Career Decision Making. In A. M. Mitchell, G. B. Jones y J. D. Krumboltz (Eds.). *Social Learning and Career Decision Making* (pp. 19-50). The Carroll Press.
- Lent, R. W., y Brown, S. D. (2017). Social cognitive career theory in a diverse world. *Journal of Career Assessment*, 25 (1), 173-180.
- Lim, S. A., y You, S. (2019). Long-term effect of parents' support of adolescent career maturity. *Journal of Career Development*, 46 (1), 48-61.
- Lozano, S., y Repetto, E. (2007): "Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales". *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (1), 5-16.
- Luna, A. C., y Laca, F. A. (2014). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres. *Revista de Psicología*, 32 (1), 39-65.
- Nelson, N., Malkoc, S. A., y Shiv, B. (2018). Emotions know best: The advantage of emotional versus cognitive responses to failure. *Journal of Behavioral Decision Making*, 31, 40-51.
- Olle, C. D., y Fouad, N. A. (2015). Parental Support, Critical Consciousness, and Agency in Career Decision Making for Urban Students. *Journal of Career Assessment*, 23 (4), 533-544.
- Oppenheimer, D. M., y Evan, K. (2015). Information processing as a paradigm for decision-making. *Annual Review of Psychology*, 66, 277-289.
- Palmiero, M., Nori, R., Piccardi, L., y D'Amico, S. (2020). Divergent thinking: The role of decision-making styles. *Creativity Research Journal*. Doi: 10.1080/10400419.2020.1817700.
- Park, K., Woo, S., Kyea, J., y Yang, E. (2017). The mediation effects of career exploration on the relationship between trait anxiety and career indecision. *Journal of Career Development*, 44 (5), 440-452.
- Regueiro, R., y León, O. G. (2003), Estrés en situaciones cotidianas. *Psicothema*, 15 (4), 533-538.
- Remor, E., y Carrobles, J. A. (2001). Versión española de la escala de estrés percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés*, 7, 195-201.
- Rivas, F., Rocabert, E., Ardit, I., Martínez, J, R, y Rius, J, M, (1989). *Sistema de autoayuda vocacional (SAV)*. Publicaciones Generalitat Valenciana.
- Rodríguez Montoya, F. (2015). *Transición de Primaria a Secundaria: factores de éxito*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- Sánchez, M. F. (coord.) (2017). *Orientación para el desarrollo profesional*. Madrid: UNED.
- Santana, L., Feliciano, L. A., y Jiménez, A. B. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (1), 61-75.
- Santana, L., Feliciano, L. A., y Jiménez, A. B. (2012). Toma de decisiones y género en el bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387.
- Shafir, R., Guarino, T., Lee, I. A., y Sheppes, G. (2017). Emotion regulation choice in an evaluative context: the moderating role of self-esteem. *Cognition & Emotion*, 31 (8), 1725-1732.
- Sillero, S. C., Pascual, E., y Martínez de Morentin, J. I. (2020). Influencia de la autoestima y la atención en el rendimiento académico del alumnado de la ESO y FPB. *Revista de Psicodidáctica*, 25 (1), 50-67.

- Simonovic, B., Stupple, E., Gale, M., y Sheffield, D. (2017). Stress and risky decision-making: Cognitive reflection, emotional learning or both. *Journal of Behavioral Decision-Making*, 30, 658-665.
- Storme, M., y Celik, P. (2018). Career exploration and Career decision-making difficulties: the moderating role of creative self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 26 (3), 445- 466.
- Vázquez-Romero, I. M., y Blanco-Blanco, L. (2019). Factores sociocognitivos asociados a la elección de estudios científico-matemáticos. Un análisis diferencial por sexo y curso en educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37 (1), 269-286.
- Wichary, S., Mata, R., y Rierkamp, J. (2016). Probabilistic Inferences under Emotional Stress: How Arousal Affects Decision Process. *Journal of Behavioral Decision Making*, 29 (5), 525-538.
- Xing, X., y Rojewski, J. W. (2018). Family influences on career decision-making self-efficacy of Chinese secondary vocational students. *New Waves Educational Research and Development*, 21 (1), 48-67. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/Ej1211290.pdf>

Prácticas colaborativas en la gestión de la cultura del emprendimiento en la educación básica y media en Colombia.

Beatriz Elena Ortiz Cifuentes

Institución Educativa San Francisco de Paula (Colombia)

< bettyortiz011@gmail.com >

Resumen

La presente comunicación se deriva de la investigación “maestros y maestras productores de saberes y conocimientos, alrededor de la cultura Institucional del emprendimiento y la empresariedad” en instituciones de educación básica y media en Colombia y cuyo objetivo, para el caso específico de la Institución Educativa San Francisco de Paula (Chinchiná-Caldas) es compartir las reflexiones que surgen de las prácticas escolares en la gestión social del emprendimiento. El enfoque metodológico utilizado para esta reflexión se fundamentó en la sistematización de experiencias cuyo proceso se basó en la reconstrucción de tres acontecimientos: 1. Contexto histórico. 2. Contexto práctico y 3. Contexto interpretativo. La parte conclusiva reconoce el emprendimiento como una práctica social transformadora que pone en evidencia nuevas formas de gestión de la educación, nuevas formas de auto gestión y colaboración.

Palabras clave

Emprendimiento Social; Prácticas Colaborativas; Gestión

Introducción

En esta comunicación he plasmado algunos saberes situados que se derivan de la sistematización de la experiencia vivida en la Institución Educativa San Francisco de Paula (Colombia), en el proceso de implementación de la cultura del emprendimiento y la empresariedad. Es importante resaltar que dicha implementación surge en el marco de las políticas gubernamentales reglamentada en la ley 1014 del 26 de enero de 2006 la cual tiene como objeto entre otros, “Promover el espíritu emprendedor en todos los estamentos educativos del país, en el cual se propenda y trabaje conjuntamente sobre los principios y valores que establece la Constitución y los establecidos en la presente Ley” (Ley 1014, 2006. Art.2°), bajo el supuesto de la obligatoriedad de la enseñanza de la misma.

Cuatro años más adelante, el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, señala a la educación como el instrumento más poderoso para reducir la pobreza y el camino más efectivo para alcanzar la prosperidad. En este sentido, la educación juega un papel muy importante en las distintas formas de visibilización de las políticas gubernamentales y para el caso específico de la promoción del emprendimiento, las cuales no sólo quedaron plasmadas en este plan, sino también en la guía n° 39 de año 2012 del Ministerio de Educación Nacional, en la que se dan algunas Orientaciones respecto a la cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos en Colombia.

Las políticas de orientación para la formación del emprendimiento en los niveles de la educación básica y media en Colombia, propende por “personas con capacidad de innovar; entendida ésta como la capacidad de generar bienes y servicios de una forma creativa, metódica, ética, responsable y efectiva” (Ley 1014, 2006. Art.1° L.b). Concepción que en los discursos gubernamentales se encuentra asociado a las diversas competencias para la ge-

neración de ideas de negocio o de la lógica productivista del modelo económico predominante y de los nuevos discursos circulantes conocidos como la formación para la empresarialidad.

Este panorama normalizado y reglamentado de la educación para emprendimiento como práctica biopolítica del estado, trae consigo sorpresas significativas en las formas en que se concibe el emprendimiento, los alcances y el impacto de cultura escolar y de los agenciamientos de la vida propia de los participantes.

Metodología

He construido una ruta discursiva con los distintos trayectos recorridos, la cual les permitirá identificar los aspectos más relevantes de la sistematización de experiencias como proceso metodológico para la reflexión y la recuperación de los saberes propios y contextuales de la colectividad social. Esta ruta trae consigo una dinámica procesual y textual, que da cuenta 1. De los principales acontecimientos históricos que anteceden la implementación de la cultura del emprendimiento, 2. El engranaje de la experiencia vivida tal y como se dieron los hechos en la dinámica escolar y 3. Una reflexión respecto a los saberes producidos alrededor de las prácticas colaborativas.

La población estudiantil Franciscana proviene en su gran mayoría de familias con bajos recursos económicos, de las cuales aproximadamente, el 90% se encuentran caracterizada en el sistema de selección para beneficiarios de programas sociales (SISBEN) por sus altas características de vulnerabilidad socio-económica. Las condiciones de pobreza no solamente están asociadas a las formas de exclusión social del territorio por encontrarse en los límites o periferia del municipio de Chinchiná, sino también a otras formas exclusión social que nos invitan a tomar parte de los problemas individuales y/o colectivos en el escenario educativo.

La sistematización de experiencias es una práctica que va más allá de la reconstrucción de los saberes. Es una práctica reflexiva, crítica y participativa que desde la construcción social de conocimiento busca el compromiso y posicionamiento con los problemas de la educación. Este trabajo pone en evidencia las dinámicas de la interacción social escolarizada recuperando de la experiencia misma los aprendizajes más valiosos que se han construido en colaboración. “Pareciera que es cada vez más evidente y valorada la necesidad de rescatar los aprendizajes de las experiencias prácticas que se adelantan en el campo de la acción cotidiana” (Jara, 2018, pág. 23).

La experiencia que se narra en este texto, no son simples hechos aislados los cuales fueron recopilados en un documento mediante técnicas de digitalización de la información, ¡es mucho más que eso! “son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, personales y colectivos” (Jara, 2018, pág. 52) que se fundan en las prácticas reflexivas de maestros y maestras de la Institución Educativa San Francisco de Paula en la implementación de la cultura del emprendimiento desde el año 2014. En este entendido, la experiencia para Jara (2014) no es posible, sin las personas que hacen que las cosas se hagan realidad.

No hay simplemente hechos y cosas que suceden; hay personas que hacemos que ellos ocurran y que nos impacten: personas que pensamos, sentimos, vivimos, hacemos que esos hechos se den en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo se convierten en nuevas experiencias que construyen, a su vez, nuevos contextos, situaciones, emociones y relaciones, en una dinámica histórica de vinculaciones y movimientos que nunca concluye (Jara, 2018, pág. 54)

La concepción de la sistematización de experiencia tiene un efecto más allá de recopilar, clasificar, catalogar y organizar repertorios de experiencias. “La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próxima compleja de

la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido” (Jara, 2018, pág. 55).

La sistematización de las experiencias la llevamos a cabo entre 1 directivo docente y 2 docentes pertenecientes a la organización escolar y plasmamos como ruta inicial, la recopilación y descripción de la información sobre la cultura del emprendimiento en conversatorios, cuyas preguntas orientadoras fueron dirigidas a los 62 docentes pertenecientes a la I.E. Con estas preguntas identificamos las estrategias utilizadas en la implementación de la cultura del emprendimiento, las formas de participación de los diversos miembros de la comunidad educativa, en especial de estudiantes y docentes. Finalmente nos apoyamos en el enfoque de línea de tiempo para dar organización cronológica a las ideas y descripciones detalladas de cada uno de procesos.

Después dicha textualización y de ejercicios de relectura, surge en nosotros una reflexión crítica con planteamientos variantes y modificantes, encaminados a comprender los saberes colectivos respecto a la experiencia vivida en relación con las orientaciones de formación para el emprendimiento. En este sentido, accediendo al pensamiento crítico nos preguntamos por ¿Cuáles son los saberes situados que se tejen en la implementación de la cultura del emprendimiento? ¿Cuál es la concepción y el enfoque de emprendimiento que se instala en las rutinas escolares? y si ¿Este tipo de emprendimiento da cuenta de acciones de mejora y gestión en la organización escolar? Fueron algunos de los cuestionamientos que nos permitieron el anclaje de la reconstrucción de la experiencia con la teoría misma.

Resultados

Expondré como punto de partida, mi postura frente a lo que concibo y comprendo cómo práctica y en especial como “práctica de saber”. Cuando me refiero a una práctica estoy haciendo referencia a toda actividad humana material y social que transforma la realidad del hombre mismo y la sociedad. En la vida escolar algunas prácticas se rutinizan y se instalan como costumbres, estas prácticas producen hábitos, son el producto de las estructuras objetivas del juego (campo social) y de las experiencias de los sujetos en ese juego (el significado que les es otorgado), éstas no se logran mediante el intercambio discursivo, éstas se hacen explícitas en el cuerpo (Bourdieu, 1997). De esta manera, una práctica se enraíza en el cuerpo de los actores escolares si, y solo sí, ha sido mediada por la experiencia.

Ahora bien, si las prácticas son hábitos que realizan docentes, estudiantes y padres de familia, entonces ¿qué son las prácticas de saber? Todas las prácticas que realizamos implican conocimiento, este conocimiento puede ser producto de saberes disciplinares aprendidos en la educación o de otros saberes que surgen de la experiencia vivida y hacen parte de las costumbres comunitarias. Al respecto, Santos (2005) refiere que “todas las prácticas implican conocimiento, y como tal, son prácticas de conocimiento” (pág. 19). Las prácticas de saber que se reconocen en la dinámica de implementación de la cultura del emprendimiento “(...) generan conocimiento y ese conocimiento es material, es decir, concreto enraizado en la práctica. Como tal, situado”. (Casas, Osterweil, & Powell, 2015, pág. 191).

Las prácticas de saber respecto a la cultura del emprendimiento en la institución educativa han dejado en evidencia aportaciones desde el trabajo colaborativo. Cuando hablo del trabajo colaborativo, no hago relación a una participación en un taller u otra actividad, me refiero al compromiso político de los docentes y estudiantes y a sus diversas formas de intervención social para contribuir al mejoramiento de la formación y por ende a la educación. Bertely (2015) define la práctica colaborativa “como el trabajo conjunto realizado entre indígenas y no indígenas para producir una obra...ello implica la activa participación política y ciudadana derivada de la praxis social” (p. 228).

Con este breve argumento teórico comparto algunas de las aportaciones que se dieron respecto al enfoque del emprendimiento en las rutinas escolares de la Institución educativa. Para ello es importante que analicemos del concepto la carga dominante pretendida en el disciplinamiento de los cuerpos de los estudiantes, cuyas políticas educativas dejan entrever el fin último de la racionalidad instrumental del principio económico. Veamos la primera oración de la definición de la ley 1014. El emprendimiento “es la manera de pensar y actuar orientada hacia la creación de riqueza” (Ley 1014, 2006. Art.2° L.c). Ante este panorama conceptual las políticas de orientación para la formación de estudiantes en la educación básica y media, tiene como finalidad discursiva la hegemonía del sistema económica en la cultura⁵ del emprendimiento en las instituciones educativas.

Sin embargo, si realizamos un análisis de los componentes lógicos de la palabra "emprendimiento" podemos identificar de ella, el prefijo in- (hacia dentro), el verbo activo prehendere (atrapar), y el sufijo -miento (medio, instrumento o resultado) que, en suma, se traduce en “comenzar una obra si especialmente acarrea una dificultad” (Pérez, 2019). Esta definición provee una amplia gama de posibilidades de interpretación que dan cuenta de “miradas otras” instituidas en el proceso de implementación de la cultura emprendimiento en el escenario educativo que más crear, planificar y materializar ideas de negocio, nuestros estudiantes han dado sus primeros pasos frente como actuar de forma proactiva ante cualquier situación de la vida y esto va más allá de una cultura instrumental, esta forma de actuar trasciende las fronteras de la dimensión volitiva de la formación de los estudiantes y valora “la actitud” del mismo en los diferentes procesos escolares.

La actitud fue el elemento central para identificar el carácter situado y contextual de nuestra propuesta. Aunque iniciamos acciones de formación vinculantes para la empresarialidad y en especial para los programas de formación técnica⁶ (SENA) o educación para el trabajo en el nivel de la media, nuestra experiencia se centró en entender como estas actitudes⁷ empoderan a los estudiantes de las necesidades propias de cotidianidad escolar y emprenden acciones para transformar la realidad local.

La dinámica que se incorporó en la I.E permitió la adopción de una concepción que desde la práctica se centra en la solución de problemas de la vida escolar cotidiana, acude al uso del método de árbol de problemas, plantea, planifica soluciones y lleva a cabo un plan para mejorar las situaciones que generan bienestar a la colectividad social. En este sentido un emprendedor social es aquella persona que se preocupa por los problemas de su entorno escolar y decide buscar alternativas de solución para mejorar su calidad de vida o para obtener bienestar personal o colectivo (Ortiz, 2019, pág. 247)

Ante este panorama surgen las primeras “prácticas de saber”, los primeros saberes propios que definen las cosas y las personas. No teníamos una ruta conceptual frente a cómo llamar o hacer las cosas que surgen de la vida práctica, pero era claro que la cultura del emprendimiento, no era precisamente esa que estaba encaminada a plantear y gestionar planes de negocio. Era otra mirada que se fundó específicamente en el entramado de las

⁵ Conjunto de valores, creencias, ideologías, hábitos, costumbres y normas, que comparten los individuos en la organización y que surgen de la interrelación social, los cuales generan patrones de comportamiento colectivos que establece una identidad entre sus miembros y los identifica de otra organización. (Ley 1014, 2006. Art.1°).

⁶ Convenio de articulación para formación de competencias para el mundo del trabajo con el servicio nacional de aprendizaje (SENA) en el nivel de la media técnica.

⁷ Se entiende por actitud emprendedora la disposición personal a actuar de forma proactiva frente a cualquier situación de la vida. Esta actitud genera ideas innovadoras que pueden materializarse en proyectos o alternativas para la satisfacción de necesidades y solución de problemáticas. Así mismo, propicia el crecimiento y la mejora permanente del proyecto de vida (MEN, 2012, pág. 12).

necesidades sociales, colectivas y colaborativas. Entender el emprendimiento como una “práctica social que moviliza a los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia a favor de las formas de resolución de las problemáticas del entorno escolar permite pensarse como institución que adopta un enfoque epistémico que trasciende el conocimiento práctico” (Ortiz, 2019, pág. 246).

La primera aportación de las prácticas de saber iba dando cuenta de una forma específica de emprendimiento de acuerdo al carácter situado de los actores sociales y de las necesidades en el día a día de la interacción escolar. De esta manera empezó a tomar fuerza el “emprendimiento social”. Obviamente este tipo de emprendimiento fue emergente dada las características propias de la Institución Educativa, cuyo fines estaban visibilizados en la plataforma estratégica y el horizonte institucional, el cual tiene previsto entre otras cosas, la Formación Integral (desarrollo del pensamiento, valores, investigación), el Compromiso personal y social (competencias ciudadanas, autoestima, autonomía, la proyección a la familia, a la comunidad, compromiso con el medio ambiente), el “Proyecto de vida emprendedor” y la Formación para el trabajo (competencias laborales generales y específicas, formación técnica). (San Francisco de Paula, 2013).

Antes de las políticas de orientación del estado para la formación básica y media, ya la institución había contemplado en la política de calidad y en el horizonte de sentido, una formación que propende por un “proyecto de vida emprendedor”, la cuestión era identificar el sentido y el enfoque de este emprendimiento.

La mayoría de los enfoques del emprendimiento suelen pensarse desde la perspectiva económica. Sin embargo, aunque el emprendimiento social deviene con una carga colonial del pensamiento dominante, existe un elemento común en diferentes definiciones que radican en la búsqueda de soluciones a problemas sociales. Guzman & Trujillo (2008), citando a Sullivan (2007), refiere que “El emprendedor social identifica oportunidades que se presentan a sí mismas como problemas que requieren soluciones y se esfuerza por crear emprendimientos para resolverlos” (pág.108). Veamos la mirada del MEN (2012) respecto al emprendimiento social:

Es un concepto inherente a la gestión institucional, caracterizado por un conjunto de propuestas que pretenden responder de manera efectiva a necesidades, problemáticas e intereses de un grupo social, sustentadas en el diagnóstico que toda institución establece como punto de partida de su gestión. Desde este punto de vista se articula directamente con la misión, visión, objetivos, entre otros componentes del horizonte institucional, y desde allí genera un despliegue de acciones y responsabilidades centradas en responder a las necesidades e intereses de la comunidad educativa y su región (pág.15)

En síntesis, la mayoría de las concepciones respecto al emprendimiento social tienen como punto de encuentro en el análisis de problemas y las formas de empoderamiento de los actores escolares para resolverlas, esto sólo se logra a través de la decidida participación política en las acciones sociales.

La segunda aportación hace referencia al carácter situado de la experiencia y de las prácticas colaborativas que surgen en la cultura del emprendimiento social. Más allá de la experiencia y de los relatos de maestros y maestras en el desarrollo de un proyecto que promueve el emprendimiento social, surge “una forma de abordar mancomunadamente los problemas de la escuela, se consolidan sinérgicamente en el colectivo escolar el trabajo en redes, la colaboración, la participación y el liderazgo” (Ortiz, 2019, pág. 247).

Estos saberes situados vividos encarnadamente por cada uno de los maestros, maestras y estudiantes, nos permitió ver más allá, de nuestra cortedad de miras. Estábamos reflexionando críticamente sobre la experiencia vivida y los aprendizajes construidos en colaboración. Trascendimos de la descripción de los procesos de ajuste curricular, el des-

pliegue didáctico para la enseñanza del emprendimiento social, las acciones de empoderamiento y divulgación con la comunidad educativa, las metodologías para el análisis de problemas, los planes de aula y proyectos pedagógicos de intervención y la formación a todo nivel, a una analítica de saberes construidos simultáneamente en colaboración, participación, redes escolares, liderazgo y agenciamiento social.

El trabajo colaborativo despliega una estrategia pedagógica en el aula que se incorpora directamente en el plan de aula, facilita el trabajo de los docentes y de los estudiantes en la búsqueda de mejorar los ambientes en los que interactúan. La colaborativo implica contribuir organizada y de manera planificada a las metas propuestas (Ortiz, 2019, pág. 247).

Si bien es cierto que el trabajo colaborativo tiene un nivel alto de significación en la experiencia, dada la postura política de los maestros y las maestras, el instrumento facilitador de los procesos didácticos y metodológicos que cobró vida misma fue el “Proyecto colaborativo”. Sin lugar a duda este fue el fundamento de la interacción y por ende el mecanismo para valorar las diversas actitudes y competencias de los estudiantes. Las escuelas que construyen prácticas colaborativas “(...), potencian un buen clima de trabajo y dan la posibilidad de desprivatizar la práctica y compartir las dificultades de enseñanza con colegas, a la vez que fomenta una buena predisposición hacia la innovación” (Murillo & Krichesky, 2014, pág. 80).

El proyecto pedagógico colaborativo no estuvo pensado, ni planificado como proceso de orientación del emprendimiento social, inicialmente todo estaba enfocado a un trabajo de “preguntas polémicas por niveles de desarrollo”, propuesta que no fue acogida, ni desarrollada a pesar de estar planificada. El empoderamiento de los maestros, maestras y estudiantes en la problemática escolar analizada mediante la metodología de cartografía social o árbol de problemas fue mostrando su propio rumbo. Se percibía el compromiso, afloraban las propuestas y los deseos de todos, estaban encaminados en una sola causa. Los maestros no dejaron de lado las exigencias curriculares, por el contrario, los saberes y las competencias las articularon al proyecto colaborativo que se denominó “Conciliadores de Corazón”.

Cada una de las experiencias de los docentes en el proyecto de emprendimiento social, dio apertura a nueva forma de pensar la práctica pedagógica donde la creatividad y la innovación sedujeron principalmente a los estudiantes y docentes haciendo de este recurso la principal forma de reproducción de las vivencias positivas y exitosas. La generación de espacios institucionales para dialogar sobre los problemas y experiencias que se tejen en el ambiente escolar, el planificar estrategias colaborativas y el compartir recursos metodológicos y didácticos, han permitido tejer una red de trabajo entre docentes que apoya y fortalece su tarea. (Ortiz, 2019, pág. 248)

Esta experiencia posibilitó entre los maestros y las maestras “el trabajo en red” un nuevo saber instituido en la práctica pedagógica. “Las redes deberían estar intrínsecamente alineadas con la comunidad que las envuelve, enfocadas en resolver las problemáticas propias del contexto” (Murillo & Krichesky, 2014, pág. 13). Las redes permiten compartir experiencias exitosas o polémicas comunes en el campo pedagógico, potencian el uso de buenas prácticas de aprendizaje y movilizan sinérgicamente la innovación y la transferencia de saberes (Muijs & Rumyantseva, 2014). Sin embargo, la importancia del emprendimiento social va mucho más allá, dado que se puede incentivar la organización y la participación de las personas y esto definitivamente es muy significativo.

La participación se diferencia de la colaboración en especial, por el posicionamiento político, esto es, frente al compromiso de transformar la realidad escolar, el cual también generó, cambios significativos en tanto acercó a las familias, involucró a la totalidad de maestros, maestras, directivos y estudiantes.

Aquí las iniciativas de participación del alumnado están presentes en todos los ámbitos del currículo y de la gestión del centro porque el centro entiende la presencia participativa de los alumnos y la enseñanza de la deliberación conjunta como un proceso y un compromiso educativo. En definitiva, en este modelo se enseña a participar mediante la práctica de la propia participación en una democracia vivida (Susinos R. & Ceballos L., 2012, pág. 30).

La tercera aportación de esta investigación surge en el marco de la gestión y la mejora de la educación. Se asocia también, a la mejora el liderazgo y el agenciamiento de docentes y estudiantes para movilizar las acciones del proyecto; en estos se fortalece la capacidad para dirigir, dinamizar y llevar a cabo exitosamente las responsabilidades de grupo. El emprendimiento social como práctica pedagógica ha movilizadado a los diversos actores de la escuela, ha potenciado en ellos la capacidad para agenciarse, liderar y organizar tareas comunes.

El despliegue que permite la emergencia del acto político expresado en el compromiso y la responsabilidad adquirida con los otros, con lo real, lo concreto y lo encarnado. A estas acciones le he llamado capacidad de agencia (Guiddens, 2003), una especie de poder capaz de producir prácticas de inter-relación y mediación materializadas las intenciones, los compromisos y las responsabilidades. Todas como elementos movilizadores entre la agencia y el acto concreto (Ema, 2004).

La gestión como práctica humana tiene la finalidad de conducir el funcionamiento de la organización y ello involucra la conducción de las personas (Arandía & Portales, 2015). Parto de reconocer la gestión como un ejercicio de poder que implica una participación más o menos democrática en la distribución del control del poder (Quijano, 2000), un poder que no está dado como una facultad única de subordinación al otro, sino más bien como aquellos “agenciamientos sociales y culturales que apuntan a provocar, la ruptura, la elaboración o la disolución de sedimentos concretos” (Grimson, 2011, p. 167).

La gestión del emprendimiento social en la Institución Educativa como ejercicio de poder estuvo sometida inicialmente a las políticas de orientación en la formación de estudiantes bajo una directriz normativa del estado. Sin embargo, las comprensiones y las dinámicas instaladas en las rutinas producto de los agenciamientos escolares fueron otras. La mirada del emprendimiento, la dinámica de la interacción, los saberes y los aprendizajes construidos dan cuenta de un tipo gestión en doble dirección.

La gestión de emprendimiento la asociamos con la eficacia y mejora de la educación. La eficacia es “una representación propositiva del conjunto de factores asociados con el logro escolar y del sistema de relaciones entre esos factores, que contribuya a explicar qué hace que una escuela sea eficaz” (Murillo, 2007, pág. 251); sin embargo, una escuela eficaz es “aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socio-económica y cultural de las familias” (Murrillo, 2005, pág. 30). La mejora de la escuela en un modelo de gestión se hace evidente cuando prevalece la colaboración entre maestros, este facilita la disposición de ambientes favorables de trabajo y se posibilita una amplia gama estrategias para que los docentes intervengan las dificultades presentes en la enseñanza (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Vescio, Ross, & Adams, 2008).

El liderazgo es otro aspecto importante en la reflexión crítica de esta experiencia investigativa. Algunos desarrollos teóricos definen el liderazgo como una capacidad de generar ambientes innovadores, de influir en los actores con herramientas que le facilitan la resolución de situaciones y como un medio que impulsa la tarea didáctica en la organización escolar (Uribe, 2005; López P., 2011; Mureira, 2006; Donoso, 2011; Murillo J., 2006; Villa, 2015). El liderazgo como factor de eficacia y mejora de la educación básica y media ha instituido nuevos líderes, con propuestas y estrategias didácticas novedosas para la enseñanza del emprendimiento social, como fue el caso del proyecto conciliadores de corazón, que además

de generar agenciamiento social en los procesos colectivos produjo nuevas formas de participación.

Finalmente, la gestión aparece como el relato de una sociedad que se pretende flexible, sin relatos totalizadores, abierta al cambio y a la creación permanente. La gestión, se supone, generará las condiciones para que eso suceda: la ampliación de la capacidad de decisión y acción de los individuos (Grinberg M, 2006, pág. 84). La gestión de la cultura del emprendimiento en la educación básica y media ha de ser moldeable a las necesidades situadas y contextuales de los sujetos colectivos.

Conclusiones

La sistematización de experiencias como práctica de conocimiento permite identificar los saberes propios de la comunidad Franciscana en la implementación de una concepción colectiva del emprendimiento social, así como también de la ruta metodológica que requiere el trabajo colaborativo.

El proyecto de emprendimiento social produce nuevas formas de organización de los docentes y de los estudiantes, los incita a participar y tomar medidas frente a los problemas que les afecta en la cotidianidad y sobre todo a autodirigirse y dirigir a los otros en la búsqueda de mejores niveles de bienestar social.

El emprendimiento surge como una práctica social transformadora que pone en evidencia nuevas formas de gestión de la educación, de agenciamiento social y de colaboración.

Las políticas de orientación del estado respecto a la formación y la cultura del emprendimiento en la educación básica y media van más allá de carácter economicista del mercado siempre y cuando se agote el cúmulo de posibilidades de interpretación del emprendimiento mismo.

La gestión del emprendimiento social permite el desarrollo de actitudes, capacidades y competencias básicas, generales y laborales.

Referencias

- Arandia, O., & Portales, L. (2015). Fundamentos de la gestión Humanista: Una perspectiva Filosófica. *Ad-Minister*, 123-147.
- Bourdieu, P. (1997). Razones Prácticas. Sobre la teoría de acción. Barcelona: Anagrama.
- Casas, M. I., Osterweil, M., & Powell, D. (2015). Fronteras Borrosas: reconocer las prácticas de conocimiento en el estudio de los movimientos sociales. En X. Leyva, J. Alonso, R. Henández, A. Escobar, & A. Kohler, *Prácticas Otras de conocimiento(s): Entre crisis entre guerras*. (págs. 173-198). Mexico: Cooperativa editorial Retos .
- Congreso de la República de Colombia . (26 de Enero de 2006). Ley del formento de la cultura del emprendimiento . *Ley 1014*. Bogotá, Colombia.
- Ema, J. E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea*, 1-24.
- Grinberg M, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades del gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología versión online ISSN1669-3248*, 67-87.
- Guiddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad*. . Buenos Aires .
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias. Prácticas y teorías para otros mundos posibles. Bogotá: CINDE.
- MEN. (2012). Guía N° 39. La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Muijs, D., & Rummyantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 1-18.

Sección 4. Los servicios de orientación en las universidades

- Murillo, J. (2007). Investigación Iberoamericana sobre la eficacia escolar. *isbn 978-958-698-220-7*, 1-376.
- Murillo, J., & Krichesky, G. (2014). Mejora de la escuela: Mediosiglo de lecciones aprendidas. *REICE*, 69-102.
- Murrillo, J. (2005). La investigación sobre la eficacia escolar. *Octaedro*, 30.
- Ortiz, B. E. (2019). El emprendimiento social, Una práctica escolar transformadora. En B. Alzate, C. Jiménez, C. Guarnizo, & J. Velásquez, *Aprender a emprender. "Huellas de un camino por la educación básica y media"* (pág. 304). Manizales: Fondo editorial, universidad de Manizales.
- Pérez, D. (2019). *Portafolio*. Obtenido de Portafolio: <https://www.portafolio.co/opinion/david-perez/redefiniendo-la-palabra-emprender-537162>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismos y América Latina. Buenos Aires: Lander.
- San Francisco de Paula. (2013). Manual de Calidad. *Manual de Calidad*.
- Santos, B. d. (2005). El milenio huérfano: Ensayos para una nueva cultura política. Madrid .
- Susinos R., T., & Ceballos L., N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para la cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación.*, 24-44.

La toma de decisiones en el POAP para el tránsito de Bachillerato a la Universidad en los centros públicos de secundaria en Castilla y León

Mónica Casado González

Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid

< monicacg@pdg.uva.es >

Resumen

La actual oferta educativa, se caracteriza por su transatibilidad y reversibilidad en la que se le permite al alumnado la progresiva opcionalidad de la ESO, la diversidad de itinerarios en Bachillerato, las familias profesionales en la FP y la variedad de titulaciones en la Universidad. Todo ello, fundamenta la existencia de un sistema de Orientación educativa vocacional y profesional que facilite una madurez vocacional al alumnado, de manera que, en momentos de transición, se favorezca los procesos de toma de decisiones adecuadas y autónomas en un espacio marcado por la inseguridad, sobre todo para la juventud.

Con esta perspectiva, en los centros de secundaria, la orientación vocacional y profesional debe actuar desde un carácter proactivo desarrollando un proceso continuo de acompañamiento y mediación. La orientación debe acompañarlos a identificar los cambios que están forjándose en su entorno cultural, social, económico y natural, mediar para que éstos tomen conciencia de su propia identidad y asesorar para que ellos, como agentes activos de su propio cambio, desarrollen sus proyectos profesionales y de vida.

Es por ello por lo que el objetivo de esta investigación se centra en estudiar el tratamiento de la toma de decisiones en el POAP, con el alumnado de bachillerato, en los Centros públicos de secundaria en Castilla y León. Para ello, se realiza un análisis del contenido de los POAP de cada uno de los centros. La investigación tiene un diseño cuantitativo y para la recogida de información, se empleó como instrumento, el cuestionario en formato on line. Éste se envió una muestra de 200 centros de secundaria y se obtuvo respuesta de 121 de todos ellos. El cuestionario se centra en 3 variables: los factores internos, los factores externos y el proceso de toma de decisiones. Los resultados muestran que el 53% de los centros desarrollan aspectos relacionados con el proceso de la toma de decisiones, que el 76% trabajan factores internos como el autoconocimiento, autocompleto, capacidades e intereses, los factores externos como la información de estudios superiores lo tratan un 96% de los centros. En conclusión, El tratamiento del proceso de la toma de decisiones con el alumnado de Bachillerato queda relegado a un segundo plano, desarrollándose en mayor medida, la información de salidas académicas y profesionales y el autoconocimiento. Hemos podido detectar que, aspectos como la actualización en los instrumentos utilizados, la inclusión de la orientación no sexista laboral, no se dan importancia hasta el momento datos que nos abren un amplio abanico de posibilidades para nuevas propuestas y planteamientos futuros.

Palabras clave

Toma de Decisiones; Tránsito; Orientación Académica y Vocacional; POAP



CIOU
II Congreso Internacional Orientación Universitaria
UVa 2020



Universidad de Valladolid

Mónica Casado González
Departamento de Pedagogía

INTRODUCCIÓN

La orientación debe acompañar al alumnado a identificar los cambios que están forjándose en su entorno cultural, social, económico y natural, mediar para que éstos tomen conciencia de su propia identidad y asesorar para que ellos, como agentes activos de su propio cambio, desarrollen sus proyectos profesionales y de vida. El Plan de orientación académico profesional (POAP) se trata de un documento de centro con tres líneas de actuación, conocimiento personal, información académica y profesional, proceso de toma de decisiones. En esta primera parte del estudio nos centramos en la etapa de bachillerato y en el análisis del contenido del POAP, en concreto, en el tratamiento de la toma de decisiones.

OBJETIVO

Estudiar el tratamiento del proceso de toma de decisiones a través del POAP con el alumnado de Bachillerato en los centros públicos de secundaria de Castilla y León.

METODOLOGÍA

Esta primera parte del estudio tiene un diseño cuantitativo y para la recogida de información, se empleó como instrumento, el cuestionario en formato on line. Este se envió una muestra de 200 centros de secundaria y se obtuvo respuesta de 121 de todos ellos. El cuestionario se centra en 3 variables: los factores internos, los factores externos y el proceso de toma de decisiones.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos, en relación al entrenamiento en la toma de decisiones, que se incluye dentro de las líneas de actuación del POAP, y es desarrollado en la etapa de Bachillerato, encontramos que los criterios de análisis reciben los siguientes resultados: el autoconocimiento se trata en un 40% de los centros, el Autoconcepto y la información académica y profesional se trata un 99% de los centros y, por último, el proceso de la toma de decisiones lo tratan un 12% de los centros que respondieron al cuestionario.

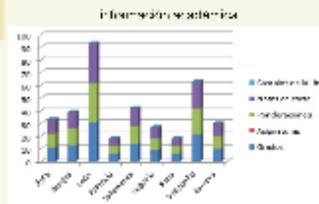
ANÁLISIS

Se analizaron los cuestionarios recibidos de los diferentes centros, en base a los criterios de análisis definidos relacionados con en el objetivo de esta primera parte del estudio. Estos son:

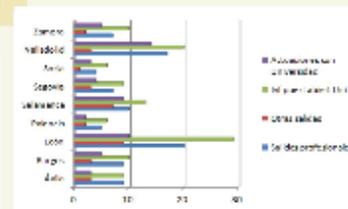
- AUTOCONCEPTO
- AUTOCONOCIMIENTO
- INFORMACIÓN ACADÉMICA PROFESIONAL
- VINCULACIÓN ENTRE ESTUDIOS
- AGENTES INTERNOS Y EXTERNOS
- ENTRENAMIENTO EN EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES
- LAS DECISIONES
- ANÁLISIS DE SITUACIONES
- BUSCAR INFORMACIÓN
- IDENTIFICACIÓN DE ALTERNATIVAS
- ANÁLISIS DE ALTERNATIVAS Y CONSECUENCIAS
- GENERAR ALTERNATIVAS
- ELECCIÓN PERSONAL Y AJUSTADA A LA ALTERNATIVA

CONCLUSIÓN:

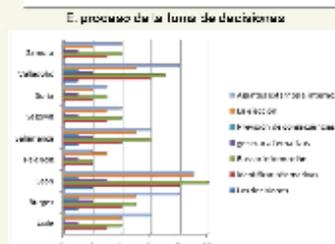
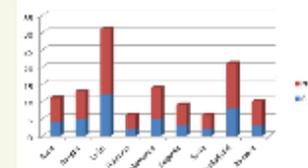
Los puntos fuertes y que más tiempo y actuaciones ocupan dentro de los POAP son el autoconocimiento y la información sobre las salidas académico profesionales al finalizar Bachillerato. El trabajo y desarrollo de estas dos cuestiones es esencial para que el alumnado tenga una visión completa de la situación y opciones que tiene, pero no debe ser en detrimento de otras cuestiones que no se contemplan en la mayoría de los POAP analizados y también son relevantes para garantizar un proceso de toma de decisiones personal. Hay aspectos muy influyentes en la toma de decisiones, entre otros el autoconcepto; las decisiones, las alternativas y consecuencias, análisis de situaciones, las expectativas, los estereotipos y que en la actualidad en los POAP analizados no se les está prestando la suficiente atención. Consecuentemente, el alumnado no está recibiendo una Orientación Académico Profesional todo lo completa que podría recibir para una elección que favorezca el éxito.



Información académica



E. autoconocimiento



Autoconocimiento e información académica y profesional

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez González, M. (2010). Los nuevos desafíos de la orientación en el escenario escolar. *Revista Orión*, 5, 9-26.
 Álvarez González, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 15-27.
 Caballero, M.A. (2005). Claves de la orientación profesional Estructura, planificación, diagnóstico e intervención. CCS.
 Coronado, A. (2000). Analiza, compara y decide: programa de orientación académica y profesional. Kronos.
 Costa Jiménez, P., Martínez Ramón, J.P., Ruiz Esteban, C. y Méndez Mateo, I. (2020). Análisis de la orientación académica y profesional en educación secundaria y su adaptación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 175-191.
 Hervas Avilés, R.M. (2006). Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio. Grupo Editorial Universitario.
 Planas, J.A., Cobos, A. y Gutiérrez-Crespo, E. (2012). Manual de asesoramiento y orientación vocacional. Síntesis.
 Velaz de Medrano, C. (2011). La orientación académica y profesional en la educación secundaria. En E. Martín & I. Solé (coords.), *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp 129-149). Ministerio de Educación / Gradó.

Perfiles del alumnado de educación secundaria ante la toma de decisiones académico-laborales

Luis A. Feliciano García y Lidia E. Santana Vega

Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES)
(<https://www.ull.es/grupoinvestigacion/gioes/>)
Universidad de La Laguna

< lfelici@ull.edu.es > < lsantana@ull.es >

Resumen

El éxito en las transiciones del alumnado de educación secundaria depende de la disposición personal a asumir/gestionar tareas de desarrollo de la carrera y la toma de decisiones. El alumnado que retrasa la ejecución de sus tareas de desarrollo, que delega sus decisiones académico-laborales en otras personas, o que las dejan al azar, tiende a presentar estancamientos en sus transiciones y trayectorias erráticas. Un gran número de investigaciones han puesto de manifiesto la relevancia de las actitudes de madurez para la carrera para entender la planificación de la carrera y el proceso de toma de decisiones en adolescentes. Sin embargo, son escasos los estudios que han explorado los perfiles actitudinales de madurez para la carrera, o que hayan analizado las diferencias entre estos perfiles en función de determinadas características de los adolescentes. Nuestro trabajo forma parte de una investigación más amplia financiada por la Agencia Canaria de Investigación Innovación y Sociedad de la Información de gobierno de Canarias. El estudio tiene como objetivos: a) analizar qué perfiles actitudinales de madurez para la carrera presenta el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria; b) explorar si existen diferencias entre los perfiles actitudinales de madurez profesional en función de variables demográficas, académicas, familiares y vocacionales. En el estudio participaron 2187 estudiantes de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Para la recogida de información se aplicó la adaptación española de la Escala de Actitudes del Inventario de Madurez para la Carrera. Los resultados señalan que: a) El 4% de los estudiantes mostraba un perfil Dependiente, caracterizado por un nivel medio de confianza o certeza a la hora de decidirse por una profesión, un nivel medio de preocupación o interés por tomar una decisión profesional, y un nivel bajo de autonomía o disposición a buscar información y a tomar sus propias decisiones. b) El 9% presentaba un perfil de Indiferencia, que se caracteriza por un nivel bajo de confianza y de preocupación y un nivel medio de autonomía. c) el 58% tiene un perfil Estándar, caracterizado por un nivel medio de confianza, preocupación y autonomía. d) Mientras que el 29% mostraba un perfil Proactivo, caracterizado por un nivel alto de confianza, preocupación y autonomía. d) Los estudiantes proactivos se sentían más apoyados por su familia, tenían más confianza en su capacidad para realizar tareas de desarrollo, estaban más predispuestos a estudiar y tenían un rendimiento académico mayor que los estudiantes de otros perfiles. La orientación sociolaboral en la educación secundaria requiere tener en cuenta los discursos que el alumnado de cada perfil actitudinal utiliza para justificar su falta de voluntad para gestionar sus decisiones. Las estrategias de orientación deben fomentar en el alumnado la preocupación por definir su trayectoria académico-profesional; no en el sentido de crear en ellos un estado de inquietud y miedo al fracaso, sino en el de motivar su interés por explorar sus oportunidades. De esta manera se podrá ayudar a los estudiantes a asumir de manera autónoma, informada y proactiva su toma de decisiones.

Jóvenes en riesgo de exclusión social: análisis y reflexión sobre los proyectos vitales

Yaritz García Delgado

Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES)

(<https://www.ull.es/grupoinvestigacion/gioes/>)

Universidad de La Laguna

< ygarcesd@ull.edu.es >

Resumen

La adolescencia y juventud son etapas de la vida donde convergen distintos cambios y transformaciones (psíquicas, identitarias, madurativas, físicas, etc.) El/la joven debe aprender a identificar cuáles son sus motivaciones e intereses personales, académicos y profesionales para empezar a proyectar su futuro. Así pues, en esta búsqueda de la identidad y el autorreconocimiento se va ideando los proyectos vitales; fuertemente influenciados por variables subyacentes como el entorno próximo de desarrollo (ámbito sociofamiliar) y las características intra e interpersonales. A este respecto, se entiende que la adolescencia enfrentada desde un contexto de riesgo presenta mayores retos y complejidades. En esta comunicación se presentarán parte de los resultados de una investigación de mayor amplitud. La finalidad del estudio es analizar y reflexionar sobre el proceso de configuración de los proyectos de vida de jóvenes que están en situación de riesgo de exclusión social. Se realizó un estudio de casos múltiples con seis adolescentes de 14 y 17 años que presentaban trayectorias personales, académicas y sociales complejas. Para la selección de los casos se tuvieron en cuenta criterios de homogeneidad y heterogeneidad entre los y las participantes. A través de un diseño metodológico mixto se implementaron técnicas e instrumentos cualitativos (diario de campo, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión) y cuantitativos (cuestionario y escalas o inventarios). Los resultados mostraron que los jóvenes que componen la muestra presentaban serias dificultades para proyectar su vida futura al margen de los contextos de exclusión social en los que se encontraban inmersos, provocando una serie de vicisitudes a la hora de elaborar pensamientos y ejecutar conductas asertivas para lograr alcanzar las metas fijadas. De los resultados derivados de la investigación se colige que es necesario: a) el diseño de programas de intervención psicopedagógica para trabajar con los adolescentes en situación de exclusión la adquisición de competencias socioemocionales, y b) la planificación y desarrollo de acciones de atención/apoyo para crear las condiciones que ayuden a prevenir las conductas conflictivas que generen malestar en el contexto familiar, escolar y comunitario.

Jóvenes que salen del sistema de protección: análisis de sus trayectorias de empleabilidad

Estefanía Alonso Bello, Lidia E. Santana Vega y Luis Feliciano García

Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES)
(<https://www.ull.es/grupoinvestigacion/gioes/>)
Universidad de La Laguna

< estefaniaalo@gmail.com > < lsantana@ull.es > < lfelici@ull.edu.es >

Resumen

Los jóvenes en situación de exclusión social tienen muchas dificultades a la hora de diseñar su proyecto de vida al margen de su contexto inmediato. Nuestra investigación persigue: a) analizar las trayectorias de los jóvenes extutelados y b) examinar cómo sus experiencias vitales y laborales influyen en su situación de exclusión. Se realizó un estudio de casos múltiples con cuatro jóvenes inmigrantes y tres nacionales. La selección de los casos tuvo en cuenta: a) haber estado acogido al sistema de protección, b) haber pasado un mínimo de 6 meses en un programa de inserción laboral, c) haber transcurrido 6 años después de finalizar el proyecto de inserción. En el estudio se utilizaron entrevistas, planes de inserción, fichas de trabajo, diarios de campo y registros de control para triangular la información y dar credibilidad a los resultados. Los resultados señalan que: 1) Los jóvenes valoran positivamente el apoyo en el proceso de transición al mercado laboral; b) la inserción social y la salida de la situación de exclusión son más factibles con metas claras y un proyecto de vida definido; 3) la escasa formación y experiencia laboral obstaculizan la adquisición y consolidación de competencias de empleabilidad. Los programas de inserción sociolaboral deben fomentar: a) el análisis de los proyectos de vida, b) la ampliación de las redes de apoyo, y c) el diseño de planes de empleo con apoyo.

Líneas de actuación públicas para fomentar la educación para la iniciativa

Olga González Morales

Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES)

(<https://www.ull.es/grupoinvestigacion/gioes/>)

Universidad de La Laguna

< olgonzal@ull.edu.es >

Resumen

En los últimos años se ha desarrollado, desde la perspectiva de la oferta de trabajo, el enfoque de la empleabilidad. En un sentido restringido, la empleabilidad hace referencia a las aptitudes de una persona para trabajar; en sentido más amplio, es la iniciativa activa de una persona para adaptarse a las necesidades del mercado e identificar oportunidades, propiciado por el propio mercado de trabajo y por mecanismos e instituciones que facilitan la interacción entre trabajadores y empleadores. Los resultados de la empleabilidad son la inserción laboral por cuenta ajena como asalariado o por cuenta propia como empresario o autónomo. Estos resultados dependen de las características del individuo (demográficas, formativas, competencias adquiridas, motivación, actitud), las características del entorno (oferta y demanda de trabajo, situación macroeconómica) y las líneas de actuación pública que establecen un marco de condiciones para que se cree empleo y oportunidades empresariales. ¿Qué aporta la educación para la iniciativa a la empleabilidad? En la etapa escolar, contribuye a: 1) estimular la creatividad, la autosuficiencia y la iniciativa personal, 2) proporcionar conocimientos sobre el funcionamiento de los mercados, 3) fomentar el espíritu empresarial desde diferentes asignaturas del currículo o a través de programas específicos de emprendimiento trabajados desde la tutoría. En la etapa post-escolar, puede proporcionar una formación específica de calidad sobre la creación de empresas en los ciclos formativos de grado superior, universidad y escuelas de negocio. La Comisión Europea recomienda que el sistema educativo ha de dar relevancia a la educación para la iniciativa porque permite desarrollar: 1) destrezas para planificar, organizar, analizar, comunicar, evaluar y desarrollar e implementar proyectos, 2) habilidades para trabajar de forma cooperativa y flexible en equipo, actuar con decisión y de forma positiva ante los cambios, y evaluar los riesgos y asumirlos en el momento necesario, 3) capacidades para identificar los propios puntos fuertes y débiles, y 4) actitudes que forman parte de esta competencia (disposición para mostrar iniciativa, actitud positiva ante el cambio y la innovación, disposición para identificar áreas en las cuales se pueda demostrar las capacidades emprendedoras (en la familia, el trabajo y la comunidad). En esta comunicación se reflexiona sobre todas estas cuestiones y sobre las líneas de actuación pública recomendadas desde la Unión Europea.

El Empleo con Apoyo de las personas con discapacidad intelectual en Canarias: una alternativa inclusiva para la inserción laboral

Teresa Peña Quintana, Lidia E. Santana Vega y Luis Feliciano García

Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES)
(<https://www.ull.es/grupoinvestigacion/gioes/>)
Universidad de La Laguna

< mterep1007@gmail.com > < lsantana@ull.es > < lfelici@ull.edu.es >

Resumen

Uno de los desafíos de las sociedades modernas es el tránsito al empleo ordinario de las personas con discapacidad intelectual. El Empleo con Apoyo (EcA), es un modelo de inclusión laboral para personas con discapacidades significativas en empleo competitivo, basado en el acompañamiento al trabajador para facilitar su acceso al mismo. Dicho acompañamiento es proporcionado por la figura del preparador laboral, que interviene tanto con el trabajador y su entorno como con las empresas en tareas de información y sensibilización. Esta investigación pretende poner en valor la idoneidad del modelo EcA para garantizar el acceso y mantenimiento de puestos de trabajo, y optimizar las trayectorias laborales de personas con discapacidad intelectual en nuestra Comunidad Autónoma. Se llevan a cabo dos estudios, de carácter cuantitativo y cualitativo respectivamente. En el primero se analizan los factores de carácter personal formativo y laboral que inciden en: a) el éxito del EcA con personas que presentan discapacidad intelectual; b) las necesidades de apoyo de dichas personas para el mantenimiento de los puestos de trabajo, c) el número de experiencias de EcA. En el segundo estudio se analiza la percepción de profesionales y de trabajadores con discapacidad intelectual que participan en un programa EcA, sobre los factores que pueden estar relacionados con la idoneidad del modelo, tales como: el preparador laboral, el compromiso de las empresas, la formación previa de los usuarios, la validez del modelo para discapacidades severas, su ventaja frente al empleo protegido, y el papel de las familias. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto: 1) la idoneidad del modelo EcA en su globalidad, independientemente de factores personales y sociolaborales; 2) la importancia del apoyo proporcionado por el preparador laboral al trabajador y a la empresa; 3) la importancia de una formación en competencias socio laborales y “formación a la carta” de carácter muy práctico para el éxito de los programas EcA y 4) la necesidad de una mayor implementación del modelo para que más personas con discapacidades significativas puedan acceder al empleo inclusivo.

Sección 5: Los servicios de orientación en las universidades

Diagnóstico de necesidades de orientación universitaria de los estudiantes en Guinea Ecuatorial

María Lourdes Nso Mangué

Programa de Doctorado en Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

< lourdesafana@yahoo.fr >

Introducción

En la actualidad la orientación universitaria alcanza mucha importancia en muchos países y a nivel mundial (Repetto et al., 2004). En 2004 y 2008, se aprueban dos importantes Resoluciones en Europa para garantizar el derecho a la orientación de todos los ciudadanos europeos en todos los marcos educativos, laborales y sociales, y en todas las etapas de la vida (Perreira González et al., 2019). También existen asociaciones internacionales como la IASAS (*International Association of Student Affairs and Services*) preocupada por atender las necesidades de los estudiantes universitarios (Villena et al., 2010).

Sin embargo, en Guinea Ecuatorial, la orientación tiene poco interés en sus políticas educativas, que se manifiesta en su ausencia en este sistema educativo. Esta situación resulta mucho más preocupante al suponer que los estudiantes universitarios ecuatoguineanos se enfrentan a las posibles dificultades que se les presentan a lo largo de sus estudios universitarios sin el apoyo de orientadores, sobre todo en estos momentos de constantes cambios sociales, laborales, económicos, educativos y culturales, unidos al incremento fracaso académico y deserción en su población universitaria, en este país,, así como la actual globalización del mercado laboral

Los estudiantes universitarios, en su conjunto de actuaciones desde la elección de su carrera hasta la culminación de esta en la universidad, se enfrentan con una serie de dificultades que de alguna manera ponen en riesgo sus elecciones de carreras adecuadas, el ingreso, la permanencia y la culminación de sus estudios en la universidad. Cómo ayudar a estos estudiantes para dar solución a las necesidades derivadas de sus dificultades a lo largo de la formación universitaria, se han preocupado muchas universidades, (Álvarez et al., 2002; Sánchez-Herrera et al., 2005; Suárez, 2012; Pereira y González, 2016; Allueva et al., 2019).

Las investigaciones sobre el tema surgen de la necesidad de identificar los que manifiestan los estudiantes universitarios en su realidad académica, personal y personal de cada etapa de su formación universitaria y como finalidad última de estas investigaciones aparece el concepto de necesidad o necesidades de orientación universitaria de los estudiantes y la búsqueda de cómo satisfacer dichas necesidades, (Sánchez García 1998; Salmerón et al., 2005; Roldán, 2014; Moreno-Yaguana, 2019)

El término orientación universitaria es defendida desde diferentes puntos de vista: sociales, personales, académicos, profesionales, laborales, entre otros; la definen como un proceso de apoyo que acompaña a los estudiantes desde niveles previos a la universidad hasta la inserción en el mercado laboral, poniendo énfasis en las transiciones de los estudiantes universitarios: de Secundaria a la universidad, de los cursos intermedios y de universidad al mundo laboral (perspectiva evolutiva); abarcando sobre todo tres ámbitos de actuación, como en cualquier nivel educativo: personal, académico y profesional, (Álvarez et al., 2002; Martínez-Moreno, 2003; Allueva, 2019)

Con esta comunicamos queremos llamar la atención sobre las necesidades de orientación universitaria de la población estudiantil universitaria en Guinea Ecuatorial, un estudio

pionero en este contexto educativo que, para ello, nos preguntamos sobre ¿cuáles son las dificultades académicas, personales y profesionales que presentan los estudiantes ecuatoriano-guineanos en su formación universitaria? ¿Qué necesidades de orientación universitaria se derivan de estas dificultades en cada etapa universitaria?, ¿Qué tipo de acciones de orientación a diseñar para satisfacer a las necesidades diagnosticadas? ¿Los estudiantes ecuatoriano-guineanos valoran a la necesidad de la orientación universitaria?, entre otras.

Las respuestas a estos interrogantes pueden guiar en el futuro posibles toma de decisiones sobre el diseño de propuestas de implantación de servicios de orientación universitaria en el sistema educativo de Guinea Ecuatorial las variables de estos interrogantes constituyen la base de la investigación de este artículo y guían las decisiones a tomar en el futuro, acerca de elaboración de propuestas de implantación de servicios de orientación universitaria a presentar a las autoridades de políticas educativas de este país, en beneficio de sus estudiantes.

Objetivos

El objetivo general que ha impulsado la elaboración del proyecto de esta investigación de tesis doctoral es, diagnosticar las necesidades de orientación académica, personal y profesional de los estudiantes universitarios en Guinea Ecuatorial a través del análisis de sus manifestaciones en variables relacionadas con la orientación en elecciones y desarrollo académico de sus carreras universitarias, con la finalidad última, de servirse de las necesidades diagnosticadas en el futuro para fundamentar la elaboración de propuestas de implantación de servicios de orientación universitaria en esta población estudiantil, que pueden atender a sus necesidades diagnosticadas, entre otras.

Metodología

Partiendo de la naturaleza del objetivo anterior y de las aportaciones de las investigaciones revisadas sobre análisis de necesidades de orientación universitaria del alumnado, optamos a por un método de estudio basado del enfoque cuantitativo con alcance descriptivo a través de una encuesta.

Población y Muestra

La población objeto de estudio está compuesta de 5.796 estudiantes de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE) del curso académico 2013-2014. La muestra probabilística seleccionada de esta población es de 600 estudiantes, que se reduce finalmente a 404 participantes (67,3%) de la muestra invitada. La mayoría de participantes tienen edades comprendidas entre 21 a 25 años (59,2%); predominan los estudiantes hombres, 67,6%.

Instrumento de recogida de información

En la recogida de información se utiliza el “*Cuestionario sobre Aspectos Relevantes de la Orientación Universitaria en Estudiantes de Guinea Ecuatorial*” (CAROUEGE, 2014) elaborado *ad hoc*, de 45 preguntas cerradas en escalas de valoración de 1 a 5, entre otros formatos, que se distribuyen en una estructura de seis dimensiones:

- a. Datos de identificación y situacionales de los estudiantes.
- b. Necesidades de orientación de los estudiantes en elecciones sus carreras universitarias.
- c. Necesidades de información a los estudiantes noveles sobre la carrera matriculada, en la universidad.
- d. Necesidades de orientación de los estudiantes durante su estancia en la universidad en sus problemas de desarrollo académico de su carrera.

- e. Necesidades de orientación personal de los estudiantes durante su estancia en la universidad en sus problemas personales.
- f. Valoración de los estudiantes a la necesidad de la orientación universitaria.

Procedimiento de recogida, tratamiento y análisis de información del estudio:

Recogida de la información.

Una vez puesto en contacto con los responsables de los centros universitarios donde se recogen la información para informarles sobre la investigación objeto de trabajo con sus estudiantes y petición de colaboración de los profesores de los grupos seleccionados. El Cuestionario se aplica finalmente durante los meses de enero a mayo, período adecuado para los estudiantes de primer año ya con ciertas experiencias de sus estudios universitarios. La mayor parte de cuestionarios se cumplimentan durante horas de clases, y los otros, una vez realizada la selección sistemática se llevan para ser respondidos fuera de aulas de clase y muchos de éstos no son devueltos.

Tratamiento de la información.

La información de los cuestionarios una vez separado los cuestionarios que aportan información interesante para nuestro estudio, sus datos son registrados, codificados, organizados y resumidos en una matriz de datos. Estos datos se revisan de nuevo hasta que estén listos para los análisis estadísticos posteriores.

Análisis estadístico de datos de la información.

Los datos contenidos en la matriz de datos en un soporte informático son analizados con estadísticos univariados y multivariados: a) Los análisis univariados se realizan en tablas de frecuencias, porcentajes y medias aritméticas. Estos análisis permiten cuantificar, comparar y describir las opciones de respuestas elegidas por los encuestados en cada variable, así como el punto medio y la desviación típica de las respuestas medidas en escalas de valoración de 1 a 5. Este proceso permite detectar las variables que presentan necesidades de orientación y b) Los análisis multivariados se realizan mediante Tablas de contingencia utilizando el estadístico Chi-cuadrado, para averiguar posibles asociaciones de necesidades de orientación universitaria entre algunas variables de estudio.

Resultados

Resultados de necesidades de orientación de análisis univariados

Necesidades de orientación antes de entrar en la universidad (elecciones de carreras universitarias).

Los conocimientos previos que tienen los estudiantes de la carrera universitaria que eligen aparecen como variable en muchas investigaciones, dada su importancia para fundamentar las elecciones de carreras.

La pregunta a los encuestados sobre los conocimientos previos obtenidos antes de elegir su carrera universitaria que incluyen aspectos de información universitaria y de sí mismo, tales como: información de carreras universitarias de su opción de Bachillerato, información de diferentes carreras, información de materias de carreras que eligen, información de sus posibilidades académicas e información de sus intereses académicos-profesionales. Las respuestas vienen expresadas en una escala de 5 niveles: 1. Ninguna información, 2. Poca información, 3. Bastante información, 4. Mucha información y 5. Muchísima información,

Para abreviar la presentación del de resultados, agrupamos los datos de ninguna y poca información, así como los datos de mucha y muchísima información.

Sección 5. Los servicios de orientación en las universidades

En cuanto al conocimiento de carreras universitarias de su opción de Bachillerato, el 223(45,2%) de participantes tienen ninguna o poca información, el 66(16,3%) mucha o muchísima información y los restantes con bastante información. La media aritmética es 2,55 y desviación típica 1,134

En cuanto a información de otras carreras, 251(62,1%) de estudiantes tienen ninguna o poca información y 42(10,4%) con mucha o muchísima información, los restantes con bastante información. La media aritmética es 2,36 y desviación típica de 1,029.

Con referencia a información de materias de la carrera que se elige, el 282(69,8%) de estudiantes tiene ninguna o poca información, 34(8,4%) con mucha o muchísima información y los restantes con bastante información. La media aritmética 3,02 y desviación típica 1,246.

En cuanto a información de propias posibilidades académicas para la carrera que eligen, el 144(35,6%) e estudiantes tienen ninguna o poca

información, 128(31,7%) tienen mucha o muchísima información y los restantes con bastante información. La media aritmética 2,22 y desviación típica 1,039.

Y, por último, información de los propios intereses académicos-profesionales, el 162(40,1%) de estudiantes tienen ninguna o poca información y 127(31,4%) con mucha o muchísima información, la media 2,98 y desviación física 1,031. (Ver la Tabla y Figura 1).

Tabla 1

Frecuencia, porcentajes, media y desviación típica de información previaobtenida antes de elecciones de carreras universitarias.

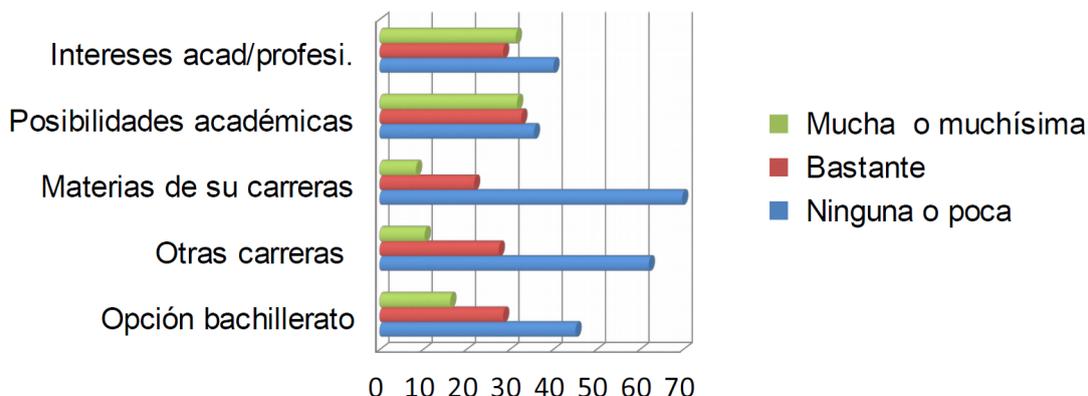
Información	Ninguna opoca	Bastante	Mucha o mu- chísima	Total	Media	D.T.
Opción/ Bachille- rato	223(45,2%)	115(28,5%)	66(16,3%)	404(100,0)	2,55	1,134
Otras carreras	251(62,1%)	111(27,5%)	42(10,4%)	404(100,0)	2,36	1,029
Materias de suca- rreras	282(69,8%)	88(21,8%)	34(8,4%)	404(100,0)	3,02	1,246
Posibilidades aca- démicas	144(35,6%)	132(32,7%)	128(31,7%)	404(100,0)	2,22	1,039
Interés acad/pro- fesio.	162(40,1%)	115(28,5%)	127(31,4%)	404(100,0)	2,98	1,031

Por otra parte, encontramos algunas Impresiones no esperadas en las cuestiones como: “Yo creo que la desorientación o la falta de información conla que llegamos a las Facultades nos hace cometer muchos errores. Por qué no informan o ponen circulares en los Departamentos indicando lo que en esaFacultad se imparte y uno viene y se sorprende cuando ya no puede retroceder. Recomendación: Informen a los alumnos de qué materias y qué cosas se le va a exigir a lo largo de su carrera, así uno sabe dónde se mete, y no meterse ciegamente”.

Figura 1.

Porcentajes de conocimientos de la carrera que eligen

Conocimientos previos a elecciones de la carrera universitaria



Necesidades de orientación personal en la universidad (opiniones de los estudiantes sobre sus estudios universitarios actuales).

Para determinar la satisfacción de los estudiantes respecto algunos aspectos de sus estudios universitarios se recoge información en diferentes variables de esta dimensión del cuestionario.

Una de las preguntas a los encuestados es sobre el nivel de dificultad que perciben en las asignaturas de su carrera. Los resultados indican, el 20(5,0%) de estudiantes responden nada difíciles, 26(6,4%) poco difíciles, 140(34,7%) bastante difíciles, 184(45,55%) difíciles y 34(8,4%) muy difíciles.

Así mismo, se pregunta a los encuestados lo que harían si pudieran volver a elegir sus estudios universitarios, cuyos resultados muestran, el 174 (43,1%) de participantes vuelven a elegir sus estudios, 192 (47,5%) eligen estudios diferentes y el 38(9,4%) no están seguros de lo que harían.

Se plantea también a los encuestados, si estudian la carrera que realmente les interesa, si reciben asesoramiento de terceros al elegir su carrera universitaria y si tienen pensamientos de abandonar la universidad por fracaso académico. Las respuestas vienen expresadas den 1. Sí y 2. No. Los resultados indican, el 188 (46,5%) de participantes no estudian su carrera preferida, 158(39,1%) tienen pensamientos de abandonar la universidad por fracaso y 266 (65,8%) no reciben asesoramiento en la elección de su carrera universitaria. (Ver Tabla 3 y Figura 2).

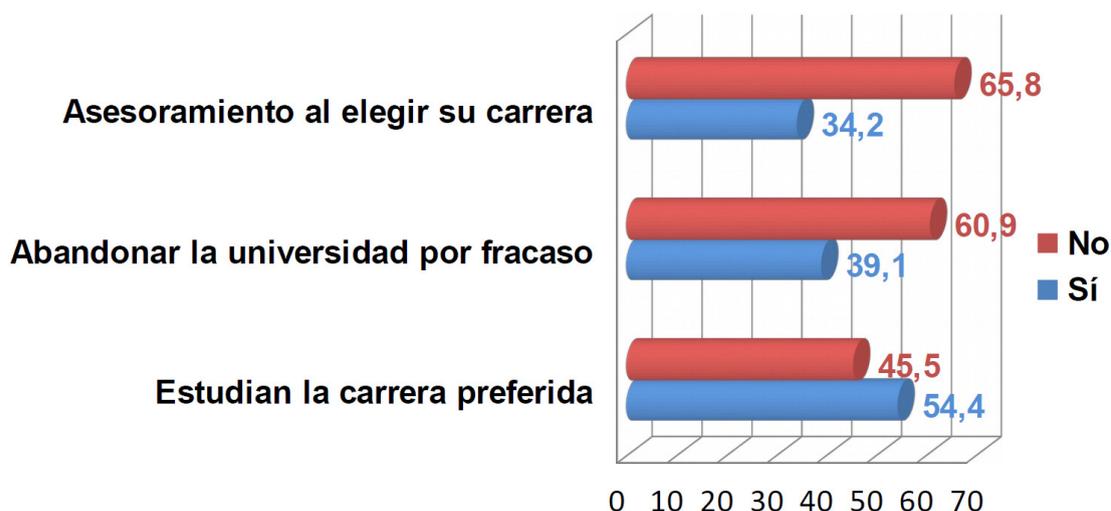
Tabla 2

Estudiar la carrera preferida, abandona la universidad por fracaso y no reciben asesoramiento en las elecciones de carreras

Cuestiones	Sí	No
Estudian la carrera preferida	216(54,4%)	188(45,5%)
Pensamientos de abandonar la universidad por fracaso	158(39,1%)	246(60,9%)
Asesoramiento al elegir su carrera	138(34,2%)	266 (65,8%)

Figura 2

Estudiar la carrera preferida, pensamientos de abandonar la carrera y asesoramiento de terceros en elecciones de carreras



Así mismo se propone a los encuestados posibles motivos de su permanencia en la universidad pese al fracaso académico, Los resultados indican, el 37(9,2%) “por la vergüenza de no alcanzar el título pretendido”, 109(27,0%) “por el sufrimiento que causaría a mi familia”, 93(23,0%) “por el tiempo perdido” 129(31,9%) “por rabia de dejar los estudios comenzados” 36(8,9%) por “otros motivos”.

Impresiones textuales no esperadas:

“Lo que me haría no poder terminar mis estudios es por la enfermedad.Tengo una inflamación testicular desde hace 10 años” (edad 25 años)

“Tengo problemas personales y con el tutor que me producen estrés, ansiedad y depresión. De hecho, cuando estoy en clase no logro concentrarme, sólo pienso en esos problemas”

“No vivo con mis padres y esto me afecta en mis estudios ya que la convivencia no es buena con la gente con la que vivo y tengo que esforzarme más para poder estudiar”.

“El crudo ya ha perdido su valor ¿Qué hago ahora con mi carrera de Tecnología de petróleo?”

Valoración de los encuestados a la necesidad de la orientación universitaria.

La propuesta a los encuestados que valoren a la necesidad de la orientación universitaria en una escala de 5 niveles: 1. No necesaria 2. Poco necesaria. 3. Bastante necesaria, 4. Necesaria y 5. Muy necesaria; en una serie de ámbitos propuestos (Ver la Tabla 2 y Figura 3)

Tabla 2

Promedio de valoración a la necesidad de orientación universitaria

Valoración	N	Media	D T
Necesidad de Orientación Universitaria:Secundaria	404	3,69	1,292
Necesidad de Orientación Universitaria:Elección de la Carrera	404	3,87	1,291

Necesidad de Orientación Universitaria-Itinerarios Académicos	404	3,77	1,269
Necesidad de Orientación Universitaria/Técnicas de estudio	404	3,79	1,297
Necesidades de Orientación Universitaria/Problemas Personales	404	3,56	1,345
Necesidades de Orientación Universitaria:Profesional	404	3,84	1,336

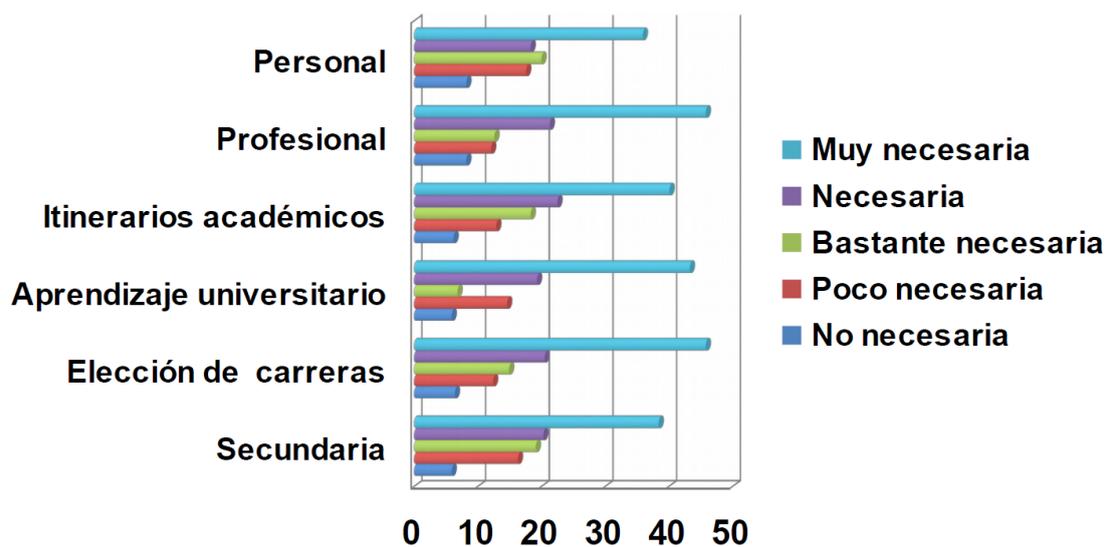
En esta Tabla se puede apreciar las medias más altas en las necesidades de la orientación universitaria en elecciones de carreras universitarias (3,87) siguen la orientación profesional (3,84), orientación en técnicas de estudio (3,79), orientación en la Secundaria (3,69) y por último, la orientación en problemas personales (3,56).

En la siguiente Figura 3 se puede apreciar mayores porcentajes en el nivel de respuesta “Muy necesaria”, en todos los ámbitos propuestos.

Figura 4

Porcentaje de valoración a la necesidad de la orientación

VALORACIÓN A LA NECESIDAD DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA



Conclusiones / Discusión

Finalizamos esta comunicación señalando la necesidad de implantación de Servicios de Orientación Universitaria en la educación de guinea Ecuatorial, desde los siguientes resultados empíricos obtenidos en las variables analizadas y de las expresiones textuales no esperadas de los cuestionarios que presentamos a continuación.

Necesidades de orientación de los estudiantes en elecciones de carreras universitarias.

Existen demandas de orientación universitaria en los conocimientos previos que disponen los estudiantes en el momento de elegir sus estudios universitarios., en el sentido de que los resultados de esta dimensión muestran mayores frecuencias, porcentajes y promedios en los resultados de las respuestas de poca o ninguna información previa de los estudiantes, en todos los aspectos analizados en esta dimensión del cuestionario. Por el contrario, se registran frecuencias, porcentajes y promedios más bajos en los resultados de mucha o muchísima información (volver a la Tabla y Figura 1). Estos resultados ponen en evidencia que estos estudiantes no buscan información de sí mismo y de carreras universitarias antes

de enfrentarse a la elección de sus estudios universitarios, lo que pone en riesgo que realicen elecciones adecuadas de sus carreras. (Sánchez García, 2001) entre las conclusiones de un estudio sobre circunstancias de elecciones de carreras y necesidades de orientación señala que los conocimientos previos sobre la carrera influyen en dichas necesidades. Por ello, los responsables de políticas educativas ecuatoguineanas deben brindar a los estudiantes de competencias de búsqueda, obtención y análisis de información de sí mismo y de carreras universitaria para afrontar con fundamento la elección académica-profesional de sus titulaciones universitarias.

Necesidades de orientación personal en la universidad (opiniones de los estudiantes sobre sus estudios universitarios actuales).

A nivel general los resultados empíricos y las impresiones textuales ponen en evidencia diversidad de necesidades de orientación personal en estos estudiantes. En primer lugar, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes participantes perciben de su carrera como difíciles, 184(45,5%) y otro grupo numeroso, bastante difíciles, 140(34,7%). Quizá, estas dificultades se deben a elecciones de carreras no fundamentadas tal como se ha comprobado en los resultados anteriores. No obstante, estas circunstancias afectan a la salud emocional de estos estudiantes, así como a su rendimiento académico que demandan de una orientación personal. También se observa resultados de otras variables tales como, un gran número de estudiantes piensan que, si pudieran volver a elegir los estudios, no eligen sus estudios actuales 192(47,5%) y 38(9,4%) no están seguros de lo que harían. Así mismo, un 188 (46,5%) no estudian su carrera preferida 158(39,1%) tienen pensamientos de abandonar la universidad por fracaso, entre otros. Todos estos resultados son indicadores de demandas de orientación personal en estos estudiantes.

En las expresiones textuales se detectan necesidades de orientación personal en variables no contempladas en el estudio, tales como las de salud física, emocional y social (Tengo inflamación testicular, tengo depresión y la convivencia con la gente que vivo ahora no es buena), otra variable no contemplada es la del mercado laboral (El crudo ha perdido valor, ¿Qué hago ahora con mi carrera de tecnología de petróleo?

Se supone que resulta muy difícil satisfacer las necesidades personales a nivel individual, pero es necesario que nuestro sistema educativo cuente con profesionales de orientación que pueden dotar a los estudiantes de herramientas para que no sean vulnerable ante cualquier situación con la que pueden enfrentarse a lo largo de sus estudios o bien en su caso, buscar solución a las dificultades personales ya manifestadas.

Referencias

- Allueva Torres, P. (2019). Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ). Desarrollo e implementación. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Alfonso Pérez, C. I. y Rolando Serra Toledo, C. (2016). ¿Por qué es necesaria la orientación en la universidad de hoy? *Referencia Pedagógica* 0(1), 16-27
- Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez A. (2002). *La calidad de las universidades y Orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Bausela, E. (2007). Análisis de necesidades en el proceso de diseño de un programa de orientación. *Revista Repes*, 3(5), 1-33.
- Buele Maldonado, M. A. (2015): Análisis de las necesidades y servicios de orientación universitaria de los estudiantes en la Modalidad Abierta y a Distancia. Tesis inédita. Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de psicología, Zaragoza
- Ministerio de Educación, Ciencias y Deportes (2005). *Ley General de la Educación de Guinea Ecuatorial*. Malabo: BOE
- Moreno Yaguana, P. E. (2019): Necesidades de orientación universitaria en los ámbitos personal, académico y profesional en el Ecuador. Tesis inédita. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación, Madrid

- Pérez-Jorge, D., Álvarez Pérez, P.R., López, Aguilar, D. (2015). La identificación de necesidades de orientación e información de la facultad de educación de la universidad de La Laguna. *RIE*, 2(13), 271-287.
- Repetto Talavera, E., Ballesteros Velázquez, B. y Malik Liévano, B. (2000). Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea. Madrid: UNED.
- Río Sardonil del, D., Martínez González, M^a de C. (2007). *Orientación educativa y tutoría*. Madrid: Sanz y Torres.
- Roldán Morales, C. A. (2014). Análisis de necesidades de orientación del estudiante de primer año en la Universidad Autónoma de occidente y líneas estratégicas para un plan de mentoría universitaria. Tesis doctoral inédita. Universidad Nacional de Educación (UNED). Facultad de Educación, Madrid
- Salmerón Pérez, H., Ortiz Jiménez, L. y Rodríguez Fernández, S. (2005). Evaluación de necesidades de orientación universitaria del alumnado marroquí que pretende acceder a universidades españolas *REOP*, 16(2), 225-256. Madrid
- Sánchez García, M. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9(15), 87-107. Madrid.
- Sánchez García, M. F. (2001). La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios. *RIE*, 19(1), 39-61. Madrid.
- Sánchez Herrera, S., Vicente de Castro, F., Gil Ignacio, N. y Gómez Acuña, M. (2005). La identificación de necesidad de la orientación en el contexto universitario extremeño. *International journal of Developmental and Educational Psychology*. 1 (1), 525-539. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. Badajoz.
- Sebastián Ramos, A., Rodríguez Moreno, M. L., Sánchez García, M. F. y otros (2003). *Orientación Profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson
- Suarez Larantón, B. (2012). Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad. Tesis doctoral inédita. Universidad de León. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, León.
- Vieira, M. J.; Vidal, J. (2006). Tendencias de la Educación Superior Europea e implicaciones para la Orientación Universitaria. *REOP*, 17(1), 75-97.
- Villena Martínez, M^a. D., Muñoz-García, A., Polo Sánchez, T. y Jiménez Rodríguez, J. (2010). Organización de la Orientación Universitaria en el espacio Europeo de Educación Superior: la Unidad de Orientación de Centro. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1387-1404.

La evaluación de los aprendizajes: acciones para la orientación a estudiantes

Varenka Parentelli, Natalia Mallada y Natalia Moreira

Universidad de la República (Uruguay)

< varenka.parentelli@fic.edu.uy > < nataliamallada@fadu.edu.uy >

< natalia.moreira@cienciassociales.edu.uy >

Resumen

Tras analizar 49 programas y realizar entrevistas a los responsables de los cursos, se visualiza que en las asignaturas de la Facultad de Información y Comunicación existen modalidades de evaluación disímiles apoyadas en distintas concepciones. Esto implica una escala de valoración variada en relación con el nivel de competencias y aprendizajes de los estudiantes y niveles de desarrollo cognitivos diversos impulsados por estrategias particulares. Resulta pertinente reflexionar sobre las posibles acciones institucionales que se pueden implementar para orientar a los estudiantes en sus estrategias para que los resultados en las evaluaciones sean significativos en términos de aprendizajes.

Palabras clave

Evaluación de los Aprendizajes; Orientación Estudiantil; Enfoque Pedagógico Flexible

Introducción

Luego de la aprobación de la actual Ordenanza de estudios de grado en el año 2011, todos los PE de las carreras de la Udelar debieron transitar por un proceso de discusión y rediseño cuyo foco se centró en un enfoque pedagógico flexible incorporando aspectos relacionados a la movilidad estudiantil, la creditización de las materias, el énfasis en el relacionamiento entre la teoría y la práctica así como en el abordaje integral de la enseñanza, donde se incluye a la extensión universitaria y la realización de prácticas preprofesionales. Dicho enfoque, centrado en el aprendizaje, posiciona a los estudiantes como protagonistas de su proceso formativo y asume el rol del docente como dinamizador y facilitador de dichos procesos en la consecución de los intereses académicos y profesionales de los estudiantes.

En ese contexto, las tres carreras de grado de la actual Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la Universidad de la República (Udelar) aprobaron sus nuevos planes de estudio (PE) en el año 2012. En el PE de las Licenciaturas en Archivología y en Bibliotecología y en el de la Licenciatura en Comunicación, se recomienda un uso variado de las modalidades y sistemas de evaluación, en coherencia con las modalidades de cursado y enseñanza. Se hace referencia a la inclusión de modalidades de evaluación formativa, a la evaluación de procesos y productos, y a la recomendación de no multiplicar irracionalmente instancias de evaluación.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, corresponde señalar que en el marco de las definiciones políticas y curriculares consideradas en el Plan se requiere un uso variado de modalidades y sistemas de evaluación en coherencia con las modalidades de cursado y metodologías de enseñanza. La inclusión de modalidades de evaluación formativa resulta ineludible. Las actividades requerirán evaluar procesos y también productos. Ambos aspectos deberán estar equilibrados y articulados siempre que sea posible. Se deberá racionalizar la cantidad de instancias de evaluación de los aprendizajes y evitar la multiplicación de las mismas, procurando la mayor integración posible en torno a un mismo proceso o producto. (Udelar, 2012, p. 41)

Respecto a la calidad de la evaluación, Celman (1998) plantea que esta depende del grado de pertinencia en relación al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen. Asimismo, Camilloni et al (2009, p. 2) asocian a la calidad de la evaluación con la diversidad de tipos de instrumentos empleados, la naturaleza de las tareas solicitadas a los estudiantes y las condiciones de administración.

Con el propósito de analizar las estrategias que los docentes de la FIC emplean en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la concepción pedagógica que subyace en ellas, se desarrolla una investigación en la cual se incluye la instrumentación de análisis de documentos (PE y programas de asignaturas), entrevistas semiestructuradas a informantes calificados (coordinadores de las tres carreras de la FIC) y entrevistas semiestructuradas a docentes responsables de las asignaturas cuyos programas fueron analizados. En este último caso, en algunas entrevistas participaron dos o más docentes.

En las entrevistas, se consultó a los docentes respecto a la consideración (o no) de los aspectos que los PE de las tres carreras establecen en relación a lo que se plantea sobre el abordaje de la evaluación. Según las respuestas recibidas, se observa que la gran mayoría de los docentes no lo tienen en cuenta y se infiere que la causa radica en el desconocimiento de estos aspectos reflejados en el documento que puede deberse, además, simplemente a la ausencia de la consulta a los PE. Lo anterior nos advierte sobre la existencia de una posible tensión entre el enfoque pedagógico, como lineamiento institucional, y las propuestas programáticas diseñadas por los docentes y transitadas por los estudiantes.

En este estado de situación, considerando el enfoque de los PE y lo que se dispone sobre la concepción pedagógica en relación con la evaluación de los aprendizajes, así como el desconocimiento que la mayoría de los docentes tienen sobre estos documentos que la posible tensión que puede establecerse, se analizaron 49 programas de asignaturas de las tres carreras. Este análisis se enfocó en relevar información sobre las modalidades de enseñanza, los instrumentos utilizados para la evaluación del desempeño de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje referidos en forma explícita -es decir, consignados literalmente-, o implícita partir de la inferencia en función de lo que se menciona a lo largo del programa.

En relación con lo anterior, resulta pertinente reflexionar sobre las posibles acciones institucionales que se pueden implementar para orientar a los docentes respecto a cómo integrar propuestas de evaluación en sus cursos -en consonancia con lo anteriormente planteado- y también a los estudiantes, respecto al desarrollo de estrategias para que los resultados en las evaluaciones sean significativos, en términos de aprendizajes, y en relación con lo que se espera de ellos en lo que establece la Ordenanza de estudios de grado de la Udelar y los PE de las carreras de la FIC. Esta orientación seguiría un doble propósito: contribuir en el desarrollo de su autonomía (en tanto protagonistas de sus procesos formativos) y en marco de esa autonomía, aportar en el desarrollo de estrategias en torno a la diversidad de modalidades de evaluación de aprendizajes (tipos de evaluación, instrumentos, etc.).

En este sentido, tal como lo plantean Parentelli et al (2016a) los PE con diseños curriculares flexibles necesitan una reconfiguración de la posición y el rol de los estudiantes en tanto son situados como protagonistas de sus procesos formativos con énfasis en el ejercicio de su autonomía. Las autoras agregan:

Así, resulta imprescindible pensar en dispositivos institucionales que contribuyan, colaboren y orienten a los estudiantes en su recorrido formativo para cumplir, no solamente con los objetivos que se plantea la Ordenanza de Grado y el plan de estudios, sino también con los que los propios estudiantes se proponen. (Parentelli et al. 2016^a, p. 79)

Considerando lo anterior, lo que se presenta en esta comunicación, es el resultado del análisis de los programas de las asignaturas en relación a las metodologías de enseñanza y una reflexión sobre qué estrategias son necesarias para desarrollar acciones de orientación curricular en un PE que los sitúa como protagonistas de su formación, que instituye a la

evaluación formativa como concepción pedagógica para el desarrollo de la formación de los estudiantes y donde, no obstante, no es clara la relación de esto último con las estrategias formativas desarrolladas por los docente en el marco de sus asignaturas.

Metodología

Se analizaron 49 programas de asignaturas de las tres carreras correspondientes a una muestra diseñada para alcanzar una representatividad. Para ello, se generó una lista con todas las asignaturas de cada una de las carreras, identificando el módulo temático al que correspondían, el ciclo o momento de la trayectoria en que se cursa cada una, el semestre, y si se trataba de actividades obligatorias u optativas. Considerando entonces cada uno de estos aspectos se seleccionaron los casos a analizar, buscando que para cada carrera estuvieran representadas cada una de esas categorías.

Con el propósito de relevar información sobre las modalidades de enseñanza, los instrumentos utilizados por los docentes y los objetivos de aprendizaje más referidos, las categorías de análisis que se utilizaron fueron:

- 1) Metodología de trabajo propuesta durante el curso: clase expositiva, lectura dirigida, discusión grupal, ejercicios prácticos, proyectos.
- 2) Instrumentos para la evaluación mencionados en el programa: cuestionarios múltiple opción, escrito, monografía, proyecto o informe, oral, portafolio.
- 3) Objetivos de aprendizaje mencionados en forma explícita o bien implícitamente a partir de lo que se expresa en el texto: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear.

Para el análisis se realizó un conteo de frecuencia de aparición y se cruzaron datos entre las tres categorías.

Resultados

1. Metodología de enseñanza

Un primer aspecto que fue considerado en el análisis de los programas de las asignaturas seleccionadas tuvo que ver con el tipo de metodología empleada. En este sentido, de acuerdo a los datos que se presentan en la tabla a continuación, la elección que mayoritariamente hacen los docentes es la *realización de ejercicios prácticos*, que aparece en 30 de los 49 programas analizados. Esta metodología es seguida por la de la *clase expositiva* (26), la *discusión grupal* (18), la *lectura dirigida* (15) y la *realización de proyectos* (14).

Tabla 1

Metodologías seleccionadas por los docentes

Código	Descripción	Frecuencia
EP	Ejercicios prácticos	30
CE	Clase expositiva	26
DG	Discusión grupal	18
LD	Lectura dirigida	15
Pr	Proyecto	14

2. Objetivos de aprendizaje

Los objetivos de aprendizaje de las propuestas formativas que son mencionados de forma explícita, o bien implícitamente a partir de lo que se infiera en la información en el texto del programa son *analizar* y *comprender*. Analizar aparece en 21 programas, y comprender en 18 de ellos. Le siguen *crear* y luego, con bastantes menos menciones, *aplicar* (7) y *recordar* (6). Como mención peculiar, en un solo caso se plantea como objetivo *evaluar*.

Tabla 2

Objetivos planteados

Código	Descripción	Frecuencia
An	Analizar	21
Co	Comprender	18
Cr	Crear	12
Ap	Aplicar	7
R	Recordar	6
E	Evaluar	1

3. Instrumentos utilizados para la evaluación de los aprendizajes

En el análisis de los programas de las asignaturas se prestó también atención a los instrumentos utilizados para la evaluación. Los más mencionados son el *proyecto o informe*, con 16 casos, seguido por el *escrito* con 10 y la *monografía* con 6. En dos casos se menciona el uso de *cuestionarios de múltiple opción* y en otros dos la implementación de pruebas *orales*. Como mención peculiar, en un solo caso se señala el uso de *portafolio*.

Tabla 3

Instrumentos utilizados

Código	Descripción	Frecuencia
Pr	Proyecto o informe	16
E	Escrito	10
M	Monografía	6
POM	Cuestionario Múltiple opción	2
O	Oral	2
Port.	Portafolio	1

Análisis comparado

Al indagar en lo que sucede en el cruce de la categoría Metodología con Instrumentos y Objetivos, se observa que:

- a) *Analizar* y *Comprender* son los objetivos de aprendizaje que más aparecen en los programas de las tres carreras que se dictan en la Facultad de Información y Comunicación.
- b) El objetivo de aprendizaje que reúne mayor diversidad de instrumentos en las tres carreras, con énfasis en *Escritos* y *Pruebas*, es *Analizar*. Le sigue *comprender* con énfasis en el instrumento *Pruebas*.
- c) En Comunicación aparece una presencia importante del objetivo de aprendizaje *Crear* pero no así en el resto de las carreras.
- d) *Aplicar* y *Recordar* aparecen con muy poca frecuencia en las tres carreras y *Evaluar* solamente aparece en un programa de comunicación. Asimismo, no se destaca mayoritariamente el uso de ningún instrumento en relación a estos objetivos. Para la *clase expositiva*, los instrumentos más utilizados son el *escrito* y la *prueba* seguido por la *monografía*. Además, el objetivo que aparece con mayor frecuencia es el Análisis seguido por *Comprender*.
- e) En la *Discusión grupal*, los instrumentos más mencionados son *Prueba* y *Escrito*. El objetivo que más aparece es el referido al *análisis*.
- f) Para la *Lectura dirigida* no hay un instrumento destacado en la frecuencia de aparición, aunque se señalan el *escrito*, la *monografía*, la *prueba* y el *Cuestionario Múltiple Opción*. Respecto a los objetivos, el que más aparece es el referido al *análisis*.

- g) Para *Ejercicios Prácticos*, se destacan los instrumentos *Prueba* y *Escrito*. Los objetivos más mencionados son el *análisis* y la *comprensión*.
- h) Para *Proyecto*, se destaca el instrumento *prueba* y los objetivos *Crear* y *analizar*.

Del análisis de los programas de las UC, objeto de esta comunicación, se observa que existe una diversidad de utilización de metodologías e instrumentos. Además, las metodologías de enseñanza mencionadas con mayor frecuencia son las *clases expositivas* y los *ejercicios prácticos*; los instrumentos más utilizados para la evaluación son *la entrega de proyecto o informe final* y el *escrito* y los objetivos de aprendizaje más frecuentemente referidos son *analizar* y *comprender*.

Otro aspecto relevado, a partir del análisis de la información de los programas, es el tipo de evaluación que subyace (implícita o explícitamente), tras el objetivo, la metodología y los instrumentos utilizados mencionados en los programas. De la información relevada, en la mayoría de los casos desde un análisis inferencial a partir de los datos incluidos en el texto de los programas, se observa que 15 unidades curriculares prevén una evaluación formativa y 19 sumativa. Es de hacer notar que esta clasificación resulta de un análisis primario ya que para poder realizar un estudio más profundo debería cruzarse la información de los programas con aquella relevada en las entrevistas a los docentes responsables de dichos cursos. Del resto de los programas analizados no se pueden clasificar en formativos o sumativos ya que los datos no lo permiten.

Conclusiones / Discusión

Una de las observaciones destacadas en este análisis es que en las asignaturas de las tres carreras existen metodologías de enseñanza, modalidades de evaluación muy disímiles, que se apoyan en distintas concepciones, así como un uso diverso de los instrumentos para tales fines. Esto implica una escala de valoración variada en relación con el nivel de competencias y aprendizajes de los estudiantes, así como niveles de desarrollo cognitivos diversos impulsados por estrategias particulares.

Si bien no se puede inferir la existencia o no de una relación coherente entre los objetivos, metodología e instrumentos de evaluación a partir del solo análisis de los programas, es notoria la diversidad. No obstante, es posible observar una tensión entre lo que proponen los PE respecto a la evaluación formativa e integral y lo que sucede en las propuestas programáticas de las asignaturas. Otra tensión identificada es la relacionada entre lo que se espera de los estudiantes, según lo que indican los PE, y lo que esperan los docentes en el diseño de sus propuestas formativas, específicamente en la evaluación de sus aprendizajes.

Respecto al trabajo con los docentes, si bien no profundizaremos aquí sobre este aspecto, sería oportuno potenciar las acciones de acompañamiento en el desafío de planificar la enseñanza, pues, como sostienen Gvirtz y Palamidessi,

En el caso de la enseñanza, el docente se encuentra con una realidad atravesada por múltiples condicionantes que favorecen o que obstaculizan su tarea. La complejidad de la situación que enfrenta y el hecho de que existen exigencias propias del sistema educativo a las que el docente debe atender, justifica y hace necesaria la existencia de diseños o planificaciones de la enseñanza. La tarea del diseño es representar la complejidad de los elementos que intervienen en la situación para anticipar cómo será posible desarrollarlas—orientarlas, dirigir las o gobernarlas—, conservando siempre su carácter de prueba o intento (1998: 175).

Se trata, entonces, no solamente de que elaboren programas que incluyan los aspectos previstos en la Ordenanza de Grado, incorporando modalidades de evaluación acordes e

integradas en el proceso formativo, sino de, como dicen estos autores, considerar a la evaluación como parte de “esta necesidad de anticipación que la actividad de enseñanza requiere” (1998: 175).

En cuanto al trabajo con los estudiantes, es preciso señalar que los mismos PE de la FIC hacen referencia a la necesidad de establecer un sistema de orientación curricular que contribuya en sus trayectos formativos, no obstante, a 9 años de la implementación este sistema no se ha institucionalizado.

En un PE donde se apela a la autonomía del estudiante la orientación curricular cobra gran relevancia, entendida esta última como “un proceso que contribuye a que las personas puedan identificar, elegir y reconducir alternativas formativas, de acuerdo a sus propios intereses, potencial, trayectoria vital, en relación a las alternativas ofrecidas en su entorno académico” (Parentelli et al 2016b: 79), resulta oportuno poner en diálogo los resultados obtenidos de este análisis con el diseño de estrategias de trabajo con docentes y estudiantes.

Tal como es planteado en Parentelli et al. (2016a), hacer referencia a “orientación”, como lo propone Le Gall (citado en Mora 2009) implica considerar una acción específica en se incluye en el acto educativo institucional.

La orientación como "el esfuerzo por saber de qué manera pueden desarrollarse hasta el máximo las fuerzas latentes de cada personalidad en formación" (...) lo que pretende es la felicidad personal del individuo, felicidad que depende, en gran parte, del grado de perfeccionamiento conseguido y de la actividad profesional elegida. No es de extrañar, por tanto, que frecuentemente se identifique la orientación con la misma educación, pues, en última instancia, el proceso educativo consiste en formar al alumno y orientarlo hacia aquellas actividades que más se ajusten a sus aptitudes e intereses. (Le Gall; citado en Mora 2009: 35)

Relacionado con lo anterior, y considerando los hallazgos de la investigación realizada, entendemos pertinente la promoción de la autonomía, en un contexto curricular en el cual se sitúa a los estudiantes como protagonistas de sus procesos de formación. En tal sentido, sería propicio brindar espacios formativos en los que se aborden aspectos relacionados con los estilos y estrategias de aprendizaje, con el desarrollo de esa autonomía, así como el abordaje conceptual sobre la evaluación y los tipos de evaluación, los niveles de complejidad en torno a los objetivos de aprendizaje y un abordaje práctico en el uso de los distintos instrumentos implementados para la evaluación, entre otros contenidos.

En cuanto a las características de la propuesta, consideramos que sería adecuado abordar contenidos conceptuales y teóricos, así como realizar actividades centradas en los estudiantes para promover la reflexión en torno al protagonismo y promoción de la autonomía en el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje. Las actividades podrían incluir las siguientes dimensiones pedagógicas: a) Informativa: Fichas con contenidos conceptuales; b) Práctica: Actividades consignadas; c) Tutorial: Seguimiento activo por parte del equipo docente; y d) Evaluación: Actividades de evaluación formativas con énfasis en la evidencia de sus procesos en la autoevaluación desde una actitud metacognitiva. Asimismo, sería propicio potenciar el vínculo y la interacción del equipo docente con los estudiantes y entre los estudiantes fortaleciendo así una comunidad de aprendizaje colaborativa.

Lo anterior permitirá que los estudiantes puedan desarrollar estrategias en torno al cumplimiento de distintos objetivos de aprendizaje en función de determinadas metodologías de enseñanza y del uso de los distintos instrumentos de evaluación, situándose en su rol como protagonistas de su formación en el marco de los planes de estudio con enfoques flexibles.

Referencias

- Camilloni, A. R. W. de, Basabe, L., y Feeney, S. (2009, Setiembre de). Los formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios. Perspectivas de investigación y marcos de análisis. Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin, y M. del C. Palou, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). La planificación de la enseñanza. En: S. Gvirtz y M. Palamidessi, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (pp. 175-187). Aique, Buenos Aires.
- Mora, J. (2009). *Acción tutorial y orientación educativa*. Narcea,
- Parentelli, V; Gandolfo, M. y Martínez, A. (2016a). Conceptualización del sistema de orientación curricular. *Del diseño al aula: Cambio de planes en la FIC*. Universidad de la República. Facultad de Información y Comunicación. (p. 76-94)
- Parentelli, V.; Gandolfo, M. y Martínez, A. (2016b). Autonomía estudiantil y currículum flexible. *Del diseño al aula: cambio de planes en la FIC*. p. 278 - 291.
- Universidad de la República (2011). Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria. <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/ORDENANZA%20DE%20GRADO-DEFINITIVA%20Oct2011.pdf>.
- Universidad de la República (2012). Plan de estudios de la licenciatura en Comunicación. https://fic.edu.uy/sites/default/files/inline-files/plan_estudios_2012_comunicacio%CC%81n_O_O.pdf. Universidad de la República. (Uruguay).
- Universidad de la República. (2012). Plan de estudios Licenciaturas en Archivología y en Bibliotecología. <https://fic.edu.uy/sites/default/files/inline-files/Plan%20Estudios%20Lic%20Bibliotecologia%20%20y%20Lic%20Archivologia.pdf>.

La orientación profesional universitaria en Colombia y España

María Belén Suárez Lantarón¹ y Doris Amparo Babativa Novoa²

¹Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura

²Doctoranda en Psicología Universidad Católica de Colombia

< bslantaron@unex.es > < dababativa20@ucatolica.edu.co >

Resumen

Este trabajo tiene como objeto realizar un estudio exploratorio sobre la orientación profesional desarrollada en la etapa universitaria en dos países: Colombia y España. A través de la revisión documental, los resultados encontrados muestran que, en ambos países, las universidades (tanto públicas como privadas) ofertan este tipo de orientación a su alumnado como respuesta a una oferta de calidad educativa que garantice la permanencia del estudiante, convirtiéndose en una estrategia, cuyo propósito es brindar asesoría frente a la orientación, el perfil y la vocación para el desarrollo de habilidades que contribuyan a la mejora de su empleabilidad.

Palabras clave

Orientación; Universidad; Estudiantes Universitarios; Orientación Profesional

Introducción

La preocupación por la empleabilidad de los graduados y egresados universitarios no es algo nuevo -en torno a 1974/75 se sitúa la creación del primer servicio de orientación profesional ligado a una universidad (Saúl, López-González y Bermejo, 2009, Suárez, 2013)- y desde entonces, esta preocupación está en la agenda de todas las instituciones de educación superior, quizá porque es en ellas donde se forma a los profesionales del futuro (Suárez, 2020).

En España, los textos reflejan un incremento de la oferta de servicios por parte de la universidad, sobre todo, en la década de los 90 y principios de los 2000, así como los estudios e investigaciones al respecto (MEC, 2008; Saul et al., 2008; Sánchez et al., 2008; Vieira, 2008, son algunos ejemplos).

En los últimos años, se vincula este desarrollo y el papel más relevante que juega la orientación en el ámbito universitario con tres cuestiones fundamentales: la primera, la inclusión de España en el EEES y, por ende, la reforma que supuso para nuestro sistema universitario (Pérez y Martínez, 2015). La segunda, la aprobación del Estatuto del Estudiante (2010) que recoge el derecho de los estudiantes a recibir orientación, información y asesoramiento por parte de sus universidades (Giménez, Cortés y Motos, 2018). Y, la tercera, el reconocimiento de la calidad de las instituciones universitarias, considerando la orientación y los servicios que se ofrecen a los estudiantes un indicador de esta (Álvarez y Álvarez, 2015, Martínez Clarés, 2017, Pérez, González, González y Martínez, 2017) al contemplarse como criterio de verificación y acreditación de los títulos oficiales de grado y postgrado (Gezuraga y Malik, 2015).

Además de estas cuestiones, algo que resulta evidente es que la etapa universitaria se presenta como un momento decisivo en la vida de los jóvenes: se produce un proceso de desarrollo y maduración personal, pero también es la etapa en la que se toman decisiones relevantes para su vida, presente y futura (Saúl et al., 2009) por lo que se hace necesario acompañarle en este camino.

De otra parte, es de considerar que el ingreso a la educación superior presupone que se han logrado superar las condiciones que a lo largo de la vida escolar se han alcanzado y que de una u otra manera al terminar su educación básica esta lo habilita para dar continuidad a un plan de carrera.

Con respecto a los programas de educación superior (ES), es de anotar que se hace necesario brindar especial importancia al momento de elegir una profesión, factores como: las capacidades previas que las personas han logrado formar en su historia académica, sus aspiraciones, las oportunidades de vinculación que oferta el mercado laboral (industrias en crecimiento, incorporación de tecnologías, tendencias), entre muchos otros (Mondragon Pardo, 2020).

Sin embargo, es de reconocer que los aspectos relacionados con la orientación profesional en las Instituciones de Educación Superior, surgen en el mundo y de manera particular en Colombia para dar respuesta a tres aspectos fundamentales, los cuales son: la calidad, la cobertura y la permanencia. Teniendo en cuenta que esta última es considerada, como la oportunidad que se tiene de terminar con éxito un plan de estudios (Guerrero y Soto, 2019; Gutiérrez, Mondragón & Santacruz, 2019; MEN, 2020).

En dicho sentido, Colombia a finales del siglo XX y durante los primeros 10 años del nuevo milenio cnetró sus planes de acción en reducir la deserción, entendiendo esta como la posibilidad de abandonar sus estudios una vez ingresará al sistema de educación superior. Sin embargo, se encontró que si bien era cierto los estudiantes, no culminaban en una Institución, si buscaban lograr terminar sus estudios en otras instituciones, probablemente en las que imparten formación para el trabajo y el desarrollo humano, o técnicas o tecnológicas, lo cierto es que la política de reducción de la deserción, fue reemplazada por la de permanencia, entendida como las estrategias que las Instituciones han diseñado, para lograr la eficiencia terminal de los estudiantes que ingresan y logran terminar con éxito sus estudios.

Es así como hoy día, un criterio de calidad que las IES deben evidenciar, está relacionada con la creación de programas de permanencia estudiantil, los cuales deben ser evidentes en los procesos de admisión y evaluación de los estudiantes,

Gutierrez, et al (2019), han considerado que la orientación, el perfil y la vocación, son factores importantes a tenerse en cuenta en el análisis de los escenarios que permiten a la oferta académica, no solo centrarse en el ingreso, sino en los servicios educativos que debe tener para crear estrategias de permanencia y así reducir la deserción, lograr la eficiencia terminal, considerada como un indicador de calidad para la educación

Metodología

Este trabajo tiene como objetivo realizar un estudio exploratorio sobre la orientación profesional desarrollada en la etapa universitaria en dos países: Colombia y España.

La metodología utilizada es de carácter cualitativo, siendo la revisión documental el instrumento para la obtención de la información. En el caso de España, se realiza un estudio de documentos (artículos, TFG, TFM o Tesis) que tratan la temática: descripción de los servicios de orientación profesional universitarios. La búsqueda se realiza en dos bases de datos: Google Académico y Dialnet. Para la selección se utilizan como palabras clave: servicios, orientación profesional y universidad. Además, se establecen como condiciones: estar publicado a partir de 2010, tener acceso al texto completo y, este, debe estar en castellano. La muestra final la componen un total de 15 textos. El análisis de contenido se realiza de forma tradicional, estableciendo como categorías emergentes para la descripción de los servicios: nombre, dependencia institucional, objetivos y acciones que desarrolla.

Resultados y discusión

Los resultados encontrados se presentan en relación con cada país, para luego exponer las similitudes y diferencias observadas.

a) En el caso de las universidades españolas:

El total de textos analizados coinciden en que todas las universidades (tanto públicas como privadas) ofertan este tipo de orientación a su alumnado. Romero y Figuera (2016) ya señalaban estos avances en la implementación de una infraestructura de servicios de información y orientación de los estudiantes y una organización de los mismos, incluso del desarrollo de espacios de trabajo en red, aunque este desarrollo ha sido desigual en el sistema. Idea con la que también coincide Suárez (2013) al observar las diferencias, por ejemplo, en el número de personas que trabajan en dichos servicios (en algunas universidades únicamente 2 personas, mientras en otras este personal es mucho más numeroso).

Además, el incremento de la oferta de servicios de orientación profesional, puede estar vinculado, también, a la importancia de acompañar al alumnado en esa transición de los estudios al mercado laboral, la cual puede resultar muy estresante, sobre todo en los últimos años de carrera, inquietos por su futuro profesional.

El objetivo que estos servicios se marcan, según recogen los estudios, se vincula con facilitar la inserción profesional de sus titulados, trabajando en la mejora de la empleabilidad de los mismos, ofreciendo a su alumnado orientación profesional y formación para el empleo, gestionando prácticas en empresas y ofertas o una bolsa de empleo y, en algunos casos, elaborando informes de seguimiento sobre inserción profesional y empleabilidad o promoviendo actividades que pongan en contacto a los estudiantes y titulados con los empleadores, como por ejemplo los foros o ferias de empleo. Estas acciones se dirigen claramente a favorecer la incorporación al mercado laboral de su alumnado y egresados, tanto en relación con el empleo por cuenta ajena, como con el autoempleo y con el emprendimiento (Suárez, 2013).

Los textos revisados también exponen que este tipo de servicios se ofertan bajo denominaciones no uniformes (centro de orientación e información para el empleo, servicio de orientación profesional, oficina de orientación profesional, servicio universitario de orientación para el empleo, son algunos ejemplos) al igual que también se observan diferencias en su dependencia institucional (Vicerrectorado de Estudiantes, Vicerrectorado de Empleo, ligados a Fundaciones, etc.). Aspectos estos que coinciden con lo ya observado en el estudio de Suárez (2013).

b) En el caso de las universidades colombianas

este tipo de servicios surgen con el fin de reducir los índices de deserción de quienes ingresan a una formación técnica, tecnológica o universitaria y no logran concluir sus estudios (MEN, 2021), situación que se ha presentado como consecuencia de las condiciones que tienen los estudiantes al momento de ingresar a la educación superior y no logran encontrar respuestas por una parte a la adaptación social y académica que se requiere en dichos contextos y, por otra, frente a la creación de rutas de aprendizaje que además de brindar elementos para identificar su orientación vocacional, lo articule con el desarrollo de habilidades para la empleabilidad. Como resultado, desde este tipo de servicios se han creado estrategias tanto de orientación, como programas de formación para la empleabilidad o bolsas de empleo.

c) Similitudes y diferencias observadas entre ambos países

Las similitudes que se han encontrado entre los dos países, es que sus políticas educativas coinciden en dar respuesta a tendencias mundiales planteada inicialmente por la UNESCO y posteriormente por EEES, se puede afirmar que los dos escenarios planteados

por los Organismos Multilaterales, han jugado un papel crucial al dinamizar la legislación que en los dos países España y Colombia.

Los servicios de Orientación Universitaria, se han creado como respuesta a una oferta de calidad educativa que garantice la permanencia del estudiante, convirtiéndose éstas en una estrategia, cuyo propósito es brindar asesoría frente a la orientación, el perfil y la vocación para el desarrollo de habilidades que contribuyan a la gestión de sus habilidades para la empleabilidad.

Las diferencias que se pueden establecer a partir de la revisión de literatura, corresponden básicamente a las particularidades que cada institución puede ofrecer, en palabras de Gutiérrez, et al, (2019), tienen que ver con la institucionalidad, no solo con lo relacionado a la titulación, sino también al seguimiento que las Instituciones hagan para generar iniciativas que contribuyan a mejorar las condiciones de la profesión tanto en el proceso de formación, como posteriores a la graduación.

Conclusiones

Como conclusión, indicar que en ambos países existe una preocupación por el empleo juvenil que se traslada al ámbito universitario, observando que tanto en Colombia como en España, este tipo de servicios juegan un rol fundamental en los procesos no solo de permanencia en los estudios, sino también en la preparación para la vida profesional, potenciando su inserción en el mercado laboral (MEN, 2020).

La educación superior, con relación a la formación para la empleabilidad, requiere de pensarse en consolidar las estructuras de Orientación Universitaria, no solo como estrategia de permanencia, sino que también para actuar de manera conjunta con la oficina de egresados.

Para que la educación superior, además de ser llamativa e inspiradora, logre cumplir con sus objetivos de formación, para retornarle a la sociedad y al mundo empresarial la promesa de valor que oferta al momento de ingresar y posteriormente del egreso en los diferentes niveles de formación pregrado y posgrado de los estudiantes.

Los servicios de Orientación Universitaria deben lograr mayor visibilidad y representatividad en el estudiantado, pues una de las dificultades que se presenta, tiene que ver precisamente con la medición de impacto que se debe lograr en la medida que alcance mayor reconocimiento en la comunidad universitaria y fuera de ella.

Referencias

- Álvarez, M. y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (2), 125-142.
- Gezuraga, M. y Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el aprendizaje-servicio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (2), 8-25.
- Giménez, J.A., Cortés, M.T. y Motos, P. (2018). ¿Cómo valoran los estudiantes los procesos de tutoría universitaria? En Redime (Ed.) *Innovative strategies for higher education in Spain* (pp. 27-39). Adaya Press.
- Guerrero, S. y Soto, D. (2019). La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 109-135.
- Gutiérrez, J.A, Mondragón, V., & Santacruz, L. (2019). Expectativas, necesidades y tendencias de la formación en educación superior en Colombia en pregrado y posgrado: entre la deserción-perfil y vocación profesional. *Universidad & Empresa*, 21(37), 313 - 345. doi:<http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.6619>
- Martínez Clarés, P. (2017). Tutoría en acción. *Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 11-20.
- MEN. (2020). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf. Obtenido de Decreto 1330 Condiciones de calidad para la solicitud o renovación de Registros Calificados

de programas en Educación Superior. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-387348_archivo_pdf.pdf

- MEN. (2021). <https://www.mineduacion.gov.co>. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Sistemas-de-Informacion/156292:SPADIES>
- Mondragon Pardo, J.P. (2020). Mirada regional de programas académicos de pregrado destacados por la mayor cantidad de graduados que cotizan al sector formal de la economía y mejores salarios. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de <https://ole.mineduacion.gov.co>
- Pérez, F.J., González, C., González, M. y Martínez, M. (2017). Tutoría en la universidad: un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 91-110, doi: 10.6018/j/298531
- Pérez, F.J. y Martínez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto. *REIFOP*, 18 (2), 177-192.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Publicado en BOE nº 318 el 31 de diciembre de 2010.
- Romero, S. y Figuera, P. (2016). La orientación en la universidad. En A. Manzanares y C. Sanz (Dir.) *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias* (pp. 163-196). Wolters Kluwer.
- Saúl, L.A., López-González, M.A. y Bermejo, B. G. (2009). Revisión de los Servicios de Atención Psicológica/Psicopedagógica en las universidades españolas. *Acción psicológica*, 6 (1), 17-40.
- Suárez, B. (2013). Los servicios de orientación profesional en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 27-42, doi: 10.4995/redu.2013.5565
- Suárez, B. (2020). Estudios acerca de la Empleabilidad y la universidad. En J. J. Gázquez, *Innovación Docente e Investigación en ciencias sociales, Económicas y Jurídicas* (págs. 123 - 134). Dykinson
- Vieira, M.J. (2008). Criterios para la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario: revisión y propuesta. *Revista de Educación*, (345), 399-423.

Mi experiencia como estudiante mentor del grado en historia del arte de la universidad de Zaragoza

Jorge Nelson Díaz Castillo

Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza

< jdiaz@unizar.es >

Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo tratar de mi experiencia como estudiante mentor del Grado en Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza durante los cursos académicos 2018-2019 y 2019-2020. Con ello, realizamos una aproximación directa a la labor de mentoría que resultará de utilidad para futuros mentores, así como para los interesados en el ámbito de la orientación universitaria.

Palabras clave

Mentoría; Orientación; Historia del Arte; POUZ

Introducción

Esta comunicación tiene como objetivo tratar de mi experiencia como estudiante mentor del Grado en Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza durante los cursos académicos 2018-2019 y 2019-2020. Esta iniciativa se integra dentro del Programa Tutor-Mentor, que forma parte del Plan de Orientación de la Universidad de Zaragoza (POUZ) y, en concreto, del Plan de Orientación Universitaria (POU) de la Facultad de Filosofía y Letras. Actualmente, este plan está implementado en todos los cursos y grados de la Universidad de Zaragoza. Sin embargo, el binomio tutor-mentor se destina exclusivamente a los alumnos de primer curso, y tiene como propósito favorecer su integración y desarrollo social y académico en esta institución.

La transición de la enseñanza secundaria a la Universidad supone la adaptación a nuevos contextos y demandas educativas que implican un auténtico reto para los estudiantes de nuevo ingreso (García et al, 2014). Por este motivo, es importante que los centros universitarios faciliten este proceso, a la vez que fomenten su inclusión en la comunidad educativa. En este sentido, la acción conjunta de tutor y mentor se alza como fundamento y pieza clave para la atención, guía, orientación y apoyo del alumno (Vázquez, 2019).

La mentoría, en esencia, puede definirse como una actividad de apoyo y orientación a estudiantes realizada por “alumnos expertos” de la misma titulación. No obstante, debe tratarse de una relación bidireccional en la que los mentores transmiten a los mentorizados su experiencia académico-universitaria, a la vez que estos les trasladan sus necesidades y dificultades (Sánchez, 2010). Su objetivo principal es favorecer la buena inserción personal, social y académica de los nuevos estudiantes en el ámbito universitario (Allueva, 2019).

Metodología

La metodología empleada consiste en la presentación de la labor que he desempeñado como mentor del Grado en Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza durante los dos cursos académicos referidos. Para ello, nos centramos en las tareas concretas que afectan a esta actividad, prestando especial atención a la interacción con los mentorizados. En este sentido, se abordan las cuestiones relativas a la presentación del Programa a los alumnos de nuevo ingreso y a la convocatoria y desarrollo de las sesiones de tutoría-mentoría, así como a los distintos sistemas empleados a la hora de establecer la comunicación con los

estudiantes interesados. Finalmente, contrastamos estos datos con su influencia en su intervención en esta actividad.

El Programa Tutor-Mentor se inició en el mes de mayo del curso anterior al ejercicio de la mentoría, cuando los integrantes fuimos seleccionados. Posteriormente, como requisito para el ejercicio de esta labor, tanto tutores como mentores debimos realizar una formación específica en la que se abordó el funcionamiento del POUZ, así como la finalidad del binomio tutor-mentor. Como se intuye, este aprendizaje solamente fue necesario en el primer curso en el que participé en esta iniciativa. De este modo, estábamos preparados para nuestra nueva tarea.

La primera vez que coincidimos mentores y mentorizados se produjo durante la Jornada de Acogida, que tuvo lugar el primer día del curso académico. En este acto se dio la bienvenida a los nuevos alumnos de la Universidad de Zaragoza y, en concreto, de la Facultad de Filosofía y Letras. Luego, los mentores los acompañamos en un recorrido por la Biblioteca de Humanidades María Moliner y les expusimos los servicios que esta ofrece, haciendo especial énfasis en las publicaciones de Historia del Arte.

La tarde de ese mismo día se reunieron con el coordinador del Grado en Historia del Arte para recibir una presentación general de esta disciplina. A este encuentro también asistimos los estudiantes mentores que, junto con la profesora tutora (con la que establecimos una relación y colaboración estrechas), les hablamos de forma más concreta sobre el Programa Tutor-Mentor. De este modo, se consiguió que desde el inicio de esta nueva etapa estuvieran familiarizados con esta iniciativa. Igualmente, les indicamos que se trata de una actividad voluntaria a la que podían incorporarse en cualquier momento del primer curso. No obstante, en ambos años aprovechamos esta ocasión para que algunos de ellos se inscribieran en este momento.

Además de estas actividades, consideramos que se trataba de una ocasión idónea para estrechar lazos entre mentores y mentorizados. Por ello, en los dos cursos en los que colaboré, propusimos la realización de una breve visita al campus universitario y sus principales instalaciones. En este recorrido mostramos a los alumnos donde se encontraban los edificios en los que recibirían la docencia, así como otros puntos de su interés como, por ejemplo, el servicio de reprografía. Se trató de una iniciativa necesaria, especialmente en este período en el que nuestra sede principal se halla en fase de reforma y reconstrucción.

Una vez concluida la Jornada de Acogida, y en función de la aceptación del Programa Tutor-Mentor entre los estudiantes, se valoraron vías alternativas para su difusión. Así, por ejemplo, al inicio del curso 2018-2019 consideramos necesario un nuevo encuentro introductorio que, en esta ocasión, tuvo lugar durante una de sus clases (contando, por supuesto, con el beneplácito del docente de la materia en cuestión). El resultado fue positivo y fomentó un mayor interés en el Programa, hecho que se plasmó en el aumento del número de los participantes.

En este punto, es importante señalar que la mayoría de los matriculados en el primer curso del Grado en Historia del Arte durante los años académicos 2018-2019 y 2019-2020 (y, por tanto, de los inscritos en el Programa Tutor-Mentor) han accedido a estos estudios superiores mediante la prueba de Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU), con un porcentaje de 88,9% y 87,1%, respectivamente, tal y como refleja el Informe de evaluación de la calidad del Grado en Historia del Arte. De acuerdo con ello, se trató de alumnos que, en su mayoría, tenían entre 17 y 25 años y que, por tanto, conformaban grupos homogéneos que, salvo casos concretos, requirieron de una ayuda y orientación similares por parte de sus mentores.

Una vez recopilada la relación total de los interesados, la profesora tutora se encargó de distribuirlos entre los mentores. Este reparto se realizó en función de nuestro número y del grupo al que pertenecían los estudiantes de primero (Grupo 1 o “de mañanas” y Grupo

2 o “de tardes”). En cada uno de los cursos en los que participé, intervenimos cuatro mentores (tres chicas y yo), contando cada uno de diez mentorizados “a nuestro cargo”, aproximadamente. De este modo, se crearon subgrupos que, además de fomentar una relación más directa e inmediata, facilitaron la comunicación entre sus integrantes. Este criterio también se aplicó cuando, avanzado el curso, nuevos alumnos decidieron incorporarse, tal como ocurrió en el pasado año académico. Posiblemente, esta circunstancia se debió a la influencia ejercida por parte de sus compañeros. Por tanto, los propios mentorizados se convierten en una vía de difusión de esta iniciativa.

Concluidos estos pormenores iniciales, la profesora tutora entró en contacto con los mentores para la realización de la primera sesión de tutoría-mentoría. Para ello, nos propuso diferentes fechas y horarios. Estos, a su vez, se adaptaron cada curso a nuestras obligaciones y, por supuesto, a las de los estudiantes del grado. A este respecto, cabe señalar que en cada convocatoria se planteaban dos encuentros diferentes para cada uno de los grupos referidos, que tenían lugar en la misma jornada a distintas horas. Pese a ello, en algunas ocasiones, y en función de cuestiones que pudieran influir en su asistencia, nos decantamos por la realización de una reunión conjunta en la que intervenían ambos grupos, así como la totalidad de los mentores. Este fue el caso, por ejemplo, de la planteada antes de Navidad de ambos cursos ya que, generalmente, con motivo de este período vacacional muchos alumnos regresan a sus domicilios de origen. En cualquier caso, la frecuencia de su celebración se ajustó siempre a las recomendaciones emanadas del POUZ que, a este respecto, aconseja la organización de un mínimo de tres sesiones de tutoría-mentoría (Vázquez, 2019). Sin embargo, en los dos años en los que formé parte del Programa se plantearon inicialmente un total de cuatro, de acuerdo con los momentos considerados importantes en el calendario académico, que referimos a continuación. Por supuesto, la puesta en marcha de estas actividades se planeaba con la suficiente antelación, de manera que se pudieran contemplar los inconvenientes que pudieran surgir. Con esta intención, se tenían en cuenta los siguientes aspectos: día y fecha, horario, lugar, duración y temas a tratar.

Evidentemente, para estas cuestiones, se recurría a momentos en los que los estudiantes no estuvieran recibiendo docencia. No obstante, se debían considerar otros condicionantes como, por ejemplo, el hecho de que algunos regresaban a sus domicilios familiares al finalizar la semana lectiva. Generalmente, el día elegido era el jueves al finalizar la lección, pues era el último día de clases para los alumnos del primer curso de Historia del Arte en esta Universidad, aunque, precisamente por la razón expuesta, en algunas ocasiones no fue, quizás, la alternativa más acertada. A ello se añadía la elección del aula en la que tendría lugar la reunión. Así, para favorecer la asistencia se intentaba reservar la sala donde los estudiantes recibían la docencia, escogiéndose, preferentemente, la hora inmediatamente posterior a la finalización de la última clase. De este modo, evitándoles desplazamientos se favorecía su participación. En cualquier caso, la duración estimada de estos encuentros era de una hora, que solía superarse debido al interés de los temas sugeridos y a las dudas que estos suscitaban.

Una vez conocida la fecha, el horario y el lugar en que iba a tener lugar, se notificaba a los interesados, a los que también se les enviaba un recordatorio los días previos e, incluso, unas horas antes. En definitiva, se trataba de estrategias que tenían como fin garantizar su presencia en las actividades planteadas, asegurando, por tanto, que recibieran esa orientación.

Los temas tratados en cada una de ellas se ajustaban a las circunstancias académicas concretas en las que se encontraban los alumnos, teniendo también en cuenta que se trataba de personas para los que la experiencia universitaria era algo novedoso. A modo de ejemplo, los asuntos que nos ocuparon en la primera sesión de cada año (celebrada al inicio del curso) se centraron en conocer los motivos que les habían llevado a decantarse por esta materia y detectar sus necesidades, así como otros temas de interés como la recomendación

de consultar la página web de la Facultad, la importancia de llevar el trabajo al día o los beneficios de hacer uso de las tutorías de los profesores, entre otros asuntos de interés. Asimismo, se fomentó el establecimiento de nuevas relaciones sociales entre los presentes. Por su parte, en el orden del día de la segunda reunión (al final del primer cuatrimestre) se trataron temas relativos a los exámenes, como recomendaciones para su realización, la necesidad de conocer el sistema de evaluación o la organización previa de los conocimientos antes de redactar las respuestas. Por su parte, en la tercera sesión (al inicio del segundo cuatrimestre), nos ocupamos de su experiencia en los exámenes, las nuevas asignaturas y otras cuestiones como la obtención del reconocimiento del nivel B1 (de alemán, francés, inglés o italiano), requisito para la obtención del título universitario. Finalmente, en la última reunión (al concluir el curso académico) se consultó a los estudiantes sobre su experiencia en este primer año, a la vez que les dimos orientaciones de cara a las nuevas pruebas de evaluación y al segundo curso de carrera.

Además de estos temas preestablecidos, tanto la tutora como los mentores mostrábamos disponibilidad para incorporar otros asuntos que pudieran ser de su interés. A este respecto, es oportuno comentar que, como complemento a estas sesiones, cabía la posibilidad de planificar otras añadidas, ya fueran de tutoría y/o de mentoría. De hecho, en los dos cursos referidos se organizó una reunión complementaria de acuerdo con las demandas de los participantes. En ellas se trataron temas solicitados por los alumnos o propuestos por los mentores ante las dudas que suscitaban cuando fueron comentados. Además, en los dos casos se trató de asuntos por los que se veían afectados de manera inminente. Este aspecto favoreció su implicación con el Programa Tutor-Mentor, hecho que se manifestó en una mayor asistencia a estas con respecto a las anteriormente comentadas, como luego demostraremos. Por supuesto, en todas las sesiones (independientemente de su naturaleza) dejábamos clara nuestra disponibilidad para orientarles y ayudarles a lo largo del curso académico, a la vez que les anunciábamos la fecha aproximada de realización de la siguiente.

Al concluir cada sesión los mentores debíamos realizar un informe sobre la misma a través del menú disponible en la página web del POUZ (<https://webpouz.unizar.es/es>). En él se incluía el orden del día y los contenidos que nos habían ocupado, así como las aportaciones realizadas por los mentores o por los mentorizados. Junto a este texto, debíamos adjuntar la hoja de firmas de los asistentes a la reunión en cuestión. Gracias a estas evaluaciones desde la coordinación del POU de la Facultad de Filosofía y Letras (al igual que en los restantes centros) se podía acometer un seguimiento del Programa Tutor-Mentor durante su desarrollo y subsanar los problemas que pudieran haber surgido. Finalmente, al concluir el curso académico realizamos un informe final, que comprendía una valoración general sobre la experiencia de mentoría, apartado que ha inspirado esta comunicación.

En este sentido, me gustaría destacar que el contacto con los estudiantes mentorizados se produjo, fundamentalmente, durante las actividades de tutoría y/o mentoría. No obstante, fueron comunes los encuentros casuales dentro del entorno universitario, como en la biblioteca. Estos momentos eran aprovechados por los alumnos para tratar de forma directa cuestiones que, quizás, no se atrevieran a comentar en público o que, por su inmediatez, no pudieran esperar a la siguiente ocasión. A este respecto, debo señalar que en estos dos cursos ni yo ni mis compañeras realizamos reuniones de mentoría individualizada ya que, generalmente, para las cuestiones que se suelen tratar en ellas (de un carácter más íntimo y privado) los estudiantes se dirigían directamente a la profesora tutora. Bien es cierto que, en algunos casos, podían hacernos la consulta, encargándonos de redirigirles al organismo adecuado o, en su caso, a la tutora. De este modo, como mentores actuamos de nexo entre los alumnos mentorizados y la profesora tutora, así como con los distintos servicios ofertados por el POUZ y la Universidad de Zaragoza.

Este contacto “en persona” se complementó con el empleo de canales de comunicación “en línea” o electrónica con los estudiantes mentorizados. Así, en ambos cursos nos

decantamos por la creación de un chat de grupo en un servicio de mensajería instantánea. En él participaba el mentor junto con el grupo de mentorizados y, por tanto, sin la presencia de la tutora. Sin embargo, en el primero de estos (2018-2019) simultanéé esta acción con la difusión de la información vía e-mail. No obstante, en la mayoría de las ocasiones su respuesta fue nula. Quizás, esto se deba a que la comunicación a través de este último canal es interpretada por los jóvenes alumnos como algo más lejano a su generación y más vinculado con el ámbito institucional, frente a las aplicaciones de mensajería, con las que tienen una relación más estrecha. Por tanto, en el año 2019-2020 me dirigí a ellos exclusivamente a través de este otro sistema, hecho que repercutió de manera positiva en su percepción del mentor y, por lo tanto, del servicio de orientación universitaria. La utilización de este método se complementó con el empleo de un lenguaje más próximo y amistoso, pues con ello se propició un mayor grado de acercamiento con los estudiantes. De este modo, se difuminaban las barreras entre los mentores y los alumnos de primero, a la vez que ellos sabían que contaban con un consejero al que podían acceder prácticamente en cualquier momento.

En las anteriores líneas hemos definido de manera conjunta la experiencia como mentor en los cursos académicos 2018-2019 y 2019-2020 ya que, en líneas generales, ambos siguieron un desarrollo similar, con un esquema y unas circunstancias parecidas. Sin embargo, la declaración del estado de alarma en marzo de 2020 cambió el camino que habíamos planteado inicialmente. Pese a ello, constituyó una oportunidad para poner de manifiesto la capacidad de adaptación del Programa Tutor-Mentor y de sus integrantes. A ello se sumó la experiencia previa en el contacto digital, que permitió mantener la relación con los estudiantes mentorizados y continuar atendiendo sus dudas y preguntas. Por supuesto, proseguimos con la realización de las sesiones que, siguiendo las pautas ya comentadas para su organización y desarrollo, cambiaron a la modalidad on-line. Por su parte, las necesidades y preocupaciones de los alumnos también se transformaron ante esta nueva situación. Así, se emprendieron nuevos tipos de actuaciones, como las recomendaciones emitidas desde el POUZ para reforzar la formación en casa, que me encargué de transmitir y comentar con los estudiantes, quienes expresaron su preocupación ante la situación y, especialmente, de cara a la realización de los exámenes. Por lo tanto, fue muy importante reforzar el contacto con los mentorizados puesto que, ante la imposibilidad de relacionarse presencialmente, muchos de ellos pudieron sentirse desconectados de la Universidad. No obstante, debían ser conscientes de que podían seguir contando con el Programa Tutor-Mentor, a pesar de las circunstancias.

En la última reunión los mentores y la tutora nos despedimos de los mentorizados, a la vez que les deseamos buena suerte para la realización de los exámenes del segundo cuatrimestre. Al mismo tiempo, les dejamos clara nuestra disponibilidad para seguir contando con nuestro apoyo a pesar de que finalizara el curso académico. De hecho, en algunas ocasiones la relación se mantiene, y el contacto prosigue en ambas direcciones durante los siguientes cursos académicos. Así, los alumnos pueden continuar realizando consultas a sus antiguos mentores, mientras que nosotros podemos seguir enviándoles información que consideramos que pueda ser de su interés.

Resultados

Respecto a los resultados obtenidos a partir de mi experiencia, hemos podido verificar que los factores que más han influido en la asistencia a las sesiones han sido el horario y, especialmente, los contenidos tratados en ellas.

El número de interesados fue similar tanto en el curso 2018-2019 como en el 2019-2020. En el primero de estos se matricularon en el Grado en Historia del Arte 72 estudiantes, de los que 44 se inscribieron en el Programa Tutor-Mentor. Por su parte, en el curso 2019-2020 se matricularon 93 alumnos, de los que 57 mostraron interés inicial por esta actividad. De este modo, el porcentaje de interesados por el Programa Tutor-Mentor al inicio del curso

académico fue de 61,11% (en 2018-2019) y de 61,29% (en 2019-2020). Por lo tanto, nos encontramos ante cifras similares en ambos años. Pese a ello, el desarrollo de la actividad fue distinto ya que, mientras que en el primero de estos años los estudiantes se mostraron escasamente participativos, en el siguiente manifestaron una mayor implicación.

Esta cuestión se plasmó, principalmente, en el número de participantes en los encuentros convocados. De acuerdo con ello, en el curso académico 2018-2019 la media de asistentes fue de 6,8 alumnos por sesión, a pesar de que muchas de las organizadas en este período estuvieron destinadas a los dos grupos en conjunto. Frente a ello, en el siguiente curso fue de 20,75, suponiendo un claro aumento. Igualmente, es importante tener en cuenta la comunicación “en línea”, a la que hemos hecho referencia. Así, mientras que en el primero de estos cursos las respuestas eran nulas y el contacto que recibí de su parte fue escaso, en el siguiente los estudiantes mostraron una mayor colaboración, haciendo consultas frecuentes por este canal y fomentando que nuevos alumnos pasaran a formar parte del Programa.

Por tanto, la reacción recibida por parte de los estudiantes fue diferente en los dos cursos académicos en los que he intervenido como mentor. No obstante, ante la preocupación que sentía por la escasa participación durante el curso 2018-2019, no perdí la motivación y decidí continuar formando parte de esta iniciativa. En este sentido, es posible que la percepción de mentores y mentorizados varíe. Así, mientras que los primeros a menudo subestiman la ayuda que ofrecen a sus mentorizados por el hecho de haberse comunicado poco con ellos, los segundos se muestran satisfechos con contactos esporádicos y con la seguridad de contar con un recurso al que acudir en caso de necesidad (Manzano-Soto et al, 2012).

En este contexto, desempeñaron un destacado papel las reuniones motivadas como respuesta a las demandas de los asistentes, ya que estas incentivaron su implicación en la iniciativa (especialmente en el curso 2018-2019), a la vez que hicieron más evidente la utilidad de la labor de orientación. A modo ilustrativo, en el primero de estos cursos, de la media de 5,75 alumnos que concurrieron a las otras cuatro, por esta sesión extraordinaria se interesaron 11 estudiantes; es decir, prácticamente el doble. En el siguiente también se dio esta situación y, aunque no sirva para demostrar un aumento en el número de asistentes, es ejemplificadora de cómo este tipo de propuestas interesaron igualmente a los alumnos. De acuerdo con ello, de los 24 participantes de la reunión de principio de curso, a esta otra convocatoria acudieron 21, que consideramos una cifra bastante similar. De este modo, se demuestra que la propuesta de temas que se ajustan a las necesidades concretas de los mentorizados (y como complemento de los “temas base” pensados) es una iniciativa capaz de fomentar su interés y su intervención en el Programa Tutor-Mentor.

Esta cercanía mostrada a la hora de proponer los contenidos a tratar se trasladó, a su vez, al sistema empleado para establecer la comunicación. Como hemos señalado, el método fundamental utilizado fue el sistema de mensajería instantánea, que los estudiantes identifican como algo más próximo a su quehacer cotidiano. Gracias a ello, la figura del mentor se muestra como una persona más cordial y cercana, influyendo también en la intervención de estos en el Programa. Además, con ello los alumnos contaron con una vía directa y de fácil acceso que les permitió tratar los temas en común con sus compañeros o en privado directamente con el mentor. De acuerdo con ello, se estableció una relación más cordial y directa entre mentor y mentorizados, que permitió que los estudiantes del primer curso se mostrasen más próximos a esta otra figura y acudieran a ella con mayor frecuencia. En cualquier caso, la comunicación electrónica ha de ser reforzada con el contacto presencial, para así facilitar la fase de construcción de confianza del proceso de mentoría (Manzano-Soto et al, 2012).

Conclusiones / Discusión

En esta comunicación he tratado sobre mi experiencia como mentor del Grado en Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza durante los cursos académicos de 2018-2019 y 2019-2020.

Tal como hemos señalado, se ha tratado de circunstancias que, a pesar de presentar un planteamiento inicial común, se han desarrollado de formas diferentes. En ello ha influido el contexto general (especialmente la situación sanitaria), pero también la predisposición de los alumnos mentorizados a intervenir en esta actividad. Sin embargo, la voluntad de los miembros del Programa Tutor-Mentor no se ha visto doblegada por estas situaciones, de las que opino que salimos reforzados. Por este motivo, es importante señalar que, pese a que me he centrado en relatar mi experiencia como mentor, las cuestiones aquí expuestas son resultado del trabajo conjunto de mentores, tutora y coordinadora del POU de la Facultad de Filosofía y Letras, sin quienes habría sido imposible el desarrollo de esta iniciativa. Sin embargo, considero que especialmente los mentores constituimos la cara visible de este entramado y, por este motivo, ha sido beneficioso el hecho de mostrarnos como un igual ante los mentorizados, para generar una relación cordial y cercana con ellos, aspecto que ha favorecido su mayor implicación en el Programa, como hemos mencionado.

Por otro lado, una de las principales lecciones que he aprendido de esta experiencia es a confiar en la eficacia del POUZ y del Programa Tutor-Mentor (así como de otros servicios de orientación universitaria) a la hora de ofrecer apoyo y ayuda a los estudiantes, haciéndoles conscientes de que tienen un lugar al que acudir. Por este motivo, pienso que mi colaboración en el Programa Tutor-Mentor ha supuesto una experiencia positiva que me ha dado la oportunidad ayudar a otras personas, a la vez que me ha permitido poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de mi período de formación, tanto referentes al Grado en Historia del Arte como al funcionamiento de la Universidad de Zaragoza. De este modo, la actividad como mentor ha constituido una labor positiva que ha favorecido mi enriquecimiento personal y social, a la vez que me ha aportado nuevas competencias en el ámbito profesional y académico. Por estos motivos, considero que esta tarea más que un reconocimiento, tiene un significado que va más allá de lo que podamos imaginar al principio.

Por todo lo señalado, resulta innegable que constituye un privilegio disponer de este tipo de servicios que permiten que los alumnos, especialmente los recién llegados, puedan sentir que cuentan con “un hombro en el que apoyarse”. En definitiva, considero que el Programa Tutor-Mentor constituye un elemento que favorece la calidad educativa de la Universidad de Zaragoza y que beneficia tanto a los mentores como a los mentorizados.

Referencias

- Allueva, P. (2019). Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ). Desarrollo e implementación. En P. Allueva (coord.), *Orientación y Calidad Educativa Universitarias* (pp. 23-60). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- García, E., Conejero, J. A., y Díez, J. L. (2014). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación académica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 255-280.
- Juberías, G. (2019). El Programa Tutor-Mentor en el Grado en Historia del Arte. Valoración de la labor del estudiante mentor. En P. Allueva (coord.), *Orientación y Calidad Educativa Universitarias* (pp. 143-154). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Manzano-Soto, N., Martín, A., Sánchez, M., Riquez, A. y Suárez-Ortega, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 15 (2), 93-118.
- Sánchez, C. (2010). Red de mentoría en entornos universitarios españoles: resultados de un análisis comparativo. *Mentoring & Coaching*, 3, 13-29.
- Vázquez, M. (2019). Plan de Orientación Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza. En P. Allueva (coord.), *Orientación y Calidad Educativa Universitarias* (pp. 723-734). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.

¿Qué demandan los estudiantes? Análisis del Servicio de Orientación de la Facultad de Psicología UCM del año 2013 al 2021

Manuel Iglesias Soilán, Elisa Martín Dobón y Patricia Ariza López

Servicio de Orientación Universitario de la Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid

< manuelig@ucm.es > < elisam03@ucm.es > < pariza@ucm.es >

Resumen

En el siglo XXI la sociedad está viviendo innumerables cambios que afectan directamente a la Universidad, precisando la colaboración de nuevos servicios que contribuyan a esta transición (Fraile y Ilvento, 2013). Uno de los elementos que más relevancia está ganando es la orientación. Se ha observado su relación con la calidad de la enseñanza universitaria, apostando muchas universidades por la creación de los conocidos como Servicios de Orientación Universitarios (SOU) (Ceinos y Nogueira, 2016). El presente estudio trata de mostrar cuáles son las consultas más frecuentes del alumnado de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid en cuanto a su orientación tanto profesional como académica. Dentro de este estudio se recogen las consultas realizadas en el SOU durante los últimos ocho cursos académicos (2013-2021), ascendiendo a un total de 8.284 personas que solicitan orientación. Se ha utilizado para la recogida de datos un registro desarrollado por el propio Servicio. Entre las diferentes vías de consulta (presencial, e-mail, telefónica, Twitter, Facebook, Instagram, LinkedIn y videollamada), se observa que el medio por el que más se atiende a los alumnos es el presencial (N = 3.625), seguido por el e-mail (N = 2.385), acompañado de un crecimiento exponencial en tan solo tres cursos de Instagram (N = 1.414). Además, las consultas más frecuentes tienen relación con: formación de posgrado (N = 1.622), créditos optativos (N = 965), itinerarios formativos de los Grados de la Facultad (N = 945), así como prácticas externas (N = 824), formación complementaria (N = 758) y becas (N = 609). Asimismo, es importante destacar la progresión que ha seguido el Servicio en los últimos años: 640 consultas en 2017-2018, 1.174 en 2018-2019, 2.189 en 2019-2020 y 1.997 en 2020-2021 a 1 de marzo de 2021 (medio año académico), resaltando así la acogida que tiene un Servicio de este tipo a lo largo del tiempo en la Facultad de Psicología. Estos resultados indican un crecimiento constante del Servicio, pudiendo deberse, entre otras, a la efectividad y satisfacción percibida por los estudiantes, la adaptación a medios telemáticos más próximos al alumnado (redes sociales), la difusión y publicidad del mismo, así como el aumento de actividades formativas, de orientación y de proyectos transversales anuales (p.ej., Programa de Mentorías, Programa de Mediación y Programa de Auxiliares Docentes). Dada la gran cantidad de consultas que realiza el alumnado (con tendencia al alza), se puede señalar la buena acogida que obtiene un SOU en una Facultad de Psicología. Además, el énfasis de las consultas en aspectos formativos (posgrado, prácticas externas, itinerarios, formación complementaria...) puede indicar que esta información cuenta con gran relevancia entre el alumnado, pudiendo esta ser la base donde cimentar los Servicios de Orientación Universitarios.

Palabras clave

servicio de orientación, orientación universitaria, consultas, registros.

Introducción

El siglo XXI es probablemente el momento histórico en que la sociedad está viviendo más cambios que, como no, afectan a la Universidad, que precisa de la creación de nuevos

servicios que faciliten esta adaptación (Fraile y Ilvento, 2013). Entre ellos, destacan los Servicios de Orientación Universitarios (SOU en adelante) (Ceinos y Nogueira, 2016; Vieira, y Vidal, 2006).

En España, estos servicios nacen como Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE), que poco a poco se han ido especializando y ampliando sus acciones de orientación educativa, encontrándose aún lejos de estar estandarizados en cuanto a las actuaciones que desarrollan, mostrando una alta heterogeneidad (Pérez Cusó y Martínez Juárez, 2015).

Esta heterogeneidad, entre otros, se ve plasmada en los diferentes nombres que las universidades dan a estos servicios: Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE), Servicio de Orientación Universitaria/o (SOU), Servicio de Orientación Psicopedagógico (SOP), Zonas de Orientación Universitarias (ZOU), Servicio de Información y Orientación Universitaria (SIOU)... (Biencinto et al., 2014; Portilla-Velasco, 2017).

Asimismo, dicha heterogeneidad, en buena medida, se debe a su breve recorrido legal en España. No es hasta el año 2010 cuando se explicita la orientación en este ámbito como un derecho de los estudiantes en el Estatuto del Estudiante Universitario, dentro del capítulo XV de "Atención al universitario", en el artículo 65 sobre el "Servicio de atención al estudiante" (BOE, 2010).

En este Estatuto (BOE, 2010) se desarrolla la orientación universitaria, buscando que las instituciones la promuevan a través de atención a los estudiantes con programas concretos que ahonden en los ámbitos vocacionales, profesionales y académicos, aportando orientación en diferentes aspectos como las salidas profesionales, la elección de formación, las estrategias de aprendizaje...

Todo ello comienza a dotar de gran importancia a estos servicios, ensalzando y reivindicando su valor formativo y su apoyo a los estudiantes, poniendo de manifiesto la toma de conciencia sobre el provecho de la orientación en la educación superior y a lo largo de la vida (Allueva, 2019; Boza et al., 2001; González López y Martín Izard, 2004; Villena Martínez et al., 2013).

Algunos autores consideran que se debería de materializar mejor la orientación como un factor de calidad de la universidad (González López y Martín Izard, 2004) con el objetivo de facilitar el seguimiento de los estudiantes, existiendo incluso algunas propuestas paralelas que abogan por incluir la orientación dentro de los procesos de evaluación (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2010).

Además, cabe añadir que otros autores también han señalado que esta heterogeneidad no es identificativa de España, si no que esto mismo ocurre en este tipo de servicios a lo largo de muchos otros países, como pueden ser Reino Unido, Francia, EE. UU, Canadá, Sudáfrica... (Flores et al., 2012; Nyar 2020).

Sin embargo, aún por encima de esta variabilidad, sí se mantienen algunos conceptos teóricos comunes, como el "Triángulo de la Orientación", que incluye la orientación profesional, la académica y la personal (Farriols Hernando et al., 2014; Ferreira, 2021).

Asimismo, la atención que se ofrece en estos servicios suele ser individual, pero también existen actividades grupales. En ambos casos, se aborda el "Triángulo de la Orientación" (Falcón-Linares y Arraiz-Pérez, 2017; Ferreira, 2021) con un objetivo común que, en la mayoría, suele ser la inserción laboral, el cual se consigue a través del trabajo en la toma de decisiones a nivel personal y académico al margen de la actividad docente (Gezuraga y Malik, 2015).

Sin embargo, la orientación universitaria es en su mayoría escasa y se realiza de manera desigual en cada universidad, además de que los profesionales que gestionan estos

servicios suelen tener formaciones muy diversas, aunque todos ellos tomen un mismo rol de guía (cercano, accesible, que aporta seguridad...) (Gezuraga y Malik, 2015).

Aun así, estos servicios tienen un objetivo claro para con el crecimiento de sus estudiantes, debiendo tener en cuenta múltiples facetas del desarrollo del individuo, el contexto, los objetivos individuales y un largo etcétera, que precisarán que la intervención se ajuste en cada momento (Falcon-Linares y Arraiz-Pérez, 2017; Malik, 2002).

Por tanto, entendiendo que existen algunas características comunes dentro de esta amplia variabilidad, el objetivo de este trabajo es poner de manifiesto los resultados recabados de las diferentes demandas de los usuarios del SOU de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) desde el curso académico 2013-2014 hasta mediados del 2020-2021, con el objetivo de que esta información pueda servir de guía o referencia a otras facultades que deseen implementar servicios similares.

Cabe resaltar que este SOU nace en el año 1989 con una serie de funciones que han ido ampliándose y desarrollándose hasta abarcar un amplio espectro, pudiendo destacar las siguientes a día de hoy:

- Proporcionar información de las titulaciones (itinerarios, asignaturas...), las opciones formativas (cursos, posgrados...), becas, voluntariado, salidas profesionales...
- Promover formación en función de las necesidades e intereses de la comunidad (talleres, seminarios, jornadas...).
- Coordinación de Programas de innovación universitaria (“Auxiliar Docente”, “Mentoría”, “Mediación” ...).
- Proporcionar asesoramiento y orientación académica, vocacional y profesional.
- Derivar y poner en contacto a la comunidad educativa con todos los servicios disponibles.
- Colaborar con otros servicios y recursos universitarios.
- Desarrollar proyectos y estudios científicos sobre los procesos de orientación universitaria, como la evaluación desarrollada sobre el Programa de Mentorías (Pérez Ahijón et al., 2020) o este propio trabajo.

Cabe destacar que las funciones detalladas también se han visto obligadas a adaptarse a nuevos medios que favorezcan el acercamiento con los estudiantes. Un ejemplo de ello es el desarrollo de muchas de las funciones anteriormente indicadas a través de herramientas *online*: e-mail, videollamadas, redes sociales...

Por otro lado, más allá de la orientación individualizada, como se ha indicado, se realizan otras actividades grupales que permiten abarcar contenidos de una forma más eficiente, así como algunos programas de intervención que permiten este tipo de enfoques. Por un lado, actividades de tipo informativo, como jornadas sobre los estudios de posgrado, voluntariados o de itinerarios formativos. Por otro lado, sesiones de orientación de salidas profesionales o de desarrollo de herramientas y habilidades concretas como talleres para afrontar los exámenes (técnicas de aprendizaje, organización...), cómo enfrentarse al TFG, “pasaclases” informativos, etc. Así como programas más extensos como la Mentoría entre iguales, el apoyo en la docencia a través de Auxiliares Docentes y la resolución de conflictos de forma pacífica a través del Programa de Mediación.

Metodología

Participantes

Sección 5. Los servicios de orientación en las universidades

Participaron un total de 8284 personas, desde el curso 2013-2014, hasta el 1 de marzo de 2021 (mitad del curso académico), siendo el 82.4% estudiantes matriculados en la Universidad Complutense de Madrid en el momento de su consulta.

A continuación, en la Tabla 1, se especifican algunas de las características de los y las usuarias.

Tabla 1

Características de los estudiantes que solicitan orientación en el SOU-Psicología.

Categoría	Subcategoría	N total	% total
Sexo	Mujer	5901	71.23%
	Hombre	1156	13.95%
	No identificado	1227	14.82%
Nivel de estudios	Grado	5161	62.3%
	Máster	249	3.00%
	Doctorado	83	1.00%
	No identificado	2791	33.7%
Titulación	Psicología	4910	59.27%
	Logopedia	207	2.5%
	Doble Grado Psicología y Logopedia	199	2.41%
	Otra titulación UCM	106	1.27%
	No identificado	2862	34.55%
Curso	1º	528	6.37%
	2º	399	4.82%
	3º	1623	19.59%
	4º	1978	23.88%
	5º	71	0.86%
	No identificado	3685	44.48%

Instrumento de valoración

Se ha elaborado un instrumento de valoración *ad hoc* para la recogida de datos que ha ido ampliando su número de categorías registrables para adaptarse a los programas incorporados y a las nuevas vías de comunicación.

En primer lugar, en los casos en los que fuera posible, se recogía el sexo (mujer-varón), si era estudiante de la universidad (sí-no), el nivel de sus estudios (Grado, Máster, Doctorado u otro), la titulación (Psicología, Logopedia, Doble Grado de Psicología-Logopedia u otro), el curso (1º, 2º, 3º, 4º o 5º del Doble Grado) y, por último, el método de consulta (presencial, correo electrónico, teléfono, Twitter, Facebook, Instagram, LinkedIn y videollamada).

Posteriormente, tras la consulta y la orientación correspondiente, se hacía el registro de las consultas. Actualmente existen un total de 30 registros diferentes, más uno, el número 18, que se denomina como "otros". En este apartado se incluye toda consulta que no sea registrable en otro de los 30 valores.

Los 31 tipos de registro de consulta con los que cuenta este instrumento de valoración *ad hoc* son: (1) cuestiones sobre salidas profesionales, (2) másteres y títulos propios, (3) doctorado, (4) matrícula, (5) créditos optativos, (6) itinerarios formativos y optativas de los Grados de la Facultad, (7) prácticas obligatorias; (8) prácticas extracurriculares, (9) Trabajo de Fin de Grado (TFG) o Máster (TFM), (10) cursos de verano, (11) actividades (jornadas, formación complementaria, congresos...), (12) grupo bilingüe del Grado de Psicología, (13) convocatoria extraordinaria de febrero para el TFG, (14) tribunal de compensación, (15) homologación de estudios, (16) cambio de estudios/universidad, (17) becas, (18) otros (cualquiera que no encaje en otra categoría), (19) acceso al grado, (20) orientación preuniversitaria, (21) certificado de notas y otros documentos solicitados al SOU, (22) voluntariado, (23) asignatura optativa no vinculada a itinerarios de 4º/5º convalidable por créditos, (24) Programa de Auxiliares Docentes, (25) Programa de Mentorías, (26) horarios académicos de la Facultad, (27) ofertas de empleo, (28) atención psicológica/logopédica, (29) convalidaciones, (30) formación en idiomas y (31) Programa de Mediación.

Por último, en el instrumento se registra si ha sido necesaria una derivación a otro servicio de la universidad. Entre ellos, se encuentran: (0) ninguna derivación, (1) secretaría, (2) atención psicológica, (3) atención logopédica, (4) oficina de posgrado, (5) oficina de movilidad y prácticas externas, (6) oficina de relaciones exteriores, (7) oficina de prácticas y empleo, (8) servicio de becas, (9) servicio de investigación, (10) defensora universitaria, (11) oficina para la integración de personas con discapacidad, (12) La Casa del Estudiante, (13) Vicerrectorado de Estudiantes, (14) Colegio Oficial de Psicología, (15) admisión, (16) orientación preuniversitaria, (17) Vicedecano de Estudiantes, (18) Otros, (19) Vicedecano de Logopedia.

Procedimiento

En primer lugar, se aborda la consulta de la persona a través de la vía que haya utilizado para ponerse en contacto, informando, asesorando y orientando según las necesidades planteadas. Si fuera necesario, se deriva a otro tipo de atención (p. ej., atención por e-mail a presencial) o se cita nuevamente para continuar en otra sesión.

Durante la atención, en la medida de lo posible (mayor facilidad en consultas presenciales que por redes sociales), se recogía toda la información demográfica: sexo, si es estudiante UCM o no, nivel de estudios, titulación y curso.

Posteriormente, a través del instrumento indicado anteriormente, se deja constancia de la consulta y las posibles derivaciones.

Análisis de datos

Se han realizado análisis descriptivos con el programa SPSS 25.0.0.1.

Resultados

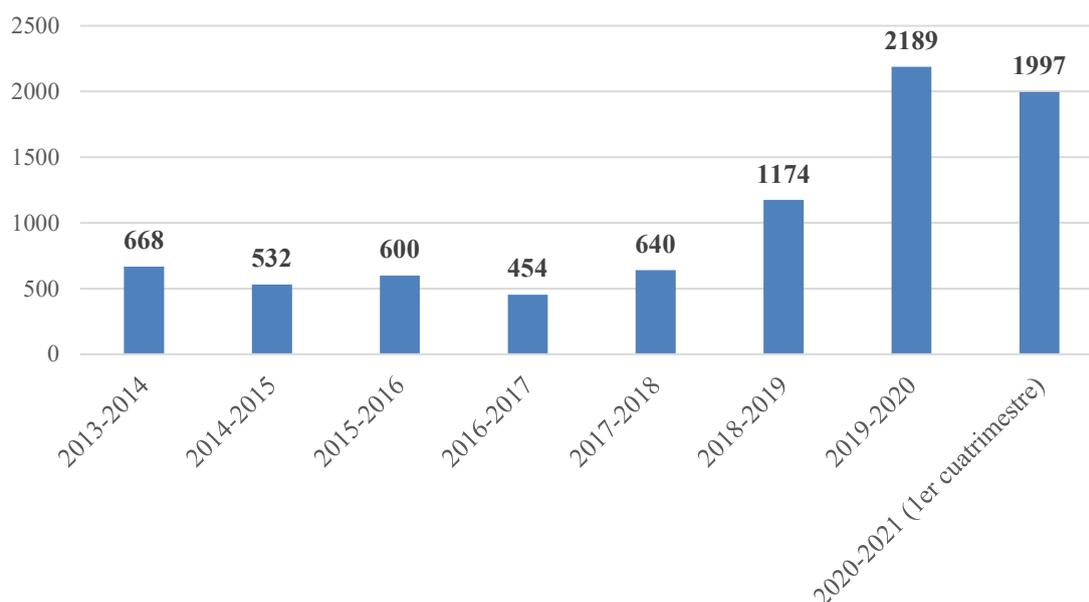
A lo largo de los ocho cursos académicos, desde el 2013-2014, hasta marzo del curso 2020-21 (1 de marzo), se ha atendido a un total de 8284 personas a través de los medios indicados anteriormente. Sin embargo, cabe destacar que la atención por videollamada comienza en el curso 2019-2020 y por redes sociales en el curso 2018-2019 (a excepción de Facebook, tres cursos antes, en 2015-2016), destacando Instagram como el medio *online* más demandado, además de que todas las redes se han utilizado para difundir información sobre becas, cursos, prácticas, congresos... y otra información de interés para la comunidad universitaria, acumulando cerca de 6 mil seguidores entre todas ellas.

Los cinco primeros cursos (2013-2014 a 2017-2018), el número de consultas se mantuvo relativamente estable, con un rango de 454 a 674 consultas por año. Sin embargo, del curso 2017-2018 al 2018-2019 se observa un aumento de 74.70% de consultas respecto al curso anterior (672 a 1174), destacando otro nuevo aumento de un 86.46% del 2018-

2019 al 2019-2020 (1174 a 2189), lo que, en términos generales, supone un aumento de un 325.74% del 2017 al 2020. Asimismo, los datos del curso 2020-2021, que solo representan el primer cuatrimestre (mitad del curso), se aproximan notablemente a los datos de todo el año anterior (2189 personas en 2019-2020 y 1996 a 1 de marzo del curso 2020-2021), pudiendo prever un nuevo aumento de las consultas respecto al curso anterior, continuando con esta tendencia ascendente. Estos datos pueden observarse en la Figura 1.

Figura 1

Número total de consultas por año académico, desde el 2013-2014 hasta el 2020-2021 (hasta el 1 de marzo), curso en el que solo se incluye mitad del año académico.



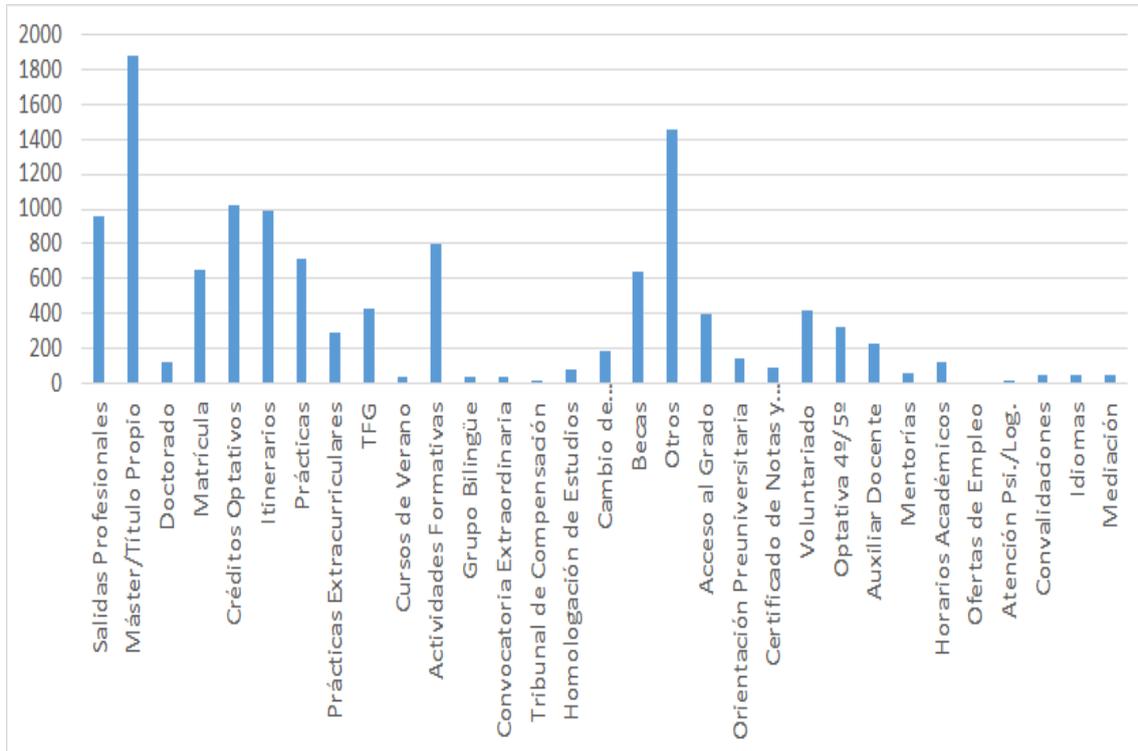
Además, hay meses que agrupan un mayor número de consultas. Existen dos máximos principales: septiembre-octubre y febrero-abril. El primero de ellos coincide con el inicio del curso académico, donde se acumulan múltiples preguntas sobre la matrícula y la formación complementaria, así como los proyectos anuales que coordina el SOU (Mentoría, Mediación y Auxiliares Docentes). Entre los meses de noviembre hasta febrero, el número de consultas se reduce todos los años de forma drástica, coincidiendo con los periodos de exámenes parciales y finales, así como de entrega de trabajos de los estudiantes. Después, las consultas retoman máximos en febrero, marzo y abril, coincidiendo con la selección de itinerarios formativos de los Grados de la Facultad y con la apertura de la primera inscripción a másteres oficiales, siendo estas dos consultas las más demandadas en cuanto orientación académica se refiere.

Del total de consultas (N = 8284), el 43.75% de ellas (N = 3625) a lo largo de los cursos han sido de carácter presencial, el 28.79% (N = 2385) por e-mail y 17.07% por Instagram. El 10.39% restante se divide entre llamadas telefónicas y por videoconferencia, así como las otras tres redes sociales. Es destacable que el Instagram represente el 17.07% de las consultas de los últimos ocho cursos, cuando lleva activo aproximadamente 2 cursos y medio.

Las 8284 personas que han solicitado orientación en el SOU durante estos años han realizado un total de 12323 consultas, tal y como se pueden observar en la Figura 2.

Figura 2

Número total de consultas desde el curso 2013-2014 hasta el 2020-2021 (hasta el 1 de marzo) según los diferentes tópicos contemplados en el registro.



Como se puede observar en la Figura 2, nueve de los treinta y un tipos de consulta y orientaciones aglutinan el 74.01% del total de las consultas. En primer lugar, destacan las orientaciones sobre formación de posgrado (másteres y títulos propios), con un total de 1879 consultas (15.25% del total). Dentro de ellas, existe una notable variabilidad, ya que en algunos casos se requiere simplemente información, pero generalmente se trabaja más la orientación académica y vocacional, así como las expectativas profesionales y laborales.

En segundo lugar, la categoría “otros” (N = 1459, 11.84%), que supone un conjunto de todas las consultas, orientaciones y asesoramientos menos frecuentes que no se pueden encuadrar dentro de las otras 30 categorías que se muestran en la Figura 2. Entre ellas, hay algunas consultas como: actos de acogida de nuevos estudiantes, adaptaciones a la diversidad, cuestiones sobre la biblioteca o la búsqueda en bases de datos especializadas, bolsas de empleo, difusión de actividades de estudiantes, Erasmus y otros intercambios, premios universitarios (p.ej., excelencia académica), participación en investigaciones con docentes, colegiación y un largo etcétera.

En tercer lugar, la solicitud de orientación para la obtención de créditos optativos y convalidación de una asignatura de último curso (N = 993, 8.06%), seguido de la orientación académico-profesional para la elección de itinerarios formativos que ofrecen los diferentes Grados de la Facultad (N = 958, 7.77%). Después, con un total de 799 consultas (6.48%), se encuentra la solicitud de ampliar su formación con actividades formativas complementarias (selección y organización de su formación), así como la necesidad de orientación para la correcta elección de prácticas del Grado o el Máster (información, centros, orientación, toma de decisiones...) con 715 consultas (5.80%).

Por último, dentro de estas nueve consultas que acogen la mayor parte de ellas, se encuentra la relacionada con las matrículas de la Facultad y las becas (de formación práctica, matrícula, erasmus, internacionales, doctorado...), con un total de 650 (5.27%) y 644 (5.23%) respectivamente.

En otro orden, cabe señalar que, debido al rápido crecimiento de las consultas durante los últimos cursos académicos, ha llevado a desplazar muchas de las orientaciones a sesiones grupales, donde se aborda la información más generalista y se aportan algunas indicaciones y herramientas de orientación académico-profesional, derivando a estos estudiantes a solicitar citas individuales si creyeran que precisan de un apoyo más individualizado. Algunas de estas sesiones han sido sobre másteres y formación de posgrado, así como de itinerarios formativos de la Facultad.

Además, en aras de abordar estas necesidades detectadas, como se ha indicado previamente, se ha coordinado desde el curso 2019-2020 el Programa de Mentoría entre iguales para la orientación de estudiantes de 1º, además de crear proyectos concretos, como puede ser el Programa de Mediación para la resolución pacífica de conflictos, o el Programa de Auxiliar Docente para la colaboración y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios. También se han planteado talleres sobre “cómo afrontar los exámenes”, “cómo tener éxito en el TFG”, “pasaclases informativos”, así como múltiples sesiones de salidas profesionales, donde asisten psicólogos y logopedas de diferentes ámbitos para compartir su experiencia y orientar a los estudiantes en su futuro profesional.

Conclusiones / Discusión

Los resultados aquí presentados, aunque meramente descriptivos, permiten observar un aumento considerable del uso del Servicio de Orientación Universitario por toda la comunidad educativa. Un aumento del 325.74% en los últimos tres años que permiten señalar – aunque no los motivos exactos- una aparente habituación de la comunidad a recurrir a este servicio, pudiendo deberse a la satisfacción percibida de las orientaciones recibidas, los Proyectos, las Jornadas o la adaptación del SOU a los medios más familiares para los estudiantes (p. ej., Instagram) y las acciones de difusión (p. ej., “pasaclases informativos”), que permite que los estudiantes conozcan este servicio y se impliquen de forma más consciente y continua en sus decisiones vocacionales, académicas y profesionales.

Estos resultados apuntan en la línea de varios autores, que indican que este tipo de servicios se están volviendo cada vez más relevantes (Ceinos y Nogueira, 2016; Vieira, y Vidal, 2006). Esto parece indicar que existe una necesidad relacionada con la orientación y que, en la Facultad de Psicología de la UCM, aparentemente, se está satisfaciendo, pero que muy probablemente exista en cualquier otro centro universitario.

Por tanto, es necesario que más Facultades continúen impulsando la orientación universitaria, formando e incluyendo en sus plantillas a personal especializado en este ámbito, así como invirtiendo mayor cantidad de recursos humanos y económicos, porque si su uso se incrementa exponencialmente, pero no se implementan más recursos, indudablemente supondrá una disminución generalizada de la calidad de la atención y la orientación al saturar a los profesionales que se encuentran al frente.

En otro orden, es importante destacar que una gran parte de la atención que se ha realizado en los últimos años en este servicio ha sido realizada por estudiantes en condición de becarios del grado de psicología y posgrados afines, que además de poder poner su profesión en práctica y nutrirse de esta experiencia, aportan una atención más horizontal –entre iguales-, que es posible que haya facilitado que el resto de usuarios depositen su confianza en este servicio.

Cabe destacar también la rápida transformación digital que ha vivido este Servicio a lo largo de todos estos años y lo importante que puede ser este aspecto para el desarrollo

positivo de un nuevo SOU. Primeramente, su atención era eminentemente presencial con apoyo del e-mail y el teléfono. Posteriormente, estos dos recursos de apoyo toman mayor protagonismo y dieron paso a la primera red social de moda entre los estudiantes universitarios en ese momento: Facebook. Sin embargo, estos cambios se producen a gran velocidad, lo que exigen una actualización constante, que llevó a la creación del Twitter y, poco después, de cuentas de LinkedIn e Instagram, aglutinando esta última red social el 17.07% de las consultas de los últimos 8 cursos, estando activo tan solo dos cursos y medio de ellos, además de la aparición de la atención por videollamada.

Asimismo, debido a la situación sociosanitaria producida por la pandemia, muchas de las actividades y sesiones grupales se desplazaron al *online*, llevando a innovar en nuevas plataformas de *streaming* como YouTube o TwitchTV para este tipo de eventos. Esto nos lleva a concluir que cualquier SOU debe estar renovando constantemente las vías de difusión y atención según los ciclos y tendencias imperantes. Por ejemplo, recientemente la red social TikTok ha tomado mayor protagonismo, haciendo que decaigan notablemente otras como Twitter o Facebook, pudiendo, con el paso de los meses, desplazar a estas redes sociales en aras de nuevos horizontes. Asimismo, la participación de estudiantes en el servicio facilitará adaptar el contenido a las vías de comunicación usadas por el resto de los estudiantes, así como a la jerga de sus iguales.

También se ha indicado la amplia variabilidad y la heterogeneidad de estos servicios y, en especial, la gran cantidad de actividades diferentes que se realizan en este SOU (talleres, jornadas, atención individual, proyectos...). Sin entrar a valorar la conveniencia o no de esta heterogeneidad, lo que sí se puede afirmar es que múltiples actividades y diferentes frentes son reflejo de un campo relativamente reciente y aun por explorar, porque no se debe olvidar que la universidad también es un centro de investigación e innovación que debe responsabilizarse de mejorar como institución, pudiendo, en muchos casos, poner algunas de estas tareas sobre la tutela de un SOU. Por ejemplo, ¿qué ocurre con la ansiedad de los estudiantes ante los exámenes?, ¿qué perfiles tienen los estudiantes de nuevo ingreso?, ¿podrían crear programas para personalizar el aprendizaje con una guía lo más individualizada posible?, ¿qué ocurre con la inserción de estos estudiantes?, ¿están satisfechos en sus estudios?, ¿necesitan programas de apoyo?, y un amplio etcétera.

Resumiendo, el Servicio de Orientación Universitario de la Facultad de Psicología de la UCM parece haberse asentado completamente en su entorno, con un incremento continuo y constante de usuarios que parecen ser indicativo de la satisfacción con el servicio. Sin embargo, la mayor parte de las Facultades no disponen de un SOU, e incluso desconocen su valor y la necesidad sentida de sus estudiantes, por lo que se espera que este trabajo sirva de apoyo e impulso para que otras Facultades funden sus propios servicios y puedan guiarse de algunos de los tópicos generales que más se han detectado a lo largo de estos ocho años (másteres, becas, salidas profesionales, formación complementaria...), entendiendo que cada Facultad debe adaptarse a las características concretas que giren en torno al futuro profesional de sus estudiantes.

Referencias

- Allueva Torres, P. (2019). Plan De Orientación Universitario De La Universidad De Zaragoza (POUZ). Desarrollo e implementación, En Castejón, J. L. (Coord.), Psicología y educación: presente y futuro, 2273-2281.
- Pérez Ahijón, M., Iglesias Soilán, M., & Martín Dobón, E. (2020). Evaluación del Programa de Mentoría de la Facultad de Psicología UCM: hacia una transición de calidad, En V. Arufe, M. Abilleira y E. Nieto (Coords.), *Actas del 3o Congreso Mundial de Educación EDUCA 2020*, 810-819.
- Biencinto López, C., García-García, M., Carpintero Molina, E. & Núñez Del Río, M. C. (2014). Servicios de Orientación Universitaria: visibilidad y propuestas de mejora. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 15-30.

Sección 5. Los servicios de orientación en las universidades

- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M. C., Fondón, M., Monescillo, M., & Méndez, J.M. (2001). Ser profesor, ser tutor. *Orientación educativa para docentes*. Hergué.
- Ceinos, C., & Nogueira, M. A. (2016). La Orientación como elemento de calidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 205-223.
- Falcón-Linares, C., & Arraiz-Pérez, A. (2017). Construcción eficiente y sostenible de la carrera: el portafolio profesional como recurso de orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 8-29.
- Farriols Hernando, N., Vilaregut i Puigdesens, A., Palma Sevillano, C., Dotras Ruscallada, P., Llinares Fité, M., & Dalmau-Jordá, C. (2014). Estudio descriptivo de un modelo de orientación universitario. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 106-120.
- Ferreira, C. (2021). El Sistema de Orientación Universitaria en Finlandia: identificación de buenas prácticas aplicables al contexto español. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 7-27.
- Flores, R., Gil, J.M., & Caballer, A. (2012). Rol del servicio de orientación en universidades de Francia, EE. UU., Canadá, Reino Unido y España. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 138-147.
- Fraile, C. L., & Ilvento, M. C. (2013). La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-25.
- Gezuraga, M., & Malik, B., (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el aprendizaje-servicio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 26(2), 8-25.
- González López, I., & Martín Izard, 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.
- Ibarra Sáiz, M. S., & Rodríguez Gómez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 443-461.
- Malik, B. (2002). Proyecto Docente: Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Inédito.
- Nyar, A. (2020). How to Improve University Orientation: Seven Good Practice Strategies for South Africa. *Journal of Student Affairs in Africa*, 8 (2), 123-135.
- Pérez Cusó, F. J., & Martínez Juárez, 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.
- Portilla-Velasco, S. J. (2017). Zonas de Orientación Universitaria (ZOU) una posibilidad para tejer relaciones. *Revista Biumar*, 1(1), 86-96.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (Boletín Oficial del Estado núm. 318, de 31 de diciembre de 2010).
- Vieira, M. J., & 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.
- Villena Martínez, M., Muñoz García, A., & Polo Sánchez, M. (2013). La Unidad de Orientación de Centro como instrumento para la Orientación Universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 43-62.

Servicio de Atención al Estudiante de la Universidad de Barcelona (SAE-UB)

**María Ángeles Alegre Sánchez, Antoni Vallès Segalés, Isaac Calduch y
Ariadna Galiana Moretó**

Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona

< angels.alegre@ub.edu > < antonivalles@ub.edu > < icalduch@ub.edu >
< galiana@ub.edu >

Resumen

Los sistemas de información y orientación constituyen una herramienta clave para la calidad de la educación superior. Este trabajo aborda el proceso de creación del Servicio de Atención al Estudiante de la Universidad de Barcelona (SAE-UB), en 2007, cuya finalidad es atender de forma integral al estudiantado en todos los perfiles y etapas previa al acceso, en el primer año, durante y en la finalización de los estudios, así como en los procesos de fidelización-, y presenta un balance de los resultados obtenidos desde su creación hasta la actualidad.

Palabras clave

Estudiantes Universitarios; Atención Integral; Información; Orientación Universitaria

Introducción

En 2007, se aprueba la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Dicha ley recoge, en su Exposición de Motivos y en los Títulos VIII, sobre los Estudiantes, y XIII, sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los principios esenciales de la política universitaria en materia de estudiantes. Entre sus objetivos, contempla una formación de calidad, permanente, integral y a lo largo de la vida, constituyéndose la atención al estudiantado como un eje central de los nuevos desafíos universitarios. Así, se reconoce y regula el derecho del estudiantado a recibir información y orientación por la Universidad a lo largo de su trayectoria universitaria.

Posteriormente, en el año 2010, se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario en el contexto del Sistema Universitario Español (SUE), el cual emana directamente del mandato de la citada ley orgánica, recogiendo ese mismo derecho y en línea con la literatura académica considera la tutoría como una cuestión esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez y González, 2010; Figuera et al., 2015; Pérez et al., 2015; Rodríguez, 2008), así como los servicios de atención al estudiantado como un importante y complementario instrumento para la formación integral (Jiménez, 2011; Ceinos y Nogueira, 2016). Los procesos de orientación adquieren un papel fundamental en el apoyo y acompañamiento en las trayectorias universitarias, constituyéndose como un elemento clave para “propiciar el desarrollo de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir alternativas personales, académicas y profesionales acordes al potencial y proyecto vital de cada persona, contrastadas con las ofertadas por los entornos formativos y socio-laborales” (Echevarría y Martínez, 2018, p. 24).

Análogamente, en el marco del EEES, las Conferencias Ministeriales (Berlín, 2003; Bergen, 2005; Lovaina, 2009; Bucarest, 2012) otorgan un papel esencial a que las instituciones de educación superior proporcionen servicios de apoyo estudiantil de asesoramiento y orientación, en aras del desarrollo de la dimensión social de la educación superior (Londres, 2007).

Por todo esto, en el año 2007, la Universidad de Barcelona (UB) se plantea la creación de un Servicio para la atención integral del estudiantado, tal y como queda recogido en la memoria anual del curso académico 2007-08:

Este curso se ha creado el SAE-UB con el objetivo de atender, de una manera personalizada, a todo el estudiantado de la UB, así como a los futuros estudiantes, los ya titulados y los Alumni UB. El objetivo es facilitarles la información, la orientación, el asesoramiento, el apoyo y la ayuda necesarios durante todo el periodo de aprendizaje y

proceso de inserción profesional, así como fortalecer el sentimiento de pertinencia y conseguir que todos los estudiantes y titulados puedan conocer las orientaciones generales de política universitaria de la UB. También se llevan a cabo tareas de apoyo a los profesores coordinadores del Plan de Acción Tutorial. Con la finalidad de facilitar la proximidad de los servicios prestados está prevista la apertura de puntos de atención en los diferentes campus de la UB además del existente en el Campus Diagonal. (UB, 2008, traducido, p.43)

Creación del SAE-UB

En el proceso de creación del SAE-UB se pueden distinguir dos etapas diferenciadas: (1) Diseño del marco de referencia para la atención al estudiantado de la UB y (2) Proceso de reunificación de unidades en una estructura integrada de atención al estudiantado.

En la primera etapa de creación del SAE-UB, se llevó a cabo el diseño del marco de referencia para la atención al estudiantado de la UB. Dicho proceso se fundamenta en el documento de Información, Orientación y Apoyo al Estudiante: Acción Tutorial en la Universidad de Barcelona, impulsado por los Vicerrectorados del Área Académica, Docente y de Estudiantes, y elaborado con la participación de expertos de reconocido prestigio de la propia universidad, el cual fue aprobado por el Consejo de Gobierno el 5 de julio de 2007. De acuerdo con dicho documento, las acciones de información, orientación y apoyo al estudiante se articulan a partir de la coordinación de tres entidades clave: (1) El SAE-UB; (2) El plan de acción tutorial (PAT) de cada titulación; y (3) El Servicio de Formación y Apoyo a la acción tutorial del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). En dicho documento, se especifica que el SAE-UB, entre sus principales funciones, llevará a cabo las siguientes actividades:

- a) Acciones previas al inicio de los estudios universitarios: apoyo a la transición entre la educación secundaria y la universidad, intercambio con profesorado de secundaria, jornadas de puertas abiertas, procesos de información y orientación sobre los estudios universitarios, etcétera.
- b) Acciones en la fase inicial de los estudios universitarios: sesiones de acogida al centro y a la titulación, servicios al estudiante (alojamiento, seguro escolar, etcétera), acciones de tutoría, soporte a la movilidad, acciones de formación transversal para el aprovechamiento académico, etcétera.
- c) Acciones durante el desarrollo de los estudios universitarios: formación y soporte al profesorado tutor, seguimiento del estudiantado derivado al SAE-UB desde la tutoría, información de interés para el estudiantado (por ejemplo, estancias formativas fuera de la UB, becas o complementos de formación para la continuidad de los estudios), etcétera.
- d) Acciones en la fase final de los estudios universitarios: información, formación y orientación al estudiante para su inserción profesional y para su futura formación académica complementaria.
- e) Acciones dirigidas a dar apoyo al alumnado con perfiles específicos (estudiantes con discapacidad, extranjeros, con rendimiento de excelencia, deportistas de élite, etcétera).

En la segunda etapa de creación del SAE-UB, se inició la implementación del Servicio mediante la unificación de estructuras de atención al estudiantado que se encuentran ubicadas de manera dispersa en diferentes Áreas o Servicios de la institución. De esta manera, el proceso de reunificación e integración de la nueva estructura se resume en las siguientes fases:

1. En una fase inicial, se engloban las unidades de atención a Futuros y Nuevos Estudiantes, “Feina-UB”, las líneas de Orientación universitaria y la unidad de Alumni, las cuales dependían orgánicamente hasta ese momento de un área de la Gerencia con competencias de Márquetin.
2. En una segunda fase, se incorporan la Oficina de Programas de Integración, las líneas de programas y servicios de Alojamiento (colegios mayores, residencias universitarias, programa “Viure i Conviure”, etcétera), y la información sobre el Seguro Escolar, las cuales se adscribían hasta ese momento a la unidad de Servicios y Programas para el Estudiante. Una unidad que, en realidad, tenía como principales competencias la gestión de tres oficinas de Becas y Ayudas al Estudiante: (a) Oficina de Becas y Ayudas al Estudio de carácter general y Becas de Colaboración de carácter especial para el inicio de la investigación del Ministerio de Educación; (b) Oficina de Becas de Colaboración de la UB; y (c) Oficina de Ayudas de Tercer Ciclo para el Personal Investigador en Formación (PIF).
3. En la tercera fase, también se incorpora la unidad de Información y Documentación al Estudiante, que hasta entonces formaba parte del Servicio de Planificación Académico-docente. Esta unidad tenía dos líneas principales de acción: (a) la información telefónica, electrónica y presencial al estudiantado; y (b) el portal de estudiantes “Mon UB”, conformado por un apartado genérico con información de interés para el estudiantado (información académica, servicios, becas, participación estudiantil, etcétera) y una intranet personal donde el estudiantado puede consultar su expediente, realizar trámites en línea (automatrícula, becas, ayudas, carnet universitaria, etcétera) y visualizar noticias personalizadas.

El resultado global de todo este plan de acción es la implantación de una estructura institucional, el SAE-UB, que engloba la atención integral al estudiantado en todas las etapas y en la diversidad de perfiles, tanto tradicionales como no tradicionales, desarrollando un programa global de intervención educativa.

Metodología

Para dar respuesta al objetivo propuesto, hemos analizado la documentación del proyecto de atención impulsado por los Vicerrectorados de Política Docente, Académica y de Estudiantes de la UB y las memorias anuales de la institución desde el curso académico 2007-08 al curso académico 2018-19.

Resultados

A continuación, se presenta un balance de los resultados de las diferentes líneas de acción implementadas durante el periodo de funcionamiento del Servicio desde su creación en 2007 hasta la actualidad. De forma genérica, cabe señalar que las actividades que el SAE-UB lleva a cabo se centran en programas de información y orientación en aras de facilitar la elección de estudios, la adaptación académica y social, la persistencia, el éxito educativo y la graduación, así como la formación integral continua, el desarrollo personal y profesional y la transición al mercado laboral, siempre en estrecha coordinación con los sistemas de acción tutorial y la formación del profesorado tutor. Además, cabe señalar la formalización de numerosos convenios para el refuerzo de todo el plan de atención, por poner un ejemplo citar los convenios con “Barcelona Activa” o con “Projecte Home Catalunya”. En este sentido,

Sección 5. Los servicios de orientación en las universidades

existe una gran diversidad de acciones que se han llevado a cabo durante el periodo analizado, las cuales han involucrado a un importante volumen de estudiantes.

Información y Orientación a Futuros y Nuevos Estudiantes

a) Futuros estudiantes

Las principales acciones dirigidas a los futuros estudiantes se centran en cinco grandes bloques: difusión de la oferta formativa y de servicios, jornadas de orientación a institutos de secundaria y otras instituciones y organismos, jornadas de puertas abiertas, colaboración en actividades informativas y formativas con los centros de la UB y premios en colaboración con distintas entidades. La tabla 1 recoge algunas de las actividades fundamentales para cada programa y, cuando así procede, el número de participantes.

Tabla 1

Información y orientación a futuros estudiantes (2007-08 a 2018-19)

Programas	Actividades y/o participantes
Plataformas de difusión de la ofertaformativa y de servicios de la UB	Participación en más de una decena de Salones yFerias tanto a nivel autonómico (Saló de l'Ensenyament, Saló Futura, etcétera), como estatal (Aula Madrid, Fira Virtual CRUE Universidades Españolas, etcétera) e internacional (Salón Internacional del Estudiantey Empleo)
Plataformas de difusión de la ofertaformativa y de servicios de la UB	Participación en más de una decena de Salones yFerias tanto a nivel autonómico (Saló de l'Ensenyament, Saló Futura, etcétera), como estatal (Aula Madrid, Fira Virtual CRUE Universidades Españolas, etcétera) e internacional (Salón Internacional del Estudiantey Empleo)
Jornadas de Orientación a institutos de secundaria, "La UB s'Apropa" (visitas de la UB a institutos de secundaria) y "Apropa't a la UB" (visitas de institutos desecundaria a la UB)	1.497 sesiones orientación Secundaria-UB y 69.637 estudiantes de Secundaria participantes.
Jornadas de Puertas Abiertas en losdistintos centros de la UB	28.247 estudiantes.
Colaboración con centros de la UB enactividades formativas e informativas	Talleres, prácticas de laboratorio, excursiones geológicas, charlas, conferencias, jornadas, apoyo a la tutorización de trabajos deinvestigación en la ESO y Bachillerato, etcétera.
Premios	En torno a 20 tipos de premios en los diferentes Trabajos de investigación de Bachillerato, Premio Concordia Fedefarma, Premio Ferrán Adrià con Gallina Blanca, Premio de Investigación en el ámbito de Información y Documentación, Premio de Investigación por la Paz, Concurso literario de reseñas de películas y libros, etcétera).

Fuente. Elaboración propia, a partir de la información de las Memorias UB.

b) Nuevos estudiantes

La principal acción de información y orientación destinada a los nuevos estudiantes es el Programa de Acogida, atendiendo a la diversidad de perfiles de estudiantado que accede a la UB. La tabla 2 recoge también otras acciones relevantes focalizadas en proporcionar información sobre el alojamiento universitario y el seguro escolar.

Tabla 2.

Información y orientación a nuevos estudiantes (2007-08 a 2018-19)

Programas	Actividades y/o participantes
Programa de Acogida	Las acciones principales del programa: Bienvenida al estudiantado de nuevo acceso Sesiones informativas en los centros Agenda de información (actividades, servicios, trámites, etcétera) Material específico para estudiantes extranjeros
Programa de Alojamiento	Barcelona Centro Universitario (BCU) Programa intergeneracional "Viure i Conviure" Proyecto Alquiler Solidario de la Fundación Cataluña La Pedrera Convenios con residencias privadas Agencias y portales inmobiliarios Programa Emancípate Web de alojamiento
Información y asesoramiento sobre seguros para el estudiantado	Seguro escolar obligatorio Seguro voluntario

Fuente. Elaboración propia, a partir de la información de las Memorias UB.

Información y Documentación

La información y documentación constituye un pilar esencial en el funcionamiento ordinario del SAE-UB, en estrecha coordinación con los procesos de orientación. La intervención directa con el estudiantado se realiza a través de la atención presencial (personalizada o mediante autoconsulta) y telefónica, mientras que se han desarrollado potentes recursos digitales (portales, boletines electrónicos, correos electrónicos, buzón de consultas, sms, redes sociales, etcétera) que constituyen sus mecanismos de intervención indirecta. La tabla 3 recoge las principales estrategias en este ámbito de acción.

Tabla 3

Información y documentación (2007-08 a 2018-19)

Programas	Actividades y/o participantes
Infoestudiantes	434.300 consultas.
Portal "Mon UB"	164.287.594 visitas.
Sala de autoconsulta	Fondo documental (impreso y electrónico) de orientación académica y profesional, que comprende guías, manuales de autoayuda y directorios para el diseño del proyecto formativo y profesional y ofrece servicios de préstamo, consulta en sala, reprografía, 8 puntos de conexión internet, 8 puntos de consulta de directorios de empresas catalanas, españolas y extranjeras y 8 puntos de conexión al aplicativo "Antena Porta22-UB".

Fuente. Elaboración propia, a partir de la información de las Memorias UB y la web del SAE-UB

Sección 5. Los servicios de orientación en las universidades

También es destacable la actividad en redes sociales, en el campus virtual y colaboración con el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI), entre otras.

Acciones de Orientación Universitaria

Las acciones de orientación se segmentan en función de las diferentes etapas. Antes de entrar a la universidad, la orientación al futuro estudiantado persigue favorecer una adecuada elección de los estudios universitarios. Las acciones dirigidas a los nuevos estudiantes pretenden facilitar su adaptación social y académica. Luego, las acciones a lo largo de los estudios universitarios consisten en actividades formativas y de orientación enfocadas al diseño del proyecto académico y profesional, a la vez que al desarrollo de competencias profesionales y personales. Finalmente, en la etapa final de los estudios universitarios, las acciones se focalizan en el asesoramiento sobre técnicas de búsqueda de empleo y en la orientación para la formación. La tabla 4 recoge algunas de las actividades fundamentales en esta línea de acción.

Tabla 4

Acciones de orientación universitaria (2007-08 a 2018-19)

Programas	Actividades y/o participantes
Programas de orientación universitaria	59.340 participantes
Formación en competencias	11.513 participantes en 315 cursos presenciales. 17 cursos virtuales sobre estrategias de búsqueda de trabajo, marca personal, assessment center, aprender a emprender y herramientas web 2.0 de búsqueda de trabajo.
Club Feina	8.630 visitas, 3.812 han recibido asesoramiento. 3.761 asistentes a 129 monográficos y talleres
Otras acciones de orientación (entrevistas, jornadas de orientación profesional, pasaporte a la profesión, sesiones de acogida, colaboraciones con programas de integración, programas para personas refugiadas y provenientes de zonas de conflicto, ferias de empresas, etcétera)	1.675 entrevistas de orientación. 590 acciones de orientación con 22.711 estudiantes participantes. 161 acciones de orientación descentralizadas en el Campus Mundet y en el Campus de la Alimentación.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la información de las Memorias UB

Acciones de Inserción Profesional

Estas acciones van dirigidas a facilitar la transición al mercado laboral, constituyendo la bolsa de trabajo y las prácticas académicas externas sus dos principales pilares. En la tabla 5, se recogen las principales acciones dirigidas a la inserción profesional.

Tabla 5

Servicios para el empleo y la inserción profesional (2007-08 a 2018-19)

Programas	Actividades y/o participantes
Bolsa de trabajo	27.500 ofertas de trabajo, con una media de 2.500 ofertas por curso académico.
Prácticas académicas externas (curriculares y extracurriculares)	77.122 estudiantes en prácticas. Aplicación GIPE para la gestión de prácticas
Estancias de prácticas en la UB (secundaria y universidad)	199 estudiantes en 2017-18 y 2016-17.
Otras programas	Ferias y Foros de empresas. Programa Odiseo. Becas Santander (Convenio Banco Santander,

Programas	Actividades y/o participantes
	CRUE y Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa). Convenio marco prácticas (Generalitat). I Plan estratégico para la mejora de la empleabilidad para el periodo 2014-2016. Red de Empleo de la UB. Colaboración con Barcelona Instituto de Emprendimiento (BIE)

Fuente. Elaboración propia a partir de la información de las Memorias UB

Programas de Integración

La Oficina de Programas de Integración desarrolla una multiplicidad de servicios de apoyo dirigidos al estudiantado con necesidades especiales o de apoyo temporal. De su actividad, cabe destacar los programas específicos para el estudiantado con discapacidad (“Fem Via” y “Avanza”) y para el estudiantado con enfermedades de larga duración (“Estudia”). En la figura 6 se recogen las principales acciones desarrolladas en esta línea.

Como acciones principales dentro del programa “Fem Via” destacan los planes de acogida dirigidos a los nuevos estudiantes con discapacidad y el asesoramiento y apoyo tanto durante los estudios como en la transición al mercado laboral, poniendo el foco en la promoción de la accesibilidad universal y la sensibilización de la comunidad universitaria. El programa pone a disposición del estudiantado diferentes recursos técnicos y personales (ayudas de intérpretes de lengua de signos, alumnos de apoyo para explicaciones y desplazamientos, grabadoras digitales, emisores y receptores FM para audífonos, libretas autocopiativas, software adaptado, entre otros).

El programa “Avanza” tiene el objetivo de dar apoyo para el éxito académico a aquel estudiantado con obstáculos derivados de condiciones físicas, sensoriales o psicológicas que no disponen de un certificado de discapacidad.

El programa “Estudia”, surge de un convenio con el Hospital Clínico de Barcelona, firmado en el curso 2010-11, para organizar actividades regladas y de estimulación intelectual y cognitiva para estudiantes de la UB que deben pasar largas estancias hospitalizados. En el curso 2011-12, se incorpora el Instituto Catalán de Oncología al convenio.

Todas las acciones se llevan a cabo en coordinación con el plan de acción tutorial (PAT). Asimismo, se fomenta la coordinación con la Oficina de Movilidad y Programas Internacionales con la voluntad de favorecer la movilidad del estudiantado con necesidades educativas especiales. Además, la colaboración con entidades especializadas en este ámbito es un hecho destacable; a modo de ejemplo, en el curso académico 2018-19, se firma un convenio con la Asociación Asperger Catalunya para iniciar los talleres Meetup dirigidos al alumnado con trastorno del espectro autista.

Tabla 6

Programas de integración (2007-08 a 2018-19)

Programas	Actividades y/o participantes
Programa “Fem Via”	5.449 estudiantes con discapacidad han sido atendidos en los cursos analizados (excepción del 2008-09 y 2009-10 en que no constan datos). Una media de 60 estudiantes de apoyo incorporados al programa cada curso académico.
Acciones de asesoramiento o intervención y planes individualizados (“Fem Via” y “Avanza”)	Más de 5.500 acciones y planes individualizados.
Participación en proyectos interuniversitarios	Comisión Técnica Universidad y Discapacidad en Cataluña (UNIDISCAT).

Sección 5. Los servicios de orientación en las universidades

Programas	Actividades y/o participantes
	Red de Servicios de Apoyo a las Personas con Discapacidad en la Universidad (SAPDU).
Ofertas laborales especializadas y prácticas académicas externas	Coordinación con SAPDU, Fundación Adecco (convenio firmado en 2007-08), Fundación Prevent, Fundación Universia, Fundación Manpower, Sifu o Ecom. Becas-Prácticas Fundación ONCE-CRUE
Ayuda económica para el alumnado con movilidad reducida (2017-18): cobertura gastos contratación servicio para asistencia a las clases de manera normalizada.	10.000€ (máximo 3.000€ por estudiante).
Programa "Estudia	Convenio Hospital Clínico de Barcelona e Instituto Oncológico de Cataluña.

Fuente. Elaboración propia, a partir de la información de las Memorias UB

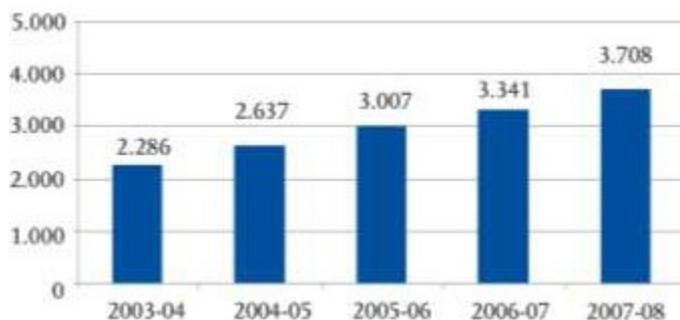
Alumni

Las principales actividades de esta estructura tienen que ver con fomentar el sentimiento de pertenencia de los antiguos alumnos, siendo un elemento generador de recursos, de contactos y redes profesionales con la finalidad de potenciar acuerdos con instituciones y empresas para la inserción y el desarrollo profesional de los graduados UB.

En el curso académico 2007-08, "Antics UB" forma parte del SAE-UB, curso en el que se produce un incremento de 756 socios respecto del anterior (Figura 1).

Figura 1

Evolución de asociados "Antics UB"

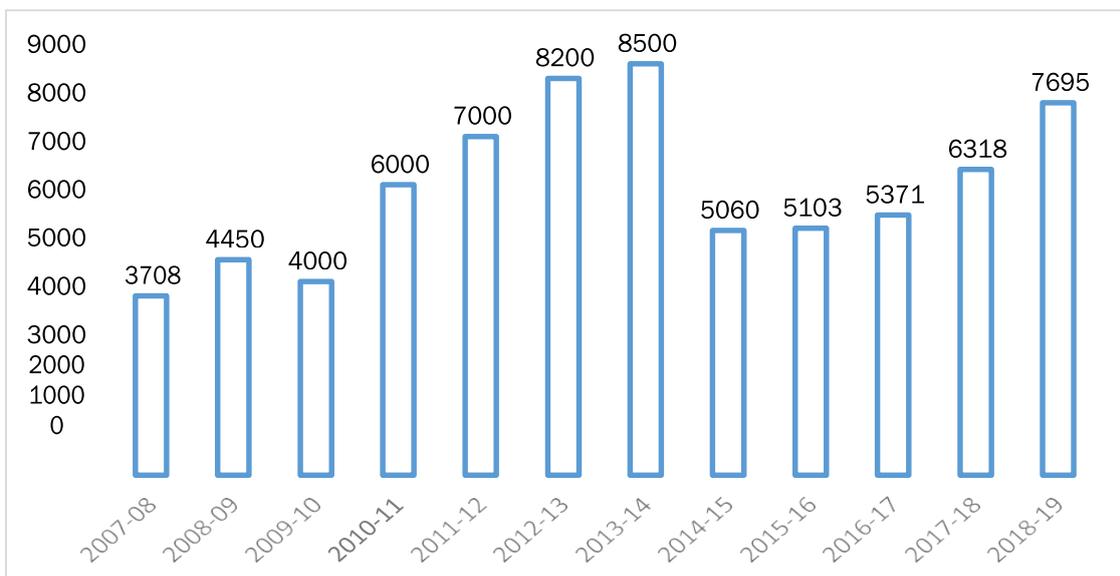


Fuente. Universitat de Barcelona. (2008). *Memoria académica 2007-08* (p.119). UB.

Si bien, en el curso académico 2010-11, se produce la desagregación de esta estructura para proceder a la creación de la Agencia "Alumni UB" con la voluntad de dar un impulso específico a los antiguos estudiantes, marcando también este curso un momento de relevante crecimiento del número de asociados (Figura 2).

Figura 2

Evolución de asociados “Alumni UB”



Fuente. Elaboración propia, a partir de la información de las Memorias UB.

Conclusiones / Discusión

El SAE-UB ofrece una atención integral de calidad al estudiantado universitario, habiendo experimentado las diferentes líneas de acción un incremento en sus años de funcionamiento e incorporado nuevas metodologías en entornos híbridos y virtuales, respondiendo de manera satisfactoria a las necesidades del estudiantado, si bien, todavía existe un mayor requerimiento de apoyo para el éxito académico y para el crecimiento personal (Blasco et al., 2014). Como líneas de futuro, se detecta la necesidad de un sistema de evaluación del efecto de las actividades en aras de realizar ajustes y/o diseñar nuevas iniciativas en relación con las demandas personales y contextuales. Además, parece interesante analizar el grado de cobertura de las necesidades del conjunto de la población universitaria, a la vez que los motivos de su uso o desuso, con la finalidad de satisfacer en mayor medida las necesidades de apoyo que el estudiantado experimenta.

Referencias

- Álvarez, P., y González, M. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la Universidad: Una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 238-256.
- Blasco, G., Cruzado, J., y Llanes, J. (2014). *Informe d’Inserció Social i Laboral*. Observatori de l’Estudiant. <http://observatoriestudiant.ub.edu/>
- Ceinos, C., y Nogueira, M. A. (2016). La Orientación como elemento de calidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 205-223.
- Echeverría, B., y Martínez, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4- 34. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.831>
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I., y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107-123. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101>

Sección 5. Los servicios de orientación en las universidades

- Jiménez, I. (2011). Derechos y responsabilidades en el Estatuto del Estudiante Universitario. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 3, 27- 54.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2021, 16241 a 16260. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- Pérez, J., Martínez, P., y Martínez, M. (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. *Estudios sobre Educación*, 29, 81-101. <https://doi.org/10.15581/004.29.81-101>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 318, de 31 de diciembre de 2010, 109353 a 109380. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-20147>
- Rodríguez, S. (2008). Manual de Tutoría Universitaria (2ª ed.). Octaedro/ICE-UB. Universitat de Barcelona (2007). Informació, Orientació i Suport a l'Estudiant: Acció Tutorial a la Universitat de Barcelona. Publicacions i Edicions UB.
- Universitat de Barcelona. (2008). *Memòria del curs acadèmic 2007-2008*. Publicacions i Edicions UB.
- _____. (2009). *Memòria del curs acadèmic 2008-2009*. Publicacions i Edicions UB.
- _____. (2010). *Memòria 2009-2010*. Publicacions i Edicions UB.
- _____. (2011). *Memòria 2010-2011*. Publicacions i Edicions UB.
- _____. (2012). *Memòria 2011-2012*. Publicacions i Edicions UB.
- _____. (2013). *Memòria 2012-2013*. Publicacions i Edicions UB.
- _____. (2014). *Memòria 2013-2014*. Publicacions i Edicions UB.
- _____. (2015). *Memòria 2014-2015*. Publicacions i Edicions UB.
- _____. (2016). *Memòria 2015-2016*. Publicacions i Edicions UB.
- _____. (2017). *Memòria 2016-2017*. Publicacions i Edicions UB.
- _____. (2018). *Memòria 2017-2018*. Publicacions i Edicions UB.
- _____. (2019). *Memòria 2018-2019*. Publicacions i Edicions UB

Valoración del servicio de orientación en la universidad de Oviedo: competencias y expectativas

Noelia Rodríguez Rodríguez¹ y Juan González Fernández²

¹Consejería de Educación (Asturias)

²Facultad Padre Ossó, Universidad de Oviedo (Asturias)

< noeliarr@educastur.org > < juan@facultadpadreosso.es >

Resumen

La orientación, tanto académica como profesional, cada vez tiene más presencia en los itinerarios formativos de nuestro alumnado, y en este sentido los futuros maestros juegan un papel fundamental. El presente trabajo tiene como objetivos básicos analizar cómo valora el alumnado los Servicios de Orientación Universitaria, indagar si han adquirido sus competencias y valorar si sus expectativas han cambiado. Se envió un formulario de Google Forms al alumnado de 4º curso de los grados en Maestro en Educación Primaria e Infantil, de las facultades de Formación del Profesorado y Educación y Padre Ossó (centro Adscrito) de la Universidad de Oviedo.

Palabras clave

Orientación; Maestro; Expectativas Profesionales

Introducción

Según Flores (2012), la orientación es un servicio que tiene como fin prestar apoyo en los aspectos académicos, toma de decisiones, itinerarios y salidas profesionales desde una perspectiva de prevención.

Sánchez, (2017) recoge una definición facilitada por Figuera y Gallego ya en 1996 que arroja luz sobre cómo y para qué debe establecerse el servicio de orientación educativa. “La orientación se concibe como la relación de ayuda que se establece entre orientador y orientado (alumno/a) en el contexto de su educación cuyo objetivo es el de propiciar las condiciones de aprendizaje necesarias para el desarrollo de las potencialidades de la personalidad que posibilite asumir una actuación en el proceso de elección, de formación y desempeño personal y profesional”.

Son muchos los autores/as que profundizan en el estudio de la evolución histórica de la orientación dentro y fuera de nuestras fronteras Barrueco (1990), Saúl (2009) o Sánchez (2010).

La orientación nace en nuestro país, concretamente en Barcelona, en el año 1918 pero no como un perfil profesional ligado al ámbito educativo sino como un apoyo a la clase obrera del momento y a los jóvenes que buscaban trabajo.

En 1924 este tipo de servicios empieza a cobrar forma y se crea el primer Instituto de Orientación y Selección Profesional en Madrid. Dos años después se da un acontecimiento que tuvo importantes repercusiones; se trata del IV Congreso de la Sociedad de Estudios Vascos que tuvo lugar en Vitoria y dedicó especial atención a la Orientación profesional.

A estos dos momentos, le seguirá una década después (1935) en Cataluña, el Instituto Nacional de Orientación Profesional.

En 1956 se crean las Universidades Laborales con sus gabinetes de Pedagogía y Psicotecnia, germen de los actuales Departamentos de Orientación.

En años posteriores, la guerra civil por la que pasa nuestro país, incide negativamente en la progresión de estos servicios y no será hasta 1967 cuando se crean los Servicios de Orientación Profesional.

Dentro del ámbito educativo podemos destacar diferentes momentos relevantes para este recurso.

La Ley General de Educación del año 1970 implanta la función Orientadora dentro del sistema. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), considera la orientación como un elemento representativo de la calidad de nuestro sistema de enseñanza y propone un sistema de orientación mixto que llega a todas y cada una de las comunidades autónomas del territorio español.

Dieciséis años después, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) otorga a este servicio la calificación de esencial para el desarrollo integral y personal de todos los alumnos/as (LOE, título preliminar, capítulo I, artículo I).

En la actualidad y a la espera de modificaciones con la futura LOMLOE, nuestro sistema educativo se ancla en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013) que no hace más que ratificar la necesidad de una actividad orientadora garante de equidad y calidad educativa para todo el alumnado. Esta ley promueve la aparición del Consejo Orientador. Aunque con la transferencia de competencias educativas será cada comunidad autónoma la encargada de diseñar y desarrollar sus propios recursos de orientación; todas ellas parecen mantener unos términos comunes recogidos en la LOE/LOMCE:

- Será un derecho para todo el alumnado.
- Una intervención fundamental para hacer realidad los principios de equidad y calidad de la educación en la educación básica, aunque ha de extenderse a lo largo de la vida.
- La orientación educativa y profesional se basa en los principios de prevención, desarrollo e intervención global.
- Sus destinatarios son el alumnado, las familias y los profesionales educativos.
- Demanda planes integrales de atención a la diversidad y trabajo en red.

Asimismo, señalar que, aunque es responsabilidad de toda la comunidad escolar, la orientación demanda profesionales formados y reconocidos capaces de desempeñar un perfil profesional relevante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En este sentido el personal que ejecuta funciones de orientación debe cumplir como mínimo dos requisitos obligatorios: encontrarse en posesión de título de grado (maestro/a, pedagogía, psicología...) y, además, obtener la titulación postgrado del Máster de Formación del Profesorado (o el CAP en los casos anteriores a 2009). Así cuanto formación complementaria aporte para la diversidad de funciones y competencias que debe desarrollar.

Repetto (2007) establecía que, las competencias genéricas de cualquier profesional de orientación educativa se agrupan en tres áreas dependiendo de los objetivos de intervención:

- Desarrollo personal y social.
- Apoyo al proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Desarrollo vocacional.

Y los contextos profesionales:

- Sistema Educativo.

- Mercado laboral.
- Comunidad.

Boza et al (2007) realizan un estudio y describen algunos de los roles, complementarios entre sí, que podrían desempeñarse desde los servicios de Orientación:

- Asesor/a del profesorado: nos encontramos ante una de las funciones más importantes y a la que más tiempo se le dedica. Sus conocimientos y experiencia le permiten ofrecer sugerencias, orientaciones, recursos, materiales... A los docentes cuando lo requieran.
- Consultor/a: ofrece opiniones y valoraciones al profesorado, familias y alumnos/as ante determinadas situaciones educativas.
- Informador/a: el orientador/a posee información precisa sobre términos educativos y orientadores para su adecuada transmisión
- Formador/a: de los docentes, en la detección de necesidades formativas y acciones que mejoren sus habilidades pedagógicas. Y, por otro lado, de familias, para que estas adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes óptimas para promover un proceso educativo integral y armónico de los discentes.
- Agente de cambio: persona activa dentro del contexto escolar y dinamizador/a de las diferentes estructuras institucionales, así como de los diferentes grupos que los componen (profesorado, familias, alumnado, agentes externos, etc.).
- Comunicador/a: si no existe la comunicación no puede entenderse ningún tipo de proceso orientador.
- Coordinador/a y organizador/a de recursos: todos los recursos materiales y personales de su departamento, centro y entorno próximo.
- Diseñador/a de programas: programas específicos con elementos diseñados para la mejora de procesos educativos y fines escolares.
- Evaluador/a: de necesidades a nivel institucional y personal desde un punto de vista psicopedagógico y de los procesos de investigación-acción.
- Interventor/a psicopedagógico/a: terapeuta y experto en la intervención individual desde un punto de vista clínico, profesor/a de determinadas asignaturas, profesor/a de apoyo e, incluso, aplicador de programas específicos para la intervención sobre grupos.

Además del perfil personal del orientador/a, el propio servicio se exhibe bajo modelos complementarios. Los modelos de orientación según Bisquerra, (1998) sugieren procesos y procedimientos concretos de actuación, es decir, se pueden considerar como “guías para la acción”. Un ejemplo de estos puede ser este:

- Modelo didáctico: parte de la visión de que, el personal, cumple la función de aconsejar. En este modelo cobra especial relevancia la orientación vocacional. Se caracteriza por ser intervenciones puntuales.
- De asesoramiento: el personal técnico acompaña y asesora a la persona. Cómo dar respuestas a problemas desde la planificación.
- Centrado en los recursos. Este podríamos decir que es el modelo más novedoso y tiene en cuenta la relación que se establece entre el orientador/a y la persona demandante de ayuda. Se caracteriza por establecer metas a corto plazo y elaboración de itinerarios socio-laborales personalizados. (Gil, 2002).

Hasta los años 70 la orientación académica-profesional no irrumpirá en las universidades. El primer contacto surge a través de la Fundación Universidad-Empresa a través de un proyecto entre Universidad y el mundo laboral con el objetivo de atajar el alto porcentaje de desempleo existente. (Parras et al., 2008).

En las Jornadas sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad (Barcelona 1996), se especifica que la Orientación universitaria deberá tender a: "Dotar a las personas de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/ o reconducir alternativas formativas y profesionales de acuerdo con su potencial y trayectoria vital, en contraste con las ofrecidas por su entorno académico y laboral."

Prueba de la necesidad de establecer un servicio orientador de calidad en las universidades surge FEDORA (*Forum Européen de l'Orientalion Académique*) que trabaja exclusivamente en el campo universitario. En ella se integran diversos grupos de trabajo tales como:

- Formación de orientadores universitarios.
- Información y asesoramiento de los estudiantes discapacitados.
- Orientación psicológica de los estudiantes.
- Inserción profesional.
- Elaboración de guías de estudio para postgraduados.
- Tecnologías de la información y comunicación utilizadas por los servicios de orientación.
- Transición de la enseñanza secundaria a la superior.

Rodríguez, (1999) expone que los Servicios de Orientación Universitaria deberían abordar:

- a) Ayuda y orientación a los estudiantes, para que aprendan a desarrollar el conocimiento de sí mismo, su propia identidad, su propia autonomía y a conocer claramente sus valores personales y profesionales.
- b) Ayuda y asesoramiento a las Facultades, Departamentos, no sólo en el aspecto educativo (planes de estudio), sino también instructivo.
- c) Ayuda a la administración universitaria para adaptar los servicios a las demandas reales de los estudiantes.
- d) Ayuda y asesoramiento para facilitar que la Universidad pase por el estudiante

Sánchez y cols. (2008) revisan 85 servicios correspondientes a 66 universidades españolas, encontrando que más del 50% dedican sus esfuerzos sólo al ámbito profesional quedando relegadas actividades encaminadas a la orientación académica y personal. Y aunque en ocasiones existan servicios especializados en ciertos tipos de ayuda parecen funcionar de forma paralela y no complementaria.

10 años antes de esto, en el Congreso sobre Orientación Universitaria celebrado en Barcelona en diciembre de 1998 se analiza el funcionamiento de los servicios de orientación en las universidades y se concluye:

- Siguen predominando las actuaciones puntuales
 - Demasiada información, y escasa formación e intervención en otros ámbitos.
- e) La intervención universitaria se sigue focalizando en la transición enseñanza secundaria - universidad.

- f) Creciente preocupación por el funcionamiento de los Servicios de Orientación universitaria. La orientación, tanto académica como profesional, cada vez tiene más presencia en los itinerarios formativos de nuestro alumnado, en las diferentes etapas que los componen. En este sentido los futuros maestros juegan un papel fundamental, ya que desde los primeros niveles se aborda la orientación para el desarrollo de la carrera.

Dos años después, Álvarez et al, (2000), manifiestan que la práctica real de la orientación universitaria en nuestro contexto se caracteriza por una realidad muy heterogénea de servicios, con un panorama disperso, poco estructurado y escasamente sistematizado.

Pero... ¿seguirán existiendo, en pleno siglo XXI las mismas preocupaciones?

El presente trabajo tiene tres objetivos básicos:

- Analizar cómo valora el alumnado los Servicios de Orientación Universitaria.
- Indagar si los alumnos consideran que tienen adquiridas las competencias para su desempeño profesional.
- Valorar si las expectativas del alumnado han cambiado a lo largo de los cuatro años del grado.

Metodología

Los datos obtenidos proceden de un grupo- muestra y contexto concretos y definidos; alumnado de 4º curso de los grados en Maestro en Educación Primaria e Infantil, de las facultades de Formación del Profesorado y Educación y Padre Ossó (centro Adscrito) de la Universidad de Oviedo. Obtenemos respuesta de un total de 115 alumnos/as (uno de ellos queda invalidado por errores en el registro de datos) ante una consulta específica y válida para valorar el servicio de orientación de la Universidad de Oviedo.

Para la aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo un proceso diferenciado en dos fases:

La primera fase es la búsqueda de discentes para solicitar su colaboración y que cumplan los requisitos previos exigibles:

- Estudiantes universitarios especialidad docente.
- Alumnado de último curso de grado.

La segunda fase será el contacto directo o mediado con dicha muestra. Para ello se seleccionan diferentes vías y medios de difusión:

- Personas responsables de la coordinación de prácticas.
- Agrupaciones en App WhatsApp.
- Envío de cuestionarios por correo electrónico.

De todos estos contactos, se extenderán datos necesarios para valorar y reflexionar sobre los objetivos propuestos.

Como método de investigación seguiremos un método inductivo-explicativo. A partir del registro de información individual, intentaremos establecer conclusiones más generales desde la recogida de elementos, análisis, síntesis/reconstrucción y explicación de conclusiones e ideas. La pretensión no es otra que revelar las creencias y opiniones más destacables sobre el servicio objeto de estudio.

Como instrumento de trabajo de campo se usará un cuestionario elaborado a través de la plataforma Google Forms. Cuestionario continente de datos cuantitativos y cualitativos en profundidad. Su estructura inicial es de gran simpleza; la formulación de preguntas por

nuestra parte y la emisión de respuestas de los entrevistados. Además, esta aplicación nos permite el tabulado, de todos los datos de entrada, de forma instantánea, visual y sistemática.

El documento se compone de 13 cuestiones:

- 1 de ellas será de respuesta corta en la que deben hacer constar la edad del cuestionado.
- 7 de ellas tendrán varias alternativas de respuesta: 3 de variables múltiples con una sola elección posible y 4 con dos alternativas posibles cerradas (SI/NO).
- Además, las 5 preguntas restantes serán de desarrollo.

No es necesaria la aplicación de un segundo instrumento para la recogida de información pues los datos recabados a través del cuestionario son suficientes para la obtención de resultados y el establecimiento de conclusiones.

Se considera éste, el método más eficaz para este arquetipo de investigación por su fácil cobertura, su rápida difusión entre este colectivo del sector educativo y accesibilidad los distintos emplazamientos en una situación tan atípica como la de pandemia mundial.

Una vez computada y organizada toda la información será registrada.

Resultados

1ª pregunta: Edad de los encuestados

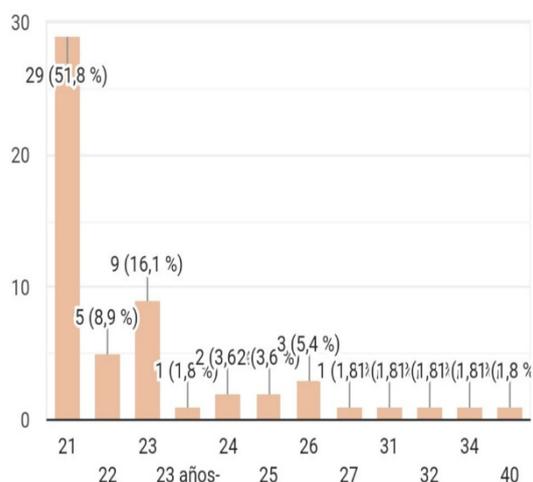
La mayor parte de la población encuestada tiene 21 años. Comienzan sus estudios universitarios con 18 años y se encuentran terminando (Figura 1).

¿Influye el criterio cronológico en las competencias, perspectivas y expectativas formativo-laborales individuales?

Cabría pensar que el perfil cronológico tiene gran importancia a este respecto puesto que, son los alumnos de mayor rango de edad los que refieren poseer mayor nivel competencial y formativo para el desempeño de la carrera profesional. Personas que han tenido contacto con el mercado laboral y poseen recursos y estrategias para buscar, de forma autónoma, salidas formativo-laborales. Este hecho marca una diferencia palpable respecto a la necesidad y uso del servicio de orientación.

Figura 1

Edad de los encuestados

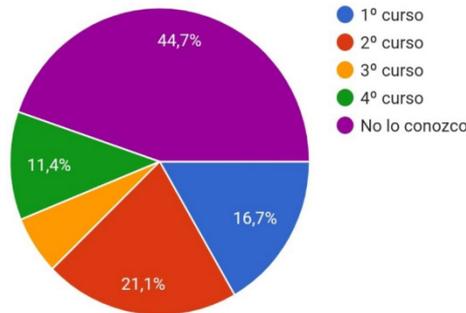


2ª pregunta: ¿En qué curso conoces por primera vez el Servicio de Orientación de tu centro?

Un 55,3% del estudiantado conoce el servicio. De estos, sólo un 16,7 % afirman conocerlo desde el primer curso (Figura 2).

Figura 2

Conocimiento de los servicios de orientación



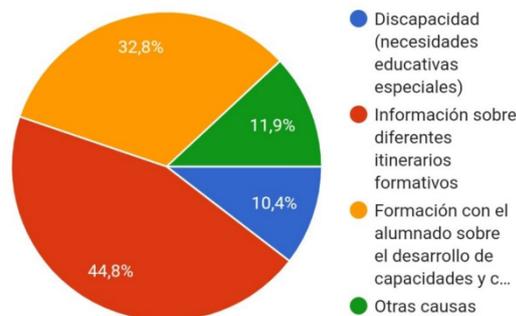
¿Por qué el 56,1% del alumnado no conoce el servicio de orientación o lo ha conocido en su último curso de grado? ¿No ha contactado con el servicio por qué no lo ha necesitado? ¿por qué desde el mismo no ha promocionado de forma óptima sus servicios? ¿se ha convertido en un servicio pasivo de consulta? ¿la oferta no resulta atractiva y ajustada a las demandas y necesidades sociales?

3ª pregunta: ¿Cuál es el motivo?

De aquellos que conocen el servicio, un 44,8% lo conocen por información relacionada con diferentes itinerarios formativos y el otro 55,2% por diversos motivos (Figura 3).

Figura 3

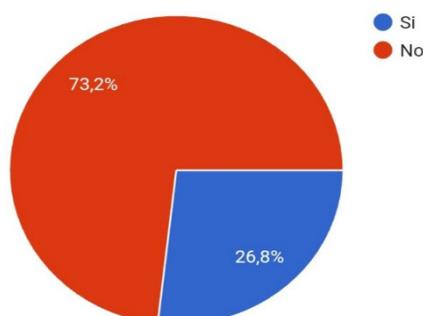
Motivos para su conocimiento



4ª pregunta: ¿Crees que la universidad desempeña una función óptima en cuanto a la Orientación? (Figura 4)

Figura 4

Optimización de la orientación en la universidad



Un 73,2% de los/as encuestados/as percibe que el servicio no ejerce una función adecuada en cuanto a la orientación académica y profesional.

Aunque la mitad del alumnado conoce el servicio, 7 de cada 10 creen que la función que desempeña no es adecuada. Vuelve surgir una cuestión planteada anteriormente ¿se tiene en cuenta a los discentes? ¿Se tienen en cuenta sus necesidades, intereses, motivaciones, demandas... para establecer líneas adecuadas de intervención? ¿El alumno es un agente implicado en el servicio o un mero consumidor?

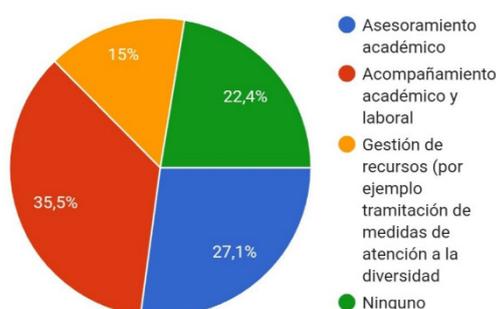
5ª pregunta: ¿Cuáles consideras que deberían ser los beneficios de este recurso?

Un 35,5% creen que la función/beneficios de este recurso sería servir de acompañamiento tanto académico como laboral, pero, por el contrario, un 22,4% no encuentran beneficios en la existencia del mismo (Figura 5).

¿Por qué es resto no poseen la misma percepción? ¿Por qué más de la mitad del alumnado no considera que el servicio ofrezca apoyo a la inmersión en el mundo laboral? ¿Tal vez no sea función del servicio? O ¿queda ésta subordinada a otras actuaciones?

Figura 1

Beneficios de la orientación

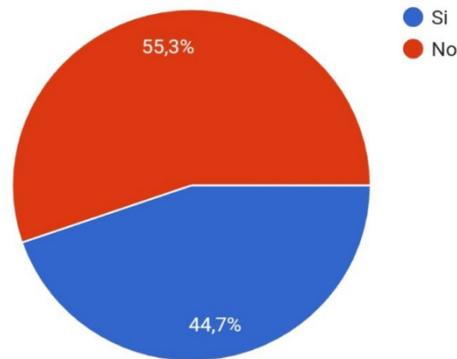


6ª pregunta: ¿Crees que posees las competencias, información, habilidades y formación necesaria para incorporarte al campo laboral de tu profesión?

Más de un 50% perciben que no. Es verdaderamente importante tener en cuenta que, la mitad de los alumnos que serán futuros maestros/as de escuela, sienten que sus habilidades para el desempeño son insuficientes. Esto puede tener mucho que ver con la pregunta anterior donde el acompañamiento para la inserción laboral no es percibido por muchos. ¿Qué información y formación se le facilita al respecto? ¿Qué herramientas de gestión de su propia carrera profesional se les ofrece? ¿Están motivados intrínsecamente y extrínsecamente nuestros alumnos/as? (Figura 6).

Figura 6

Consideración de las competencias personales



7ª pregunta: Si crees que no cumple las funciones correctas ¿por qué lo crees? (Extracto)

- Escasa práctica.
- Demasiada desinformación en relación con las opciones que tenemos una vez finalizada la carrera
- Carencia de información una vez acabas la carrera.
- Al campo laboral al que me gustaría acceder, no tenemos las competencias necesarias, dado que no hay una buena temporalización de las asignaturas y mucho menos prácticas realistas, dado que solo se centra en centros Ordinarios y no específicos, dado que son completamente diferentes.
- A excepción de las prácticas de la mención no tengo la información necesaria sobre el trabajo en un centro específico o de educación especial y considero que es una formación que debería aplicarse sobre todo el alumnado.
- Porque nadie me ha dado la información.
- Debido a la poca experiencia.
- Nadie está preparado para incorporarse de inmediato al mundo laboral una vez terminada la Universidad. Esta te ofrece una serie de herramientas, pero no las suficientes para desenvolverte en este ámbito. Obviamente la mayor solución a esto es la experiencia ya que en el ámbito educativo nunca se deja de aprender porque cada día estás expuesta a nuevos aprendizajes, pero para contrarrestar dicha situación sería conveniente la existencia de más ejercicios prácticos y con casos reales y no tanto teoría.
- Creo que todo ello a pesar de la teoría se adquiere con práctica y con ciertas asignaturas que podrían ayudar a la formación pero que a día de hoy no hay en la carrera.
- Creo que necesitamos más práctica y menos asignaturas que no sirven para llevar a cabo nuestro trabajo.
- No nos han hablado apenas del tema oposiciones y entrada al mundo laboral realmente no se me ha informado de nada en ningún momento ellos te imparten la teoría, es verdad que con las prácticas tú esa teoría puedes trabajarla, pero en mi opinión nos faltan una serie de conocimientos, que aprenderemos a la hora de incorporarnos al mundo laboral.

Sección 5. Los servicios de orientación en las universidades

- Para la diversidad de metodologías, organización, estrategias y centros que hay hoy en día creo que resultan escasas las competencias y que se podría sacar mucho partido de asignaturas que no sirven de nada o de muy poco.
- La mayoría de las asignaturas no te enseñan cómo poder llevar a cabo la profesión.
- Mucha teoría y conceptos técnicos y poca realidad dentro de los centros.
- En la facultad no te dan la formación suficiente para desarrollar la profesión.
- Hay muchos conocimientos teóricos que no adquirimos en la carrera. Y el aspecto administrativo que debemos ejercer como docentes es un campo que no se aborda en la carrera.
- Porque no nos orientan para las oposiciones, ni para el trabajo ni tampoco para el trato con personas con necesidades educativas especiales.
- No tengo los suficientes conocimientos.
- La verdad es que desde la Universidad no se recibe suficiente información sobre la realidad laboral.
- Falta de información acerca de las diferentes alternativas en cuanto a salidas laborales. Además de una mayor información sobre las oposiciones, funcionamiento, baremo de puntos (datos que se tendrían que haber proporcionado ya desde 1º de la carrera).

A lo largo de las diversas respuestas obtenidas volvemos a corroborar el malestar del alumnado frente a la desinformación respecto al “después”. Oposiciones, mundo laboral, apertura e inmersión en nichos de trabajo... ¿cómo se siente el alumnado? ¿Creen estar desprotegidos?

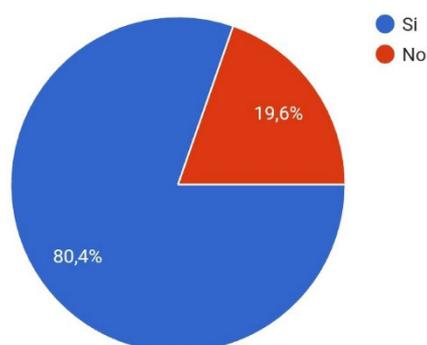
8ª pregunta: ¿Consideras necesaria la orientación laboral como asignatura dentro del grado?

Un 80,4% del total, considerarían necesario incluir en el itinerario formativo alguna asignatura específica en orientación socio-laboral (Figura 7).

Todas las necesidades y preocupaciones arrastradas desde las cuestiones anteriores se consolidan ante esta pregunta. ¿Por qué en las carreras universitarias asignaturas como FOL (en ciclos) no tiene contenido curricular? ¿Por qué no se ofrecen horas formativas e informativas si es tan demandado?

Figura 7

Consideración de la orientación como asignatura



9ª pregunta: Si has contestado que si ¿Qué formación propondrías? (extracto)

- Propondría dos alternativas referidas a los centros; una de ellas dirigidas al Centro Ordinario y la otra encaminada hacia los Centros Específicos.
- Que explicasen mucho más qué ocurre después de la facultad, tipos, esquemas internos de centro, órganos importantes de asesoramiento laboral...etc.
- Orientación y acceso al mundo laboral en el ámbito educativo
- Pondría una formación donde se hablase de las oposiciones, de todo lo que conlleva formar parte de ellas; así como también de todo lo que conlleva ser un docente (tutorías con los padres; programaciones, etc.)
- Más formación orientada a preparar oposiciones
- Charlas, tutorías y salidas destinadas a informar sobre las diferentes posibilidades
- No tanto una asignatura en sí, sino charlas y reuniones que tengan este objetivo
- Una asignatura que te informe como plantearte a partir de la salida de la carrera, como hacer las oposiciones, cómo hacer tu curriculum vitae, cómo enviarlo al centro, etc...
- Formación sobre las asignaturas optativas a escoger
- Asignatura sobre orientación o charlas orientativas
- Formación acerca de las diferentes salidas o especialidades que quieras realizar, como deberías prepararte para aquello que quieres específicamente
- Periodo de adaptación en centros
- Salidas profesionales diferentes a ser maestro, para formación complementaria o donde hacerlos, etc.
- Me parece muy importante que te orienten en el 4º curso, ya que ahora estoy en él, y de cara al próximo año estoy muy perdida.
- En cuanto a oposiciones o ramas laborales
- Oposiciones y mundo laboral.
- Formación relativa a la práctica y al día a día en el aula junto con posibles soluciones ante dificultades cotidianas
- Creo que sería mejor que informasen del servicio de orientación y que cada uno lo usara cuando le pareciera, sin haber créditos para ello ni cursar ninguna asignatura más.
- A veces no sabes muy bien a dónde acudir a pedir información y una asignatura que hablase de ello, estaría muy bien.
- Charlas, cursos...
- No incluiría una asignatura como tal, pero sí propondría unas horas de formación voluntaria a cerca de las diferentes salidas laborales
- Cómo prepararte para una entrevista, qué más estudiar...
- Conocer las diferentes opciones de trabajo, cursos que nos puedan beneficiar, redacción de CV, formaciones para entrevistas...
- Quizás es necesario más información sobre oposiciones o cursos que realizar cuando acabas la carrera.

Sección 5. Los servicios de orientación en las universidades

- Conocimiento de las oposiciones y el proceso, así como las obligaciones burocráticas una vez estés ya trabajando en un centro.

Las cuestiones que plantean y proponen ¿Han sido cuestiones abordadas por nuestras universidades y sus respectivos servicios orientadores? ¿Sabemos realmente lo que quieren y necesitan nuestros alumnos? ¿Es posible una actualización del servicio que permita responder a todas estas cuestiones?

10ª pregunta: ¿Qué expectativa tenías cuando empezaste la carrera? (extracto)

- Carrera más práctica y preparación debida de cara al futuro profesional
- Esperaba aprender mucho sobre educación y adquirir las competencias necesarias.
- Opositar
- Concluir con unas capacidades, las cuales, según llegase al centro laboral, las pudiese desempeñar.
- Más didáctico
- Ser la mejor en lo mío para conseguir sacar el mejor partido de los de mí alrededor, además de cambiar el mundo
- Adquirir las capacidades esenciales para ejercer
- Mis expectativas principales era que iba a salir con un nivel increíble en este ámbito y que iba a ser capaz de enfrentarme a todas las situaciones que se dieran en el aula.
- Trabajar
- Disfrutar y aprender cosas prácticas
- Aprender a enseñar
- Obtener las destrezas necesarias
- Formarme y ampliar mis conocimientos y puntos de vista
- Adquirir los conocimientos y aptitudes necesarias para desempeñar mi carrera y ser una buena maestra
- Salir preparada para enfrentarme a todas las realidades posibles de un aula así como mayor información acerca de las oposiciones
- Continuar mi formación después de realizar el ciclo para poder centrarme en la edad que de verdad me gusta.
- Aprender acerca de las diferentes metodologías existentes en la actualidad
- Adquirir el máximo de conocimientos posibles
- Mejorar mi posición profesional
- Siempre abierta a conocer y descubrir nuevos métodos y formas de trabajo. Innovar

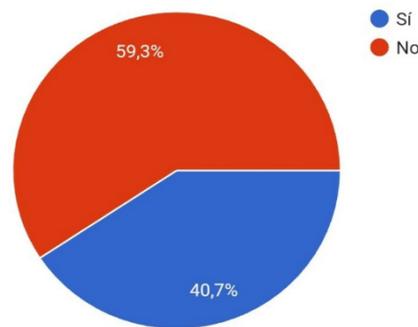
Una gran proporción del alumnado alude de forma recurrente a la obtención de capacidades, destrezas, habilidades... Tal vez podríamos reflexionar sobre la posibilidad de acercarnos al lado más humano del alumno e indagar sobre que esperan realmente de su formación. Si atendemos a sus expectativas podremos ajustar de manera más eficaz los procesos educativos y responder con mayor diligencia a sus preocupaciones formativo-laborales ¿es necesaria una mayor humanización del recurso?

11ª pregunta: ¿Has cambiado tus expectativas?

6 de cada 10 de los discentes, cuatro años después, siguen manteniendo las mismas expectativas sobre su profesión y el profesional que desean ser ¿Hemos podido ayudarles? ¿Podemos ayudarles actualmente? (Figura 8).

Figura 8

Cambios en las expectativas relativas a la orientación



12ª pregunta: Si has contestado afirmativamente ¿cómo han cambiado? (extracto)

- Sigue siendo todo muy teórico.
- Creo que lo impartido en la universidad no nos sirve en muchas ocasiones para dar clase.
- Mis expectativas ya no son igual debido a que he cambiado la forma de ver la universidad. Es decir, la universidad te da una formación, pero no te da todos los materiales para ser un buen docente. Por dicha razón, actualmente mis expectativas están centradas en las prácticas, ya que de estas sí que puedo sacar verdaderamente aprendizajes.
- En numerosas asignaturas como he dicho, creo que he tenido que dedicar bastante tiempo para estudiar y sacarlo adelante, aunque muchas de las otras asignaturas creo que podríamos prescindir de ellas. Es necesario que todas sean de provecho para un trabajo como ese.
- Para peor.
- En mi opinión la carrera es demasiado teórica cuando lo importante es más la práctica.
- Las expectativas son bajas.
- Creo que el grado no está bien planteado y estructurado.
- Hoy en día, me veo con muy pocos recursos, y con mucha teoría, que realmente "no entra en materia".
- Pensaba que estaríamos mejor informados y orientados con respecto a nuestro futuro.
- Mucho más práctico.
- Aprender de forma más práctica.
- Pensé que iban a ser las clases distintas y nos iban a enseñar realmente como se da clase.

Aquellos que han visto modificadas sus expectativas achacan este cambio a la percepción de un grado demasiado teórico y poco ajustado al desempeño de la actividad docente. Una vez más subrayamos cuestiones como ¿Adecuamos los procesos educativos al alumnado y sus necesidades? ¿Atendemos sus demandas? ¿Ofrecemos herramientas, recursos y estrategias acomodados a su proyección formativa-laboral?

Conclusiones / Discusión

Más de la mitad del alumnado no valora positivamente la funcionalidad del Servicio de orientación Educativa.

Es común identificar dicho servicio con el prestado en los centros de Educación Primaria y Secundaria por los especialistas de Orientación (atención a la diversidad, becas, etc.)

El alumnado valoraría positivamente incluir en los grados una asignatura de orientación similar a la Formación y Orientación Laboral (FOL) impartida en los ciclos de Formación Profesional.

Referencias

- Álvarez, V. et al. (2000). Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. En H. Salmerón y V. L. López (coords.). *Orientación educativa en las Universidades*, (pp. 47-77). Grupo Editorial Universitario.
- Barrueco, A. (1990). Consideraciones históricas sobre la orientación escolar. *Revista Educación*, 292, 335-350.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Narcea.
- Boza Carreño, A., Toscano Cruz, M. y Salas Tenorio, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones del orientador de Educación Secundaria. *XXI Revista de Educación*, 9, 111-131. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11243/Que_es_lo_que_hace_un_orientador.pdf?sequence=2
- Flores Buils, R., Gil Beltrán, J. M., Caballer Miedes, A. (2012). Rol del servicio de orientación en universidades de Francia, EE.UU., Canadá, Reino Unido y España. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 138-147. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77823407007>
- Gil Beltrán, J.M. (2002) El servicio de Orientación en la Universidad. *Revista tendencias pedagógicas*, 7, 137-154. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1821>
- Guzmán Escobar, M. (2012). Roles de l@s profesionales de la orientación. EDUCAWEB. <https://www.educaweb.com/noticia/2012/06/11/roles-s-profesionales-orientacion-5565/>
- Ley General de Educación 14/1970, de 4 de agosto. Boletín oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970
- Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de abril de 2006.
- Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, de modificación de la LOE. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- MEC. (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC. (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Parras Laguna, A, Madrigal Martínez, A.M, Redondo Duarte, S., Vale Vasconcelos, P., López Ferrer, C. y Navarra Asencio, E. (2008). *Institucionales y Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos nuevas perspectivas*. Redined. <http://hdl.handle.net/11162/61923>
- Repetto, E. (2007). *El orientador educativo y profesional: perfil de competencias*. *El orientador educativo y profesional: perfil de competencias (slideshare.net)*

- Sánchez Cabeza, P. (2017). La orientación educativa en la Universidad desde la perspectiva de los profesores. *Universidad y Sociedad*, 9 (2), 39-45. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Sánchez Mendías, MC. (2010). Evolución histórica de la orientación académica y profesional en España: servicios, necesidades, agentes, demandantes y niveles de intervención. EDUCAWEB. <https://www.educaweb.com/noticia/2010/02/08/evolucion-historica-orientacion-academica-profesional-espana-servicios-necesidades-agentes-demandantes-niveles-intervencion-4073/>
- Sánchez, M.F., Guillamón, J.R., Ferrer, P., Villalba, E., Martín, A.M., y Péres, J.C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 14, 329-352. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re345/re345-14.html>
- Saúl Gutiérrez, L.A., López González, M.A., 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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3221443>

Programa de Auxiliares Docentes de la Facultad de Psicología de la UCM: una figura para transformar la educación universitaria

Manuel Iglesias Soilán, Patricia Ariza López y Eva María Pérez García

Universidad Complutense de Madrid

< manuelig@ucm.es > < pariza@ucm.es > < emperezg@ucm.es >

Resumen

Bien es sabido que los docentes universitarios cada vez tienen más carga de trabajo, dificultando una atención más personalizada con los estudiantes y coartando la innovación. Una propuesta de apoyo y tentativa de solución para este problema, ampliamente utilizada en universidades americanas, es la figura del “*Teacher Assistant*” o Auxiliar Docente (AD). El AD se define como aquel estudiante que, tras haber cursado satisfactoriamente la asignatura (notable o sobresaliente), presentando interés por ésta y una cierta afinidad con el docente que la imparte, comienza a colaborar con el profesor con el objetivo de apoyarlo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, fomentando así la transformación de su entorno educativo. Con la intención de conocer la efectividad y posibles beneficios de esta figura, el Servicio de Orientación Universitario (SOU) de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, ha impulsado el “Programa de Auxiliares Docentes” con el objetivo de crear un círculo virtuoso de enriquecimiento mutuo entre los diferentes implicados: docentes, auxiliares y estudiantes que participan en estas clases. Durante el curso académico 2019-2020 participaron en el programa un total de 41 docentes, 40 ADs y 268 discentes implicados en el Programa que contestaron a los diferentes instrumentos de valoración elaborados ad hoc. Un total de 24 docentes indican haber tenido un solo AD, 12 dos ADs, 3 tres ADs y 2 cuatro ADs. Del total, el 47.7% de ADs son estudiantes de Grado y 52.3% de Posgrado (Máster y Doctorado). Los docentes resaltan los beneficios de la figura del AD para todos los implicados: estudiantes, ADs y docentes (Escala 1-5, Rangos de medias entre 4.48-4.81). También muestran una alta satisfacción con el proyecto ($M = 4.77$, $DT = .527$), indicando la facilidad para coordinarse con los Auxiliares, su alta implicación, los beneficios de esta figura en los procesos de enseñanza-aprendizaje (mayor atención, participación e interacción de estudiantes), etc. Se encuentran valoraciones más positivas de los docentes, aunque en su mayoría sin significación estadística, a los Auxiliares de Posgrado. Por otro lado, los ADs también valoran positivamente el Programa: efectividad organizativa (información, estructura, criterios de selección y asignación...), utilidad para profesores, estudiantes y ADs, compartiendo las percepciones ya indicadas por los docentes (atención, interacción...) y destacando también una experiencia muy satisfactoria con el Programa ($M = 4.72$, $DT = .793$). Por último, los estudiantes también muestran tendencias muy positivas en sus valoraciones (utilidad para todos los integrantes, facilitación de la atención, la participación, experiencia positiva...), siendo los estudiantes de máster los que mejor lo valoran. También muestran interés por tener ADs en sus futuras asignaturas ($M = 4.10$, $DT = 1.14$), incluso planteando apuntarse al Programa. Los resultados obtenidos parecen indicar que el Programa de Auxiliares Docentes tiene una muy buena acogida por los tres grupos de participantes, aportando en aspectos nucleares de los procesos de enseñanza-aprendizaje y fomentando una nueva forma de concebir el aula universitaria.

Palabras clave

Auxiliar Docente; Universidad; Programa Educativo; Orientación Universitaria; Innovación Educativa

Proyecto GUIA-GOU

Luis Fernández Mármol

Universidad de Málaga

< a.inchausti91@gmail.com >

Resumen

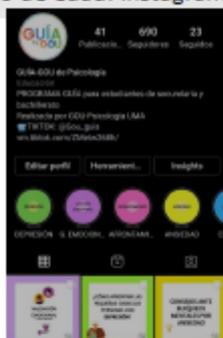
Ante la crisis sanitaria y la “pandemia de salud mental” provocada por ésta durante el curso 2020-21, el Grupo de Orientación Universitaria (GOU) de Psicología, en colaboración con el Equipo Técnico de Orientación Educativa de la Delegación de Málaga de la Consejería de Educación y Deporte, ha desarrollado una experiencia piloto denominada “Guía” dirigida a alumnado de Educación Secundaria. A través de Instagram, un grupo de estudiantes voluntarios de Psicología ha empezado a desarrollar un programa de prevención de problemas de salud mental y promoción del bienestar personal con la coordinación del GOU. El programa consiste en la elaboración de presentaciones directas sobre diversos temas relacionados con ansiedad, estrés, depresión y gestión emocional ofreciéndolos de forma secuencial y con la posibilidad de establecer contacto personal por MD (mensajes directos) en la misma aplicación. La buena acogida y participación de los estudiantes de secundaria, así como el entusiasmo del grupo de estudiantes de Psicología nos permite afirmar que esta experiencia ha sido muy exitosa y prevemos continuar con ella, así como incorporarla en prácticas de otras asignaturas para el próximo curso académico.



Luis Fernández Mármol

OBJETIVOS

La salud mental se ha visto comprometida a consecuencia de la situación provocada por la Covid19 y el estudiantado de secundaria precisa estrategias para afrontar la situación. Por ello, el Grupo de Orientación Universitaria creó el proyecto GUIA, con el objetivo de ofrecer recursos de gestión emocional en una plataforma muy usada en ese rango de edad: Instagram.



MÉTODO

El Grupo de Orientación Universitaria (GOU) de Psicología de la Universidad de Málaga en colaboración con el Equipo técnico de Orientación educativa de la Consejería de Educación y Deporte de Málaga, coordinó a un grupo de 20 estudiantes voluntarios, de 3º de Psicología para la creación de un perfil Instagram (@gou_guia) con recursos y técnicas de gestión emocional, además de orientación y acompañamiento entre iguales.

RESULTADO

La cuota de impacto de la cuenta ha sido de +2000 en los diferentes post, siendo la cuota fija de 700 seguidores. El 80,6% de usuarios fueron chicas y el 19,4, chicos. Los posts con más impacto fueron los de depresión y ansiedad. El 80% de los casos por MD se relacionaron con ansiedad y autolesiones.

CONCLUSIONES

La red social de Instagram ha resultado útil para llegar al público juvenil y poder ofrecerle apoyo emocional, así como estrategias de afrontamiento ante la crisis sanitaria. Se observaron beneficios:

- En el grupo de estudiantes de Psicología, la adquisición de competencias profesionales: estrategias de comunicación eficaz y adecuación de mensajes al público objetivo.
- En los estudiantes de secundaria, alta participación e interés.

REFERENCIAS

- <https://www.uma.es/sala-de-prensa/noticias/estudiantes-de-psicologia-de-la-uma-ofrecen-apoyo-online-alumnado-de-secundaria/>
- <https://psicologia.cv.uma.es/mod/resource/view.php?id=209911>
- <http://u.uma.es/bhT/IIEREOUMA21/>

“Ruta knowmad: destino empleo”

Emiliana Pizarro Lucas¹ y Cristina Jenaro Río²

¹Servicio de Inserción Profesional, Prácticas, Empleo y Emprendimiento de la Universidad de Salamanca.

²Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca. España

< mili@usale.es > < crisje@usal.es >

Resumen

Se presenta el programa piloto desarrollado en el curso 2019/2020 por el Servicio de Inserción Profesional, Prácticas, Empleo y Emprendimiento de la Universidad de Salamanca: Ruta KNOWMAD: Destino Empleo. El programa, gratuito y semipresencial, se basa en la metodología “Learning by doing” y en el Diseño Centrado en el Ser Humano. Los participantes desarrollan un proyecto colaborativo con las empresas participantes, acompañados de un mentor. Los resultados obtenidos reflejan la elevada satisfacción de los implicados. La segunda edición se realizará en octubre y noviembre de 2021.

Palabras clave

Knowmad; Orientación; Competencias Profesionales; Transformación Digital

Introducción

La sociedad del siglo XXI debe enfrentarse a nuevos desafíos (globalización, nuevas tecnologías, acceso al conocimiento a través de diferentes medios etc....) esto ha provocado que demanden profesionales flexibles, innovadores, creativos, empáticos y 100% digitales, capaces de integrarse en equipos de trabajo multidisciplinares. Además, la irrupción de la I.A. y la automatización de los procesos plantean a las empresas retos cada vez más complejos para cuya resolución habrán de contar (y cada vez más) con nuevos perfiles, personas formadas en titulaciones de áreas de Ciencias Sociales, Humanidades o Bellas Artes. En el curso 2019/2020 el Servicio de Inserción Profesional, Prácticas, Empleo y Emprendimiento (SIPPE) de la Universidad de Salamanca desarrolló un programa piloto: “Ruta *KNOWMAD*: destino EMPLEO” (<https://empleo.usal.es/knowmad>). Este programa, pionero entre las universidades españolas, tiene como objetivo ayudar a adaptarse a los estudiantes de las titulaciones de áreas de Ciencias Sociales, Humanidades o Bellas Artes a nuevos retos profesionales en entornos laborales centrados en el ámbito tecnológico, y transformarse en profesionales “*Knowmad*” (nómadas del conocimiento) innovadores, imaginativos, creativos, capaces de trabajar en colaboración con casi cualquier persona, en cualquier momento y lugar.

“Un trabajador nómada del conocimiento es una persona creativa, imaginativa, innovadora y que puede trabajar con casi cualquier persona, en casi cualquier momento y lugar. La sociedad industrial está dando paso al trabajo basado en el conocimiento y la innovación. Mientras que en la industrialización era necesario establecerse en un solo lugar para realizar una función o alguna actividad muy específica, los puestos de trabajo asociados a los trabajadores del conocimiento y de la información se han vuelto mucho menos específicos en relación con la tarea y el lugar. Por otra parte, las tecnologías permiten a estos nuevos trabajadores ejecutar sus actividades dentro de un paradigma de opciones más amplio del concepto espacio, incluyendo «real», virtual o mezclado. Los *knowmads* pueden reconfigurar de

forma instantánea y recontextualizar sus entornos de trabajo. Al poseer una mayor movilidad están creando nuevas oportunidades (Moravec, 2008).

La Sociedad ha ido evolucionando desde la sociedad basada en la industria (1.0) a la sociedad basada en el conocimiento (2.0) a la sociedad *Knowmad* (3.0) Sin embargo, la educación formal se rige por formatos pedagógicos tradicionales heredados de la escolarización obligatoria que puso en marcha Federico II en 1763 (Moravec, 2013a, 2013b) Cristóbal Cobo y John Moravec en su libro “aprendizaje invisible” recogen la importancia del valor del aprendizaje basado en problemas, del aprendizaje significativo y contextual, del valor de las tecnologías en la educación en el marco generacional actual, de la importancia de entender el proceso de aprendizaje como un continuum, de la generación del conocimiento en contextos reales y de la dicotomía entre escuela/universidad vs. empresa no es necesariamente válida.

Por otro lado, las demandas laborales están cambiando, generando nuevos perfiles más acordes al contexto tecnológico y globalizado del mercado laboral actual; a ello deben adaptarse los nuevos graduados, con competencias y herramientas innovadora que le permitan desarrollar sus capacidades al máximo nivel.

El programa se basa en la metodología “*Learning by doing* (Aprender haciendo: Construye, mide y aprende)” y en el Diseño Centrado en el Ser Humano (DCH) o Diseño Centrado en el Usuario (DCU) (Garreta y Mor, 2011), que pretende diseñar programas y estrategias tomando en cuenta a la persona, tanto su contexto, cómo sus necesidades, sus frustraciones y sus motivaciones. Existen diferentes definiciones del DCH que acentúan diferentes aspectos como por ejemplo aquéllas que hacen énfasis en los sistemas interactivos como filosofía, como la norma ISO 9241-210:2010, que considera que:

“El Diseño Centrado en el Humano es un enfoque en diseño de sistemas interactivos, que tiene como objetivo hacer los sistemas usables y útiles, al enfocarse en los usuarios, sus necesidades y requerimientos, a la vez que se aplican técnicas de ergonomía, y conocimientos de usabilidad. Este enfoque promueve la efectividad y eficiencia, mejora el bienestar humano, la satisfacción del usuario, la accesibilidad y la sostenibilidad; y contrarresta los posibles efectos adversos del uso en la salud, la seguridad y el desempeño”

Sin embargo, Donald Norman (2013) lo define como “un proceso que requiere una comprensión profunda de las personas. Comienza con observaciones y luego con un riguroso intento de utilizar esas observaciones para determinar los verdaderos problemas y necesidades, un proceso que podría denominarse «Definición de problema» (contrario a la resolución del problema). Luego, estas necesidades y problemas se abordan a través de un procedimiento iterativo, basado en pruebas, de observación, ideación, prototipado y pruebas. Con cada ciclo de la iteración profundizando cada vez más en el espacio de la solución. El resultado es una forma de innovación incremental, donde se optimiza la solución poco a poco”

En el diseño y desarrollo del presente programa, se ha tomado como referencia esa doble visión: cómo “filosofía” y como “proceso” Pero siempre situando a la persona en el centro del proceso a la hora de diseñar y desarrollar proyectos de transformación digital. Esto implica involucrar al usuario en todas las fases del desarrollo del proyecto o producto, con el objetivo de satisfacer las necesidades de la persona a la que se dirige el proyecto o producto, teniendo en cuenta su contexto y características.

En “aprender haciendo”, tomamos como referencia a Roger Schank (1999) quien afirma que “*el aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender, no cuando alguien quiere enseñar*” Así, “*Learning by doing*” es un proceso de aprendizaje en el que las personas son parte activa del proceso (Irigoyen Coria y Morales López, 2013). Para ello, se realiza una determinada acción, se observan sus efectos, se analiza el impacto en el contexto particular y se evalúa si en otros contextos se podrán producir los mismos resultados. Y, por último,

Las competencias del aprendizaje permanente y los contenidos de la orientación para anticipar los efectos de acciones futuras, se deducen los principios que produjeron los resultados, esto permite tomar decisiones que puedan generar líneas estratégicas en el diseño y desarrollo de programas o productos.

Learning by doing es un método de aprendizaje basado en la experiencia, al trabajar en contextos reales, el aprendizaje se basa en aciertos y errores, desarrollando competencias transversales centradas en trabajo colaborativo, resolución de problemas y autoaprendizaje dirigido. Cuando se habla de beneficios de la metodología '*learn by doing*' se resaltan entre otros: que estimula la creatividad y la innovación, que mejora la comunicación efectiva, que fomenta la capacidad de adaptación y la flexibilidad y que refuerza la autoestima.

En el programa "Ruta KNOWMAD: destino EMPLEO" mediante este aprendizaje, los participantes: (1) Conocen otras vías de inserción profesional en el ámbito tecnológico a través de nuevos perfiles. (2) Entrenan competencias relacionadas con el ámbito personal, el ámbito social, el ámbito de la sociedad digital y con el ámbito de la responsabilidad individual-social. (3) Se introducen en los conceptos básicos de Diseño Centrado en el Ser Humano como método de desarrollo de proyectos de transformación digital y filosofía de trabajo colaborativo. (4) Aprenden la metodología *Learning by doing*: aprender haciendo. (5) Desarrollan una nueva mentalidad más abierta, creativa y crítica eliminando muros entre disciplinas.

Con la metodología utilizada y las acciones desarrolladas en el programa, las competencias que trabajan y entrenan, son: en primer lugar, competencias Personales como la autoconciencia, bienestar, autonomía, proactividad, motivación, capacidad de expresión, creatividad, pensamiento crítico, toma de decisiones, gestión de oportunidades y emprendimiento: perseverancia, visión, iniciativa y gestión de riesgos. En segundo lugar, competencias Sociales como la empatía, resolución de problemas en la sociedad del conocimiento, negociación, orientación al servicio y trabajo en red. En tercer lugar, competencias relacionadas con la Sociedad Digital como la gestión de la información, colaboración online e identidad digital. En cuarto y último lugar, se potencian competencias relacionadas con la Responsabilidad Individual-Social: ciudadanía activa, valores, ética, diversidad cultural, sostenibilidad, privacidad...

Metodología

El programa es gratuito y se realiza de forma semipresencial. Como hemos explicado en la introducción, se basa en la metodología "*Learning by doing* (Aprender haciendo: Construye, mide y aprende)" y en el Diseño Centrado en el Ser Humano (DCH): los participantes distribuidos en equipos multidisciplinares desarrollan un proyecto colaborativo para dar solución a un reto propuesto por cada una de las empresas participantes (Axa, Everis, Mind the Gap y NTT Disruption). Cada empresa, pone a disposición de los asistentes un mentor que los acompaña en el desarrollo de sus proyectos. El programa comprende un mínimo de 35 horas, distribuidas a lo largo de siete semanas. Para participar en el programa, además de inscribirse en tiempo y forma a través de la web del SIPPE, se realizó una entrevista individual a cada persona interesada con el objetivo de conocer su interés y compromiso.

Una vez seleccionados el grupo participante se les envió e-mail de confirmación con link a herramientas y calendario del programa, que se desarrolló a lo largo de siete semanas, tanto la formación on line, como el trabajo colaborativo de los retos planteados por las empresas y las sesiones de orientación profesional. Durante todo el proceso, los participantes contaron con el apoyo del equipo de formadores (un experto en facilitación de procesos de innovación y aprendizaje en proyectos de transformación para diferentes sectores, una orientadora laboral y dos expertas en competencias para la empleabilidad) y del mentor de la empresa que propone el reto. Al finalizar la formación cada grupo realiza una presentación en formato Pitch, exponiendo su solución a cada uno de los retos propuestos, la defensa del pitch se hace ante los mentores, el equipo formador y el resto de compañeros.

El programa contempla tres tipos de acciones: (1) formación de conocimientos “aprender haciendo”, (2) trabajo colaborativo, y (3) sesiones de orientación profesional:

La formación de conocimientos “aprender haciendo” (con un mínimo de 20 horas presenciales) se distribuye en seis sesiones, más la presentación del Pitch2market. La primera sesión trabaja la Identidad con Lego@ Serious@Play (para desarrollar el autoconocimiento) Además, se explica el concepto *Knowmad* y el mundo VUCA (concepto que aparece en la década de los noventa por los soldados norteamericanos. Acrónimo inglés formado por los términos *Volatility* (V), *Uncertatinty* (U), *Complexity* (C) y *Ambiguity* (A). En la actualidad las organizaciones se mueven en este entorno VUCA que se caracteriza por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad) La segunda sesión aborda el tema de la Inspiración y Colaboración, se elaboran los equipos multidisciplinares, se presentan los desafíos y los tutores profesionales, además de explicar las fases de desarrollo de un equipo de trabajo de alto rendimiento. En la tercera sesión se trabaja en DISCOVERI / Herramientas de Investigación, explicando la técnica “Safari” (salir a la calle a explorar problemas) para después compartir los datos y buscar insights de necesidades, personas, interacciones, espacios, objetos... La cuarta sesión aborda el Pensamiento Creativo / Ideación, se presentan diferentes metodologías para realizar una ideación óptima que responda al desafío creativo: *World Café*, Indagación Apreciativa, *Brainstorming*, CPS, etc. La quinta sesión se centra en la creación de Prototipos con el objetivo de hacer una primera valoración con sus tutores de empresa. La sexta trabaja la Implementación, se explican las metodologías de gestión del cambio: Kotter, Kaizen y Modelo Adkar. ¿Cómo elaborar un plan? Por último, en la séptima sesión se realiza los Pitch2Market y Retrospectiva, se presentan las propuestas trabajadas y se realiza un ejercicio de retrospectiva de valoración de todo el programa y del aprendizaje aprendido, tanto a nivel individual como colectivo.

Además, la formación de las sesiones presenciales, se refuerzan con sesiones no presenciales que se realizan a través de la plataforma de formación digital de la Universidad de Salamanca (STUDIUM) incluyendo contenidos en formato digital que pueden visualizarse antes de cada sesión presencial. Y de modo complementario, se realizaron tutorías y seguimiento (5 horas como mínimo) tanto presencial, como online (Google Meet) por parte del tutor del programa, para ver el desarrollo y evolución del aprendizaje de la metodología “Learning by doing (Aprender haciendo: Construye, mide y aprende).

En segundo lugar y por lo que se refiere al “Trabajo Colaborativo”, se llevó a cabo en grupos multidisciplinares y se trabajó con los retos presentados por las empresas. Supuso 10 horas, distribuidas en cinco sesiones, presenciales y online en las que se desarrolló un proyecto colaborativo, planteando y desarrollando soluciones desde varios enfoques y disciplinas para dar solución al reto propuesto por cada una de las cuatro empresas participantes. Las empresas y retos propuestos fueron las siguientes: (1) Axa “Diversidad generacional en la comunicación con sus clientes”; (2) Everis “Igualdad de género”; (3) Mind the Gap “Alfabetización en África Central”; (4) NTT Disruption “Smartcities”. El seguimiento del “reto” se realiza a través de herramientas de trabajo colaborativo en línea (Trello) en las que los participantes/estudiantes avanzaban en el desarrollo de sus proyectos a través de un diario de aprendizaje, en el que se habla de los progresos, las dificultades y los aprendizajes que tanto a nivel individual o en grupo se obtienen. Los estudiantes aprenden a utilizar herramientas como Trello, que pueden trasladar a contextos y proyectos diferentes.

En tercer lugar, se realizan sesiones de orientación profesional (voluntarias) para desarrollar un itinerario personalizado de búsqueda de empleo, conocer las herramientas para acceder al mercado laboral y familiarizarse con los procesos de selección. Así, los participantes podían realizar un mínimo tres sesiones de orientación profesional (en la segunda y en la cuarta semana y al finalizar el programa) Se realizaron tanto en formato presencial, como en formato *online* (Google Meet).

Las competencias del aprendizaje permanente y los contenidos de la orientación

Además, y como señaláramos en la introducción, durante todo el programa y a través de los tres tipos de acciones planteadas, se han trabajado competencias personales, sociales, relacionadas con la sociedad digital y con la responsabilidad individual-social. Competencias que deberán seguir entrenando y desarrollando a lo largo de toda su vida profesional.

Resultados

La primera edición piloto de este programa se desarrolló entre el 29 de octubre y el 3 de diciembre de 2019. Participaron 13 estudiantes de 12 titulaciones del ámbito de Ciencias Sociales, Humanidades y Bellas Artes, distribuidos en 4 equipos multidisciplinares, cada equipo colaboraba en el desarrollo de soluciones en uno de los retos planteados por las cuatro empresas. En la sesión número siete, en la que se trabaja retrospectiva del programa y del aprendizaje adquirido tanto individual, como grupal, el *feedback* de los participantes fue muy positivo, valorando tanto el grado de satisfacción como la utilidad del programa. Además, en la encuesta de satisfacción realizada por los/las estudiantes participantes el 84,6% manifestó un alto grado de satisfacción con el desarrollo del programa.

Las empresas colaboradoras, por su parte, expresaron también un alto grado de satisfacción y su compromiso para seguir participando en las próximas ediciones de este programa. En próximas ediciones contaremos con la colaboración de nuevos *partners* que ya han mostrado su interés en participar. Por otra parte, las empresas participantes manifestaron la necesidad de organizar programas en los que se cuente con su implicación, no sólo para aportar su visión del mundo laboral real, también para introducir metodologías desarrolladas en el diseño y gestión de programas en el ámbito empresarial y en el contexto laboral.

Conclusiones / Discusión

A través de este programa, los estudiantes participantes han conocido otras vías de inserción profesional en el ámbito tecnológico, más allá de las tradicionalmente vinculadas a sus áreas de conocimiento, descubriendo nuevos perfiles acorde con la demanda laboral actual. Además, se han introducido en los conceptos básicos de Diseño de Programas Centrado en el Ser Humano, como método de desarrollo de proyectos de transformación digital y filosofía de trabajo colaborativo.

La metodología "*Learning by doing* (Aprender haciendo: Construye, mide y aprende)" ha permitido a los participantes adquirir herramientas nuevas que pueden utilizar en su desarrollo profesional, basado en la innovación y el intra-emprendimiento, que pueden utilizar en diferentes proyectos y en diferentes contextos.

La primera edición del programa ha mostrado su utilidad, así como la satisfacción de todos los implicados. Sin embargo, como consecuencia de las limitaciones de movilidad ocasionadas por la COVID 19, la segunda edición del programa, prevista para abril-mayo de 2020, se tuvo que aplazar. Dicha edición está prevista para los meses de octubre y noviembre de 2021. La intención es retomar la programación prevista de dos ediciones del programa en cada curso académico. En próximas ediciones contaremos con la participación de nuevos *partners* que ya han mostrado su interés en involucrarse en el proyecto.

Referencias

- Cobo Romaní, C.; Moravec, John W. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona,
- Cobo, C. (2009). Strategies to promote the development of e-competences in the next generation of professionals: European and International trends. SKOPE Issues Paper Series. Retrieved from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1904871

- Garreta, M. y Mor, E. (2011). Diseño centrado en el usuario. Universitat Oberta de Catalunya.
- Irigoyen Coria A. y Morales López, H. (2013) Aportaciones de Roger Schank al desarrollo de la educación universal. Archivos en Medicina Familiar, 15 (4) 45-47. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2013/amf134a.pdf>
- ISO 9241-210:2019. Ergonomics of human-system interaction – Part 210: Human-centred design for interactive systems. <https://www.iso.org/standard/77520.html>
- Kelley, D. (2002). The Future of design is human-centered. Available from: <http://www.ted.com/index.php/talks/view/id/122>
- Moravec, J. W. (Ed.). (2013a). Knowmad Society. Minneapolis: Education Futures.
- Moravec J. W. (2013b). Repensando el desarrollo del capital humano en la Sociedad Knowmad. <https://www2.educationfutures.com/sociedadknowmad/contenido/repensando-el-desarrollo-del-capital-humano-en-la-sociedad-knowmad/>
- Norman, D. (2013). The design of everyday things: Revised and expanded edition. Basic Books.
- Schank, R. C., Berman, T. R. y Macpherson, K. A. (1999). Learning by doing. En C. M. Reigeluth (ed.), Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory, volumen II (pp. 161-181). Lawrence Erlbaum Associates.

Sección 6: Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera en el ámbito universitario

Life-Long Learning Transversalis y la orientación universitaria y para el empleo. Sentidos y oportunidades transfronterizas

**Alfredo Berbegal Vázquez¹; Abel Merino Orozco²; Ana Arráiz Pérez³;
Fernando Sabirón Sierra⁴; Concepción Bueno García⁵ y Víctor Bazán Monasterio⁶**

^{1,3,4,5}Departamento Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza

²Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos

⁶LLL-Transversalis de la Universidad de Zaragoza

< abrbgal@unizar.es >, < amorozco@ubu.es >, < aarraiz@unizar.es >,
< fsabiron@unizar.es >, < cbueno@unizar.es >, < victorbazan@unizar.es >

Resumen

Se detallan las fases de trabajo implementadas en el proyecto INTERREG POCTEFA LLL-Transversalis para la identificación, comprensión, conocimiento mutuo, visibilidad y conectividad de los servicios de la orientación universitaria y para el empleo del espacio transfronterizo Francia - España - Andorra. Se presenta el desarrollo del estudio y algunos resultados globales y parciales. Se concluye identificando los sentidos principales, así como las dificultades y limitaciones para cada fase, poniendo de relieve el momento de oportunidad para reflexionar sobre un modelo de orientación universitaria que permita reforzar y armonizar un aprendizaje a lo largo de la vida en nuestras universidades.

Palabras clave

Orientación Universitaria; Orientación para el Empleo; Servicios de Orientación; Orientación Profesional; Movilidad Transfronteriza

Introducción

La finalidad del estudio es ofrecer una aproximación a los servicios de orientación universitaria y para el empleo de las universidades y regiones del espacio transfronterizo implicado en el proyecto LLL-Transversalis (<https://etransversalis.univ-perp.fr/es/III-transversalis>): Perpignan Via Domitia (Occitania, Pirineos Orientales), Toulouse Paul Sabatier y Jean Jaurès (Occitania Alta Garona, Altos Pirineos), Pau y de Pays de l'Adour (Nueva Aquitania, Pirineos Atlánticos), Andorra, Gerona y Lérida (Cataluña) y Zaragoza (Aragón). El proyecto tiene por misión armonizar y reforzar el aprendizaje a lo largo de la vida en el espacio transfronterizo Francia-España-Andorra, centrándose en dos aspectos principales: 1) la armonización de la oferta formativa universitaria en clave de referentes competenciales para normalizar la movilidad transfronteriza de estudiantes y trabajadores; y 2) la exploración del potencial de nuevas modalidades formativas que desarrollen y consoliden un Aprendizaje a lo Largo de la Vida en nuestras universidades, como es el caso de la formación dual universitaria y de los procesos de cualificación y certificación consecuentes.

Las ventajas de una visión transfronteriza sobre los agentes de la orientación universitaria y para el empleo pueden resumirse del modo siguiente: 1) garantizar el impacto en el territorio y en los usuarios finales al contar con servicios y agentes sociales que ponen sus prácticas y protocolos de acción habituales al servicio de los objetivos generales del proyecto; y 2) monitorizar y asegurar la transferencia del conocimiento y de los recursos generados en el conjunto del proyecto al formularse desde la sensibilización y la participación activa de estos servicios, desde sus implicaciones actuales y buenas prácticas.

Los servicios de orientación son llamados a atender los retos planteados por los actuales marcos de referencia de competencias académico-profesionales en el ámbito de la

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

Educación Superior, atendiendo y acompañando las modalidades de formación emergentes, normalizando y flexibilizando una movilidad transfronteriza entre las instituciones, y facilitando una validación de competencias ágil y transparente. De este modo, el papel de los servicios de orientación universitaria y para el empleo de los territorios se revela como un agente clave para promover el aprendizaje a lo largo de la vida (Arraiz y Sabirón, 2012) y para armonizar los proyectos profesionales de estudiantes, egresados y trabajadores, con la oferta formativa transfronteriza, sintonizándolos con las demandas emergentes del desarrollo socioeconómico y el bienestar social de las regiones y de su ciudadanía (Kirschner y Stoyanov, 2020).

Metodología

La comprensión del lugar de la orientación en este escenario transfronterizo se ha abordado en cuatro fases de trabajo principales (*vid.* figura 1): Fase I: Identificación y descripción de los servicios de orientación universitaria y para el empleo; Fase II: Comprensión en profundidad de las dinámicas de intervención y de las necesidades prioritarias de una selección de servicios con potencial explicativo; Fase III: Conocimiento mutuo de los servicios para afrontar los retos y escenarios del proyecto; y Fase IV: Promoción de la comunicación y la interacción de los servicios en el contexto europeo y transfronterizo.

<p>① FASE I - ORIENTAFIND ¿Quiénes somos? Cartografía →</p>	<p>② FASE II - ORIENTALOGIC ¿Cómo trabajamos? Recursos →</p>
<p>④ FASE IV - ORIENTANET ¿Cómo nos conocemos? Red ←</p>	<p>③ FASE III - ORIENTALEARNING ¿Cómo aprendemos? Necesidades ←</p>

La Fase I pretende identificar y describir los actores, agentes y servicios principales de la orientación universitaria y para el empleo de los territorios. A través de un diseño de encuestación se alcanza a caracterizar los servicios del ámbito universitario, regional, local, empresarial, sindical y fundacional.

La fase II aspira a describir las lógicas de trabajo habituales de algunos servicios de orientación y a detectar sus necesidades de formación ante los desafíos que define el proyecto. Un segundo diseño de encuestación pretende comprender la estructura metodológica de los servicios, sus “buenas prácticas” y sus necesidades estratégicas de formación.

La fase III está llamada a generar un espacio de intercambio y de reflexión sobre el lugar de estos servicios dentro de este escenario transfronterizo. Se trata de crear oportunidades para el conocimiento mutuo y el debate sobre el momento actual y su prospectiva. La dirección y concreción de estos espacios se fundamentan en las descripciones obtenidas en las fases anteriores.

La fase IV persigue que el proyecto aglutine intereses y preocupaciones comunes entre los servicios de orientación colaboradores. Se observa que la cantidad de redes y asociaciones es considerable, por lo que lejos de generar una nueva red interna al proyecto, se opta por integrar el proyecto y los agentes de la orientación en redes y asociaciones europeas de orientación. La idea es abrir espacios de intercambio que permitan continuar trabajando las claves analizadas en el proyecto.

Resultados

La fase I sienta las bases sobre dos niveles de comprensión: 1) la comprensión de las lógicas de organización y estructuración de los servicios y de las políticas territoriales sobre formación y empleo y sobre el papel estratégico de la orientación universitaria y para el empleo; y 2) la definición de criterios para filtrar los servicios que sería deseable integrar en las posteriores fases del estudio, con el objetivo de garantizar el mayor impacto sobre los territorios y las instituciones universitarias de referencia. En esta fase se identifican un total de 70 servicios de orientación universitaria y para el empleo (18 universitarios, 13 regionales, 7 locales, 11 empresariales, 2 sindicales, 2 fundacionales y 17 Secundaria-Formación Profesional-Transición). Asimismo, se establecen sinergias con los espacios de trabajo vinculados con la orientación personal y profesional de los proyectos INTERREG POCTEFA PyreneFP (<https://projectes.xtec.cat/pyirenefp/tag/poctefa-es/>) y Trampoline (<https://www.reseau-trampoline.eu/el-proyecto>). Se describe su distribución en los territorios transfronterizos y se caracterizan sus intereses por ámbitos de intervención. Los servicios identificados se integran en un mapa interactivo para visibilizarlos en el espacio transfronterizo. Esta cartografía se ofrece como un recurso para los usuarios potenciales: instituciones, empresas, servicios, profesorado, tutores, responsables, técnicos, estudiantes y trabajadores.

Las dificultades en el desarrollo de esta fase han sido considerables, especialmente para iniciar la fidelización de los servicios de orientación a lo largo del proyecto. Se han presentado algunas dificultades como el ajuste de los criterios de selección de los servicios por parte de los socios y el diferente grado de articulación de la información recabada. En todo caso, este trabajo permite valorar los intereses iniciales de los servicios por ámbitos de intervención respecto a los objetivos de transferencia definidos en el conjunto del proyecto y organizar las estructuras de oferta de servicios según perfiles y necesidades dentro del espacio transfronterizo.

La fase II realiza un zoom analítico sobre las dinámicas de trabajo de algunos servicios. Sobre una selección previa de 40 servicios, se analizan finalmente 18. Se trata de conocer sus principales ejes de intervención y una autovaloración del funcionamiento del servicio. Uno de los elementos clave de análisis son las necesidades de formación que los servicios detectan con carácter prospectivo.

En esta fase se presentan importantes dificultades a la hora de fidelizar a los servicios. La razón principal es que el proyecto presenta un progresivo interés por los agentes de la formación respecto a los de la orientación; es decir, la preocupación por la orientación se limita al modo en el que, como estructura de información y acompañamiento, permite mejorar la receptividad de la oferta formativa universitaria (movilidad, recursos de espacios profesionalizadores y formación continua). En este sentido, la orientación y sus sentidos asociados garantizan la (re)conducción y el equilibrio de la oferta universitaria respecto a la demanda estratégica de los perfiles profesionales universitarios de los territorios. La exploración de un modelo social de orientación en consonancia con la promoción y consolidación de un aprendizaje a lo largo de la vida se posterga ante la presión de intereses institucionales preferentes, especialmente de los servicios de formación continua implicados en el proyecto. Al igual que en la Fase I, se presenta en algunos casos una escasa articulación de las respuestas de algunos servicios sobre la explicación de su protocolo de intervención, la descripción de sus “buenas prácticas” y sus posibles propuestas de mejora de la calidad de su servicio.

La fase III interpela a la orientación universitaria y para el empleo desde los dos ejes centrales del proyecto: la formación dual universitaria y la armonización y validación de competencias. Los procesos de profesionalización desde la perspectiva de la Educación Superior se ponen en el centro de gravedad, por lo que la orientación universitaria y para el empleo se ve interrogada desde dos ejes centrales: la orientación profesional y los procesos de tutorización.

La fase IV valida el mapa de servicios de orientación resultante en la Fase I y restituye los resultados finales a todos los agentes de la orientación y los actores sociales y políticos implicados. Asimismo, explora las redes profesionales y académicas de orientación educativa y profesional a nivel europeo con el objetivo de visibilizar el proyecto y los servicios de orientación implicados, ofreciendo la oportunidad de un intercambio de prácticas y discursos intuidos y explícitos en el estudio. Algunas que se están valorando son las siguientes: *European Association of Career Guidance (EACG)*, *European Vocational Training Association (EVTA)*, *Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe (NICE)*, *European Youth Information and Counselling Agency (ERYCA)* y *European Association for the Education of Adults (EAEA)*.

Conclusiones / Discusión

Se pueden anticipar algunos resultados de carácter global y parcial.

La diversificación de los servicios por territorios y ámbitos de intervención es muy elevada. Se aprecian diferencias interregionales e intrarregionales. Por un lado, se observan diferentes ritmos y lógicas entre los servicios de orientación franceses, andorranos y españoles. Los servicios franceses presentan una estructuración muy sólida en armonía con sus políticas sociales nacionales y regionales, educativas y de empleo, por lo que la articulación de la orientación desde el modelo servicio es más evidente. La identidad y articulación de los servicios españoles y andorranos son más interdependientes de la naturaleza y características de los programas de orientación preferentes. No obstante, el modelo de orientación compartido privilegia las acciones de información en clave de formación continua y empleabilidad, de reajuste y modelización de los perfiles académico-profesionales. La vertebración de esta dispersión en términos administrativos, burocráticos y comunicativos es un reto de futuro de enorme relevancia. La dificultad radica en vertebrar sin estandarizar, sin homogeneizar la arquitectura político-institucional de la orientación, altamente interdependiente y permeable al programa político-económico de cada región.

Por otro lado, se observa una dispersión importante en el interior de todas las regiones, ya sea por una identidad relativa a la política social y económica territorial o a la problematización del ámbito, tramo, momento y/o transición que ocupa al servicio. Permanece una visión puntual, fragmentada y fracturada de la actuación de los servicios, adoleciendo una perspectiva continua, integrada e interoperativa. En el caso de la orientación universitaria o de la orientación para el empleo en el ámbito de la Educación Superior es destacable su momento incipiente e inmaduro, en especial en lo que a la orientación profesional se refiere. En el caso de los territorios españoles y andorranos es evidente desde el punto de vista estructural. En el caso de los territorios franceses, se intuye una redundancia estructural, con un largo camino por recorrer para reconducir el balance y desarrollo de competencias hacia una orientación profesional centrada en el usuario y no tanto en las políticas activas de empleo.

Una primera valoración de las dinámicas de los servicios analizados establece diferencias entre tres ejes de intervención en el espectro de la orientación: 1) personal-educativo y académico-profesional; 2) académico-profesional y empleo; y 3) empleo. La orientación diluye su carácter transversal y procesual conforme se desplaza del eje educativo al eje de la empleabilidad, incrementándose la rendición de cuentas de la intervención en clave de inserción laboral. En este sentido, este desplazamiento converge respectivamente con servicios de interés genérico y con interés específico en la armonización de la formación universitaria y las necesidades y salidas profesionales, con intervenciones de mayor a menor protocolización y de menor a mayor vertebración de una formación en competencias transversales y específicas. Respecto a las necesidades de formación, se confirman las áreas de formación principales que los informes europeos apuntan como principales (Comisión Euro-

pea, 2019): 1) competencias académico-profesionales (actualización, apertura y redefinición); 2) movilidad europea y transfronteriza (descentralización y multirreferencialidad); 3) modalidades de aprendizaje (flexibilidad y personalización); y 4) validación de competencias (reconocimiento y oportunidad). Desde estos mismos parámetros, no sólo la orientación universitaria, sino que el lugar mismo de la Educación Superior respecto a otros agentes sociales, formativos y orientadores, se somete a una interrogación (Matkin, 2012; McCowan, 2016). Este cuestionamiento se revela como una premisa de primer orden para fundamentar la ineludible revalorización de la orientación profesional universitaria y su consideración con el resto de los agentes de la orientación en un ecosistema integrado.

Los intereses y las preocupaciones de formación y desarrollo detectados en los servicios apuntan a discursos y prácticas socializados por su actualidad. Los espacios de difusión y formación pretenden sensibilizar sobre la importancia de los agentes de la orientación universitaria y para el empleo, la necesaria revalorización de los servicios y sus profesionales por las instituciones de Educación Superior y organismos regionales. La orientación profesional se ve interpelada directamente, revisando sus modelos de referencia para materializar y desplegar operativamente el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida en el ámbito de la Educación Superior (Yang, Schneller y Roche, 2015). En el trasfondo se define un cambio de cultura institucional, así como de los servicios y sus profesionales al compás de una reconsideración de la arquitectura político-institucional de la orientación universitaria y para el empleo. Una valoración muy general que, lejos de presentarse como maniquea o irresponsable, incluso ilusa, consolida una visión. El proyecto contribuye a subrayar esta perspectiva que, aunque reiteradamente recordada en el discurso, permite iniciar acciones concretas con dirección y sentido. Es clave la sensibilización de los responsables políticos e institucionales para que la orientación ocupe el lugar que le corresponde en los planes estratégicos, estableciendo rutas de inversión y de desarrollo a medio y largo plazo en los servicios y sus profesionales.

En paralelo, se ha desarrollado un intenso trabajo de información, formación y sensibilización en los modelos y prácticas de formación dual universitaria y en los procesos de evaluación y acreditación de competencias, no sólo en términos de retos y desafíos para transformar las estructuras de la orientación y el papel de sus agentes, sino sobre su necesario acompañamiento en las posibles reformas y transformaciones por venir (Rodríguez, Serreri y Cimmuto, 2010). Al tratarse de modalidades y prácticas todavía por legislar y desarrollar en España y Andorra, el conocimiento mutuo con los socios franceses ha sido especialmente interesante.

La discusión se centra en tres aspectos centrales, como prospectiva, oportunidad e impacto:

- Prospectiva: las universidades son llamadas a consolidar y desarrollar progresivamente una orientación profesional centrada en los proyectos profesionales de nuestros estudiantes, desde el inicio y durante todo el proceso de profesionalización (transiciones y desarrollo de la carrera).
- Oportunidad: los servicios y programas de orientación profesional requieren una atención progresiva en términos de inversión y reconocimiento profesional para afrontar los desafíos de una profesionalización flexible, descentralizada y sujeta a otras modalidades de formación universitaria. Es clave no sólo asumir el papel de la orientación universitaria para afrontar nuevos retos de movilidad europea y transfronteriza y nuevas modalidades formativas, sino también los adecuados alineamientos y las sinergias más pertinentes con los agentes de la orientación de otros niveles educativos y para el empleo (Secundaria, FP, Formación Continua) que posibiliten un aprendizaje a lo largo de la vida de la ciudadanía y garanticen su calidad en un sistema cada vez más integrado e interoperativo.

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

- Impacto: la orientación profesional en nuestras universidades requiere identificar un modelo de orientación que se alinee con esta prospectiva y oportunidad, impulsando acciones estratégicas que promuevan el acompañamiento en el desarrollo profesional de nuestros estudiantes y que respondan de manera integrada a los diferentes momentos: desde el acceso (proyecto profesional), durante el proceso (tutorización profesional) y en la salida-vuelta de egresados y trabajadores (balance de competencias y formación continua).

Estas consideraciones convergen con los estudios estratégicos y prospectivos para el 2030, con el objetivo de reforzar el aprendizaje a lo largo de la vida. El papel de la orientación es fundamental para responder a las políticas públicas y estrategias nacionales y regionales (European Union, 2018a, 2018b; Gobierno de España, 2019), con un modelo social que promueva el potencial endógeno para el desarrollo de los sistemas de capacitación y de las competencias de las personas en los territorios y para la mejora de la adecuación formativa y la empleabilidad. Después de asumirse este papel esencial de la orientación, en general, y de la orientación profesional universitaria, en particular, habrá de caminar hacia un modelo de orientación que acompañe los proyectos profesionales desde referentes dinámicos, acordes con la incertidumbre de los tiempos actuales (Arraiz y Sabirón, 2017; Lotz-Sisitka et al. 2015; Mitchell et al. 1999; Pryor y Bright, 2012), y sensibles y receptivos a la emergencia de nuevos perfiles profesionales y de otras formas de comprender en el futuro el desarrollo de la carrera de nuestros universitarios (Savickas, 2012).

Referencias

- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias. PUZ
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2017): La investigación en orientación. En M. Sánchez (ed.), *Orientación para el desarrollo profesional* (capítulo 8). Madrid. UNED
- Berbegal, A., Merino, A., Arraiz, A., Sabirón, F., Bueno, C., y Bazán, V. (2021).
- Comisión Europea (2019). *Documento de reflexión: Hacia una Europa sostenible en 2030, 30.1.2019, COM (2019), 22 final*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2019/ES/COM-2019-22-F1-ES-MAIN-PART-1.PDF>
- European Union (2018a). *Education and Training MONITOR 2018 – France*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de https://ec.europa.eu/education/policies/et-monitor-2018-reports-factsheets-infographics_en
- European Union (2018b). *Education and Training MONITOR 2018 – Spain*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de https://ec.europa.eu/education/policies/et-monitor-2018-reports-factsheets-infographics_en
- Gobierno de España (2019). *La agenda del cambio: hacia una economía inclusiva y sostenible*. Madrid: Gobierno de España. Recuperado de https://www.mineco.gob.es/stfls/mineco/ministerio/ficheros/190208_agenda_del_cambio.pdf
- Kirschner, P.A. y Stoyanov, S. (2020). Educating Youth for Nonexistent/Not Yet Existing Professions, *Educational Policy*, 34(3), 477–517, doi: 10.1177/0895904818802086
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E. J., Kronlid, D., & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction, *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 73–80, doi: 10.1016/j.cosust.2015.07.018
- Matkin, G.W. (2012). The opening of higher education, *Change: The Magazine of Higher Learning*, doi: 10.1080/00091383.2012.672885
- McCowan, T. (2016). Universities and the post-2015 development agenda: an analytical framework, *Higher Education*, 72, 505–523, doi: 10.1007/s10734-016-0035-7
- Mitchell, K. E., Levin, A. S. y Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities, *Journal of Counseling & Development*, 77, 115-124, doi: 10.1002/j.1556-6676.1999.tb02431.x

- Pryor, R.G.L. y Bright, J.E.H. (2012). The value of failing in career development: a chaos theory perspective, *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 12, 67–79, doi: 10.1007/s10775-011-9194-3
- Rodríguez, M.L, Serreri, P. y Cimmuto del, A. (2010). *Desarrollo de competencias: teoría y práctica: balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Laertes
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century, *Journal of Counseling & Development*, 90, 13-19, doi: 10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x
- Yang, J., Schneller, Ch. y Roche, S. (2015). *The Role of higher education in promoting lifelong learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning

Tutoría académica para el desarrollo de la competencia evaluativa en estudiantes de nuevo ingreso a magisterio

Abel Merino Orozco¹, Alfredo Berbegal Vázquez², Ana Arráiz Pérez³ y Fernando Sabirón Sierra⁴

¹Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos.

^{2, 3, 4}Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

< amorozco@ubu.es > < abrbgal@unizar.es > < aarraiz@unizar.es >
< fsabiron@unizar.es >

Resumen

Este trabajo explora el potencial de la tutoría universitaria centrada en la evaluación en la identificación profesional del estudiante de nuevo ingreso en magisterio. Mediante el análisis de los resultados de los proyectos de innovación docente vinculados al grupo de investigación ETNOEDU, se destaca una tutoría académica, funcional, planificada y sostenible para la promoción de la competencia evaluativa autoconsciente y emancipadora orientada a la acción profesional del tutor. Se considera la inexorabilidad y transcendencia que aporta la virtualización de la tutoría.

Palabras clave

Tutoría académica; Competencia evaluativa; Orientación Universitaria

Introducción

El interés por la tutoría académica universitaria para la movilización de competencias transferibles al ejercicio profesional se sustenta desde su potencial para la personalización en la proyección de una identificación profesional del estudiante. En estudiantes de nuevo ingreso a las titulaciones de magisterio se subraya la virtud para motivar significado competencial a sus metas (Peinado & Anta, 2010), cuyas expectativas radican desde sus experiencias previas a la elección de la carrera universitaria y su trayectoria académica como estudiante, idealizando el maestro que le gustaría ser (López, 2012). La subjetividad en la construcción del imaginario de la profesión docente demanda un ajuste de las competencias, funciones y aprendizajes que vertebran el plan de estudios y que trascienden a la apariencia percibida como estudiante (Ariza & Ocampo, 2005). En ese sentido, se destaca la preminencia de la experiencia práctica en el aula como precursor de la identidad profesional (Domínguez, Cacheiro, López, Sánchez & Medina, 2018).

El modelo pedagógico impulsado por el Plan Bolonia y la apuesta por la autonomía del estudiante revalorizan la tutoría académica como piedra angular en la programación del profesorado universitario, cuya planificación estructurada motiva un reto (López, 2020). El foco se pone sobre el proceso de construcción de aprendizajes del estudiante (González, 2014), del que se demanda responsabilidad y proactividad (Pascual, 2016). Esto supone la consideración de una relación educativa que procure el análisis de necesidades personales y situadas para el acompañamiento en la capitalización de los aprendizajes deseables y reflexivos (Monroy, 2012).

La responsabilidad sobre la tutoría académica resulta contradictoria entre el valor que se le atribuye y su reconocimiento. Por un lado, resulta escasa la legislación que la ampara y adolece de transcendencia sobre la carrera académica, lo que acaba por demandar la implicación del profesorado, habitualmente, por encima de su reconocimiento (López, 2020). Mientras que, por otro lado, recibe cierto impulso europeo en su integración como factor de

calidad en el sistema de garantía de la calidad universitaria, lo que confluye con un incremento cuantitativo de las publicaciones en los últimos años (Lledó et al. 2019). Esto favorece que espacios como los proyectos de innovación docente movilicen el interés por conciliar una tutoría relevante para el estudiante y sostenible para el docente.

La tradición sobre las posibilidades de la tutoría académica se ha orientado hacia su impacto en las calificaciones en el expediente académico, siendo herramienta recurrente en revisiones evaluativas (Amor, 2016), aunque la percepción de los estudiantes de primer curso es positiva cuando se orienta a personalizar y acompañar los aprendizajes promovidos (Albanaes, Marques de Sousa & Patta, 2015). La tutoría académica armonizada a las particularidades y objetivos de las asignaturas, incluso en consideración de la ponderación consecuente en su calificación, aúna necesidades formativas y el compromiso del estudiante (Sabirón et al., 2017). Además, tiene transferencia a la evolución a momentos formativos como los trabajos finales de grado, máster o tesis, donde la responsabilidad del estudiante y las habilidades investigadoras resultan inexorables (Bringas, Pérez & Vázquez, 2015; De la Cruz, García & Abreu, 2006). Consecuentemente, se demanda la necesidad de vertebrar una tutoría funcional y que procure la asistencia con implicaciones en su proceso de aprendizaje (Amor, 2016).

La tutoría abre un espacio personalizado para el acompañamiento al estudiante de nuevo ingreso, donde la reflexión y proyección sobre la práctica profesional de los aprendizajes construidos favorecen su autorregulación, de la que subyace una axiología que sitúa la identificación del estudiante con la profesión (Merino, Arraiz, Sabirón & Vázquez, 2018; Panadero & Alonso, 2012). La autorreflexión alude inexorablemente a la autoevaluación del aprendizaje y a su transferencia como futuro educador que ha de evaluar: la evaluación como competencia genuina para el análisis y la toma de decisiones educativas (Bilbao, 2015).

El estudiante universitario se enfrenta a un espectro de posibilidades de evaluación y como futuro evaluador ha de reflexionar sobre su transferencia a las situaciones profesionales (Vallés, Martínez & Del Rosario, 2018): inicialmente, en primera persona como sujeto que es evaluado a lo largo del sistema académico. En este sentido, resulta consecuente que la competencia evaluativa adquiera un sentido holístico y tenga intenciones constructivas (Murrillo, Martínez & Hernández, 2011). Las tareas autoevaluativas y coevaluativas mediadas a través de la tutoría académica incorporan el comportamiento dialógico que provoca el compromiso por una reflexión responsable sobre el proceso educativo (Ríos & Herrera, 2020), motivando una reacción consecuente para la toma de decisiones educativas (Estrada, Quiñonez & Pantoja, 2017). El acompañamiento en la evaluación facilita el control del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje y le compromete proactivamente: virtud deseable tanto como estudiantes universitarios, como futuros evaluadores escolares (Herranz & López, 2017; Sabirón & Arraiz, 2013). Además, permite la monitorización para la resignificación de una autoevaluación con transferencias al quehacer profesional que considere las premisas de una evaluación auténtica realista, relevante, constructiva, socializante y que afecte a la enseñanza de las asignaturas (Monereo, Sánchez & Suñé, 2012; Sabirón & Arraiz, 2013; Sanahuja & Sánchez, 2018).

La convergencia de herramientas para la educación a distancia facilita una optimización de las posibilidades de acompañamiento al estudiante y un equilibrio recíproco en el espacio de una tutoría que no resulte invasiva (Barroso et al., 2010) y promueva aprendizaje desde el potencial de la evaluación para crear realidad (Sabirón & Arraiz, 2013). Desde este marco, el grupo de investigación aplicada de Etnografía de la Educación (ETNOEDU) lleva movilizando una línea de innovación universitaria docente desde el curso 2002-03. En procesos cíclicos de reflexión, indagación, contraste, consolidación y difusión, se ha hilvanado un abordaje fundamentado de la tutoría académica centrada en la evaluación, en consideración de algunos de los hitos de la línea: (1) la promoción de las macro-competencias en

educación de pensamiento, estrategias de afrontamiento, comportamiento dialógico y auto-determinación (Arraiz et al., 2007); (2) el decálogo para la evaluación auténtica de las competencias profesionales (Sabirón & Arraiz, 2013); (3) la protocolización de una tutoría de acompañamiento al estudiante de educación (Sabirón, Arraiz, Merino & Berbegal, 2018) y (4) el potencial de la institucionalización del portafolio digital MaharaZar (Beregal, Arraiz, Sabirón & Falcón, 2015). Finalmente, en estos últimos cuatro cursos académicos se abre un espacio de prospección sobre la confluencia de la tutoría, la identificación profesional, la evaluación y el potencial para su virtualización (Merino et al, 2018), que se concreta en tres proyectos de innovación docente y responde al objetivo de investigación que se presenta en este trabajo: comprender la capitalización de la competencia evaluativa del estudiante de nuevo ingreso en magisterio mediante la participación en la tutoría académica y su identificación profesional.

Metodología

El diseño evaluativo cualitativo (Sabirón, 2006) desde el que se analizan los datos adquiere matices en las estrategias metodológicas implementadas cada curso académico. De modo que, cada proyecto de innovación se contextualiza en una lógica por explorar y optimizar las posibilidades de la tutoría académica desde la evaluación. La asignatura sobre la que se planifica la tutoría es Maestro y Relación Educativa, de la titulación de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza, responsabilidad del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Está situada en el primer curso del primer semestre y procura desvelar a los estudiantes de nuevo ingreso la acción profesional del maestro-tutor, donde la evaluación, como proceso de análisis de necesidades y toma de decisiones, se erige como piedra angular en su identificación con la profesión.

Durante tres proyectos de innovación docente se acuerda la implementación de un plan de tutorización compuesto por cuatro fases que se presentan en la tabla 1 y acompañan la construcción de un estudio de caso desde las narrativas de vida de los estudiantes como sujetos que han recibido tutorización en educación primaria. El estudiante evidencia su regulación durante su identificación como tutor en el caso y en las tutorías, privilegiando la competencia evaluativa, sobre la acción profesional que el grupo ha seleccionado, autoevaluativa, sobre su propio aprendizaje, y coevaluativa, sobre sus compañeros. Los productos académicos se cuelgan en la plataforma MaharaZar.

Tabla 1

Vertebración general del plan de tutorización

Sesión de tutoría grupal inicial	Análisis de las narrativas personales de los miembros del grupo y las necesidades educativas emergentes, puesta en común y acompañamiento en la selección de un caso con prospectiva y potencial en el desarrollo de una intervención educativa.
Primera sesión de tutoría	Reflexión sobre las aportaciones personales a los grupos de trabajo, facilitado con un guion de lista de control. Reorientación o reafirmación de los esfuerzos académicos e integración de los contenidos de la asignatura: funciones, axiología y finalidades de la acción tutorial. Se virtualizan las evidencias del proceso en MaharaZar
Coevaluación virtual	El estudiante indaga, estudia, reflexiona sobre la evaluación, elabora digitalmente productos vinculados a la asignatura que cuelga en la plataforma MaharaZar: p.e. la grabación de una entrevista de acción tutorial (Sierra, Mosquera & Medrano, 2017). El material se comparte y se coevalúa por los compañeros mediante el uso de foros. El profesor modera, reorienta y promueve el aprendizaje horizontal aprovechando las herramientas del campus virtual, además de una ampliación de los contenidos virtuales.

Segunda sesión de tutorización virtual Puesta en común y discusión de las implicaciones de la acción tutorial, con énfasis en el proceso evaluativo que implementan. Las evidencias autoevaluativas y coevaluativas se incorporan en un portafolio virtual que incorpora el ejercicio de las cuatro macro-competencias (Sabirón & Arraiz, 2013).

El proyecto se circunscribe en un compromiso epistemológico con la investigación cualitativa en ciencias sociales, que se concreta en procesos cíclicos de recogida, análisis y contraste de datos mediante la referencia del Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967). El trabajo aprovecha las utilidades virtuales de MaharaZar para la creación de entornos educativos virtuales (Bebegal et al., 2015), las posibilidades de los entornos docente de Moodle y la complementariedad institucionalizada de Google Suite para ambas plataformas. Cada proyecto adquiere matices en la participación y las estrategias metodológicas que acompañan al análisis de las narrativas autoevaluativas de los estudiantes, que se presentan en la tabla 2. Para el análisis del dato narrativo, se cuenta con el software específico de tratamiento de datos cualitativos NVivo 12.

Tabla 2

Consideraciones particulares de cada proyecto de innovación

	Muestra	Cuatro docentes y 220 estudiantes.
PIIDUZ_17_042 Sendas hacia la virtualización de la tutoría académica	Estrategias metodológicas	Análisis de la autoevaluación, la participación en los foros virtuales y portafolio digital. Entrevistas semiestructuradas con 20 estudiantes.
	Matiz	Videoconferencias por Skype. Las producciones audiovisuales de los estudiantes se exponen en clase, no se virtualizan.
	Muestra	Cuatro docentes y 151 estudiantes.
PIIDUZ_18_442 La tutoría académica desde la evaluación: un espacio de aprendizaje híbrido.	Estrategias metodológicas	Análisis de las narrativas de estudiantes y grupo de discusión con cinco docentes.
	Matiz	Videoconferencias por Skype. Ponderación de dos puntos a la autoevaluación.
	Muestra	Cuatro docentes y 257 estudiantes.
PIIDUZ_19_530 Tutoría académica para la promoción de competencias transversales en Educación.	Estrategias metodológicas	Análisis de las narrativas y grupo de discusión con 10 estudiantes bajo criterio de disponibilidad.
	Matiz	Incorporación de todos los materiales a MaharaZar en compatibilidad con G-Suite. Coevaluación virtual de las grabaciones con 72 estudiantes. Ampliación de un curso del proyecto a causa de la crisis sanitaria.

Resultados

El análisis de los resultados de los proyectos desprende una serie de categorías y lecciones aprendidas en torno a la competencia evaluativa, que se presentan considerando los matices de cada proyecto correlativamente.

Evaluación para la identificación

En la transición a la cultura universitaria, el acompañamiento entre iguales regula el ajuste de las expectativas idealizadas sobre la carrera y la profesión. Desde el primer acercamiento, queda explícito que la capitalización de aprendizajes promovidos en el plan de estudios desvela referentes profesionales a considerar. La comparación con el otro, la reciprocidad y colaboración facilita que la tutoría académica y su virtualización sea útil y resulte cotidiana en procedimientos digitales.

Tabla 3*Resultados de la evaluación para la identificación profesional.*

Claves interpretativas	Comentarios tipo	Implicaciones para la evaluación
Horizontalidad	<ul style="list-style-type: none"> – Hemos trabajado en equipo. – Nos hemos ayudado. – Hemos corregido errores. – Hemos decidido un relato con más potencial. – Hemos integrado todas las opiniones. 	El trabajo en equipo incita un diálogo entre los miembros del grupo, que construyen respuestas más ricas ante retos es compleja, como la intervención educativa que elaboran.
Identificación	<ul style="list-style-type: none"> – He podido entender mejor la teoría. – Ser maestro no es sólo el trabajo frente al alumno y familia. – La síntesis que haces de la asignatura se puede aplicar al maestro que quieres ser. 	La evaluación implica una correspondencia axiológica con el profesional que el estudiante desea ser y se modela en aprendizaje junto a los compañeros y en la asimilación de las funciones propias de la profesión.
Cotidianidad y artefactos	<ul style="list-style-type: none"> – Consejos técnicos sobre la incorporación de evidencias a las plataformas virtuales. – Las actividades las puedes trabajar desde el dispositivo que te sea más cómodo y en el momento que sea más oportuno. 	La asignatura trasciende a la vida del estudiante mediante el uso habitual de dispositivos móviles. La reflexión alcanza espacios y momentos no apriorísticos.

Evaluación autoconsciente

Los estudiantes capitalizan los procesos evaluadores desde sus experiencias personales, asumiendo como válidos los procesos que los han acompañado en el éxito académico institucional de entrar a la universidad, con especial relevancia en la prueba de acceso que han realizado un volumen importante de estudiantes. El proceso evaluativo que se dinamiza emerge desde sus historias de vida, demandando un giro desde su experiencia como receptor a la gestión como tutor. La planificación intensiva de tutorías académicas desprendió una situación emergente con la que no se contaba: la creación de cierta dependencia del alumado en la aprobación de sus propuestas, lo que confronta con el principio de autonomía.

Tabla 4*Resultados de la evaluación autoconsciente*

Claves interpretativas	Comentarios tipo	Implicaciones para la evaluación
Traslocación	<ul style="list-style-type: none"> – “Entendíamos que evaluar era preparar exámenes y corregir trabajos, pero no se puede hacer, así como tutor”. – El análisis de las necesidades educativas es imprescindible para la acción tutorial, aunque no se vea como estudiante. – La evaluación constante mejora al estudiante y el clima de clase. 	La mirada inicial unidireccional se amplía en el rol de tutor. Se toma conciencia de la confusión entre el producto de evaluación (véase la calificación) y el proceso evaluativo continuo para la toma de decisiones. Se revaloriza el análisis de necesidades consciente.
Autoconciencia	<ul style="list-style-type: none"> – “He aprendido a pensar”. – Exposición de los elementos de mejora de su propia intervención educativa. 	La toma de conciencia de las responsabilidades y funciones del maestro tutor incentiva la búsqueda de estrategias para

Claves interpretativas	Comentarios tipo	Implicaciones para la evaluación
	<ul style="list-style-type: none"> – La colaboración con otros agentes educativos aumenta la comprensión de los casos y su significación y no siempre es aparente al estudiante. 	ajustar una evaluación educativa pertinente considerando la clave situada de la realidad educativa.
Dependencia	<ul style="list-style-type: none"> – Demanda recurrente de los estudiantes de pre-calificación de los productos de evaluación. – Interés con concretar el qué responder unívocamente en los trabajos para mejorar la calificación. – Demanda de esfuerzos docentes en la corrección de producciones. – Infravaloración del error como inherencia al proceso de aprendizaje. 	Prevención reflexiva de los efectos iatrogénicos de una tutorización exhaustiva que genere cooptación. Énfasis en la presentación de una acción profesional divergente y compleja. Se ha de desvincular calificación académica y respuestas válidas de la acción tutorial.

Evaluación para la emancipación

El estudiante afronta la construcción de su incipiente identidad profesional desde su historia vital y académica, sobre la cual incorpora conceptos, modelos y competencias. Se generan procesos dinámicos que el estudiante equilibra y consolida para construir una perspectiva fundamentada de la educación, que considera tanto sus afinidades personales como las demandas sistémicas, que requieren un inexorable tiempo de asimilación. Por tanto, la vivencia educativa personal una nueva dimensión emancipatoria.

Tabla 5

Resultado de la evaluación para la emancipación

Claves interpretativas	Comentarios tipo	Implicaciones para la evaluación
Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> – “Si en lugar de dejar que pase el tiempo, si en lugar de dejarnos llevar por esa marea social que te arrastra, nos parásemos a pensar por un instante sobre todo lo que sabemos”. – “Que el sentido y lo satisfactorio no radica en llegar hasta el punto de que tenías en mente, sino en sentir el trayecto; y, mejor aún, en ser consciente de todo lo que has cambiado”. – Reflexiones concurrentes que conducen al cambio en el afrontamiento de la tarea. 	El afrontamiento de la tarea, la reflexión y el cambio suponen fases de la regulación del estudiante. La naturaleza de las acciones educativas demanda una actitud abierta y flexible a la emergencia. La evaluación genera cambio y optimiza los procesos formativos.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> – “Debo crear un adecuado clima entre la familia y la escuela, ya que deberemos trabajar juntos en muchas ocasiones por el bien del alumno”. – “Para entenderte hasta con tus compañeras, que ya las conoces, tienes que hablar de cosas en las que te pongas de acuerdo”. 	El cuidado de la comunicación moviliza aprendizaje y construye realidad. La dimensión colaborativa de la evaluación demanda un plano de entendimiento entre agentes educativos.
Emancipación	<ul style="list-style-type: none"> – Metáforas sobre personajes que cambian su propio rumbo de vida al tomar 	El espectro restringido de instrumentos de evaluación contrasta

Claves interpretativas	Comentarios tipo	Implicaciones para la evaluación
	consciencia de las estructuras sistémicas que los coartan: Divergente, Momo, El Señor de las Moscas, etc.	con la pertinencia de un acompañamiento personal del fenómeno educativo.

Conclusiones / Discusión

Los resultados evidencian el valor de la identificación idealizada de los estudiantes con el tutor que les gustaría ser. Desde esa perspectiva, asumen un rol que implica la emergencia de una evaluación pertinente a la complejidad y multirreferencialidad de los fenómenos educativos, ampliando el espectro restringido de posibilidades evaluativas de las que han sido objeto, por lo general, como estudiantes (Ariza & Ocampo, 2005), desde su condición de estudiantes de nuevo ingreso (Peinado & Anta, 2010).

Este trabajo esboza varias lecciones aprendidas que se consideran conclusivas en la implementación de la tutoría académica en la asignatura de Maestro y Relación Educativa, desde la naturaleza dinámica y abierta a la optimización de la praxis educativa.

- El potencial de las historias de vida para la reconstrucción de un aprendizaje previo que resulta acotado a la perspectiva del tutorizado.
- La virtud de la corresponsabilización y descentralización de la evaluación, que amplían el bagaje personal e implican un compromiso responsable sobre la tarea (Monroy, 2012; Ríos & Herrera, 2020).
- La actualización continua a la sofisticación tecnológica de los artefactos virtuales, en atención a las posibilidades de creación de productos genuinos e interactivos.
- La consideración de la cotidianidad del estudiante para la trascendencia significativa a espacios y escenarios deslocalizados y asíncronos en la vida del estudiante.
- El potencial de las grabaciones audiovisuales en la representación de situaciones de acción tutorial y orientadora (Sierra, Mosquera & Medrano, 2017).
- La pertinencia de un acompañamiento cuidado en la transición a una nueva cultura universitaria del estudiante de nuevo ingreso, en fomento de su emancipación sistémica.
- La inexorabilidad de un tiempo de reflexión para la autoevaluación y toma de decisiones en transferencia a la acción profesional (Vallés, Martínez & Del Rosario, 2018).
- La utilidad de estrategias para la facilitación de la autoevaluación como listados de chequeo, rúbricas y estrategias coevaluativas.
- La transversalidad de la competencia comunicativa para el desarrollo de la competencia comunicativa.
- La sostenibilidad de una tutoría funcional demanda implicación y proactividad del estudiante (Amor, 2016; Pascual, 2016).
- La inherencia del referente del igual en la identificación profesional y la regulación de los esfuerzos académicos, que justifican la utilidad de las tutorías académicas grupales, con rol preminente de moderador.

La planificación de la tutoría académica sosegada en los apremiantes plazos universitarios facilita la monitorización de los tiempos de capitalización de aprendizaje en confluencia con el temario de la asignatura. La virtualización de la tutoría y el apoyo al estudio se revela como un elemento inexorable a la sociedad del conocimiento y optimiza las oportunidades de aprendizaje. Además, facilita la movilización de prácticas coevaluativas.

Referencias

- Albanaes, P., Marques de Sousa, F y Patta, M. (2015). Tutoring and *mentoring* programs in Brazilian universities: A bibliometric study. *Revista de Psicología (Lima)*, 33(1), 21-56.
- Amor, M. I. (2016). Evaluación de la Orientación y la Tutoría en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 93-112. <https://doi.org/10.6018/j/253231>
- Ariza, G.I. & Ocampo, H.B. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas psicológica*, 4(1), 31-41.
- Arraiz, A., Sabirón, F., Cortés, A., Bueno, C., Escudero, T., & Berbegal, A. (2007). *El portafolio-etnográfico: un instrumento para la evaluación de competencias*. Prensas universitarias de la Universidad de Zaragoza.
- Barroso, E., Cabrini, E., Guajardo, M.T., Martí, S., Muros, H., & Prieto, D. (2010). En torno a la tutoría en la Educación a Distancia: aprendizaje a lo largo de una experiencia de 14 años de trabajo. F. Ozollo, M. Orlando, P. Seydell y D. Díaz (Coords). *Educación virtual y universidad pública: la experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo*. (pp. 131-137). Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Berbegal, A., Arraiz, A., Sabirón, F., & Falcón, C. (2015). En MaharaZar: una propuesta global e integradora. El portafolio digital para la evaluación de competencias y la orientación académico-profesional (Estudio piloto). Vicerrectorado de Política Académica e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza (Coord.). *La innovación docente a través de la cooperación universitaria*. (pp.121-128). Prensas de Universidad de Zaragoza.
- Bilbao, A. (2015). *Competencia evaluativa del profesorado universitario de los grados de educación infantil y educación primaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Deusto.
- Bringas, M., Pérez, J. y Vázquez, L. (2015). La investigación educativa en México. ¡Trampa mortal para las escuelas formadoras de docentes! En AIDIPE (Ed.). *Investigar con y para la sociedad* (pp. 199-209). Bubok.
- De la Cruz, G., García, T. y Abreu, L.F. (2006). Modelo integrador de la tutoría: De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(31), 1363-1388.
- Domínguez, M.C., Cacheiro, M.L., López, E., Sánchez, C., & Medina, A. (2018). Explorando la identidad profesional de estudiantes de posgrado. En M. C. Ortega, M.Á. López y P. Amor (Coord.). *Innovación educativa en la era digital: libro de actas* (pp. 41-45). UNED.
- Estrada, F.M.L., Quiñónez, E.S. y Pantoja, J.P. (2017). El docente universitario como promotor del pensamiento crítico, competencia del investigador *Aula de Encuentro*, 19(2), 58-75.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.
- González, J. L. (2014). *Hacia una Universidad más Humana. ¿Es superior la educación superior?* Biblioteca Nueva.
- Herranz, M. y López, V. (2017). Perspectiva del alumnado sobre su participación en los procesos de evaluación formativa y compartida en educación física en primaria: un estudio de caso. *EmásF, Revista digital de Educación Física*, 48, 27-48.
- Lledó Carreres, A., Lorenzo-Lledó, A., Pérez-Vázquez, E., Lorenzo, G., Gilabert, A., Gómez, I., Martínez, R., Haro, R., Mijangos, S.A., Arráez, G., & Bejarano, M.T. (2019). La tutoría universitaria: estado, dimensiones, evaluación y propuestas. En R. Roig-Vila (Coord.). *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2018-19*. (pp.1961-1976). Universitat d'Alacant. Institut de Ciències de l'Educació.
- López, A. (2020). La orientación en la universidad a través de la práctica de la tutoría. En P. Moreno, O. Moreno, C. Corchuelo y A. Cejudo (Coords.). *Retos socioeducativos del siglo XXI*. (pp.149-163). Dykinson.
- López, E. (2012). Propuestas para la formación inicial del profesorado de educación secundaria en España. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 87-108.

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

- Merino, A., Arraiz, F., Sabirón, F. & Berbegal, A. (2018). Tutoría académica desde la perspectiva del alumnado de nueva incorporación: sentido de su virtualización. En P. Alueva (coord.). *Guidance and Quality of University Education*. Prensas de la Universidad de Zaragoza, pp. 593-604.
- Monereo, C., Sánchez, S., & Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 79-101.
- Monroy, F.A. (2012). Estudio sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos de magisterio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 133-142.
- Murillo, F. J., Martínez, C. A. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Panadero, E. y Alonso, J. (2013). Autoevaluación: Connotaciones Teóricas y Prácticas. *Cuándo Ocurre, Cómo se Adquiere y qué Hacer para Potenciarla en nuestro Alumnado*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12200g>
- Pascual, H. M. (2016). *Análisis de la influencia del espacio europeo de educación superior (EEES) en el cambio y la motivación del alumnado universitario y su profesorado en la titulación de magisterio. Estudio comparado con el Reino Unido* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Peinado, M. y Anta, J. L. (2010). Reflexiones en torno a la innovación formativa en la acción tutorial universitaria. *Iniciación a la Investigación*, 5(1), e019.
- Ríos, D., & Herrera, D. (2020). La descentralización de la práctica evaluativa orientada al autoaprendizaje del estudiante. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046219544>
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Mira.
- Sabirón, F., & Arraiz, A. (2013). Aprendiendo de la evaluación: decálogo para la evaluación auténtica de competencias profesionales a través del Portafolio. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(1). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3846>
- Sabirón, F., Arraiz, A., Berbegal, A., Blasco, A.C., Bueno, C., Escudero, T., Falcón, C. Lorenzo, J., Soler, R., Soler, J.R., Navaridad, F., Raya, E., Arburua, R.M., Aramendi, P., & Buján, K. (2017). Repensar la universidad desde la orientación universitaria. En Jornadas innovación docente 2015. En Vicerrectorado de Política Académica y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza (Coord.). *Repensar la universidad* (pp. 197-203). Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza.
- Sabirón, F., Arraiz, A., Merino, A., & Berbegal, A. (2018). La tutoría académica universitaria desde la evaluación. En E. López, D. Cobos, A.H. Martín, L. Molina y A. Jaén (Coords.). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 1427-1439). Octaedro.
- Sanahuja, A., & Sánchez, L. (2018). The assessment competence of teachers: training, expertise and classroom implementation. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 95-116.
- Sierra, Y., Mosquera, A., & Medrano, N. (2017). Mejora de la competencia de comunicación de los estudiantes mediante el uso de grabaciones de vídeo. *Aula de Encuentro*, 19(2). <https://doi.org/10.17561/ae.v19i2.1>
- Vallés, C., Martínez, L., & Romero, M.R. (2018). Instrumentos de evaluación: Uso y competencia del profesorado universitario en su aplicación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 149-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200149>

Breakout digital como herramienta didáctica en el entrenamiento de la competencia transversal Comunicación

Carolina Pascual Moscoso

Centro de Orientación y Empleo (COIE), Universidad Nacional de Educación a Distancia

< cpascualmoscoso@psi.uned.es >

Resumen

La gamificación como metodología activa y motivadora está cada vez más presente en la educación superior. Este trabajo presenta el diseño de una experiencia de *breakout* digital cooperativo para usuarios del COIE de la UNED, con dos objetivos: trabajar competencias transversales para el acceso al empleo, destacando el entrenamiento en comunicación y generar compromiso y motivación en los estudiantes de grado y egresados hacia actividades de orientación para el acceso al empleo.

Palabras clave

Gamificación; Comunicación; Competencia Transversal; Digitalización; Orientación; *Breakout* Digital

Introducción

Entre los empleadores existe un amplio consenso sobre la trascendencia de la comunicación como competencia genérica. Ante una precipitada digitalización del ámbito profesional derivada de la situación de pandemia del virus SARS-CoV-2, en un mercado laboral globalizado, interconectado y en constante transformación, la importancia de tener habilidades de comunicación efectivas se hace imprescindible. Investigadores como Teichler (2007), Andrew y Hgison (2008), García-Aracil y Van derVelden (2008) o Tomlinson (2012), señalan la necesidad de emplear a profesionales con habilidades, valores y actitudes genéricas, la educación superior no es ajena a la necesidad de seguir desarrollando acciones formativas en competencias transversales, favoreciendo la empleabilidad de sus alumnos, la transición al mercado laboral y el proyecto de carrera profesional (García Manjón y Pérez, 2008; Uceda, 2011).

Los egresados deben integrarse en un mercado laboral que exige contar con competencias específicas de sus campos de estudios y recursos personales tales como las habilidades, los conocimientos, las actitudes y las aptitudes, así, el trabajo en equipo, la comunicación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la perseverancia, de cuya combinación se obtiene un mayor desempeño laboral. La gamificación como herramienta promueve el desarrollo de estas competencias genéricas, estimula el compromiso, motivación y atención en los usuarios (Özdener, 2018) puesto que los sitúa como protagonistas activos del proceso de aprendizaje.

Al igual que con otros conceptos, no existe un consenso entre autores a la hora de definir el término gamificación, nosotros nos inclinamos hacia teorías mecanicistas, donde mayoritariamente, autores como Zichermann (2011), Burke (2012) y Kapp (2012, 2016), coinciden en señalar la gamificación como la aplicación de mecánicas, dinámicas y componentes de juego o videojuegos en ámbitos que no son propiamente de juego, como empresas, procesos selectivos y en la última década en el campo educativo. Múltiples estudios (Koivisto y Sarsa 2014; Revuelta y Guerra 2015; Pisabarro y Vivaracho 2018; Nicholson 2018; Özdener 2018; Escaravajal y Martín-Acosta 2019) señalan la influencia positiva de la gamificación sobre la motivación y compromiso de las personas.

Fombona y Pascual (2021) advierten del esfuerzo que supone el diseño y creación de materiales para que la experiencia gamificada tenga éxito, haciendo hincapié en la necesidad de desarrollar estas prácticas de forma prolongada en el tiempo para lograr mejoras significativas en el aprendizaje.

La gamificación va más allá de otorgar puntos, insignias e implementar el uso de tablas de clasificación, sigue sistemas de diseño de juegos. El más estudiado es el sistema MDE (mecánica, dinámica, estética) propuesto por Hunicke, LeBlanc y Zubek (2004), que establece la relación entre reglas-mecánica, sistema de dinámica de juego y diversión- estética. Según Hunicke, Leblanc, y Zubek (2004) las mecánicas son las diversas acciones, comportamientos y mecanismos de control que se ofrecen al jugador dentro de un contexto de juego, junto con el contenido del juego (niveles, recursos, puntos e insignias entre otros.), la mecánica respalda la dinámica general del juego. Las dinámicas se refieren a cómo el jugador se comporta durante el juego, es decir, qué cosas puede hacer a partir de lo que le permiten las mecánicas del juego. A la hora de diseñar gamificación el docente-diseñador será el responsable de idear las mecánicas y prever las dinámicas, que dependen del alumnado, es decir, las relaciones emocionales y los comportamientos que desea inducir en el alumno/a. Finalmente, en el modelo MDE se encuentran la estética, los gráficos, la música, la ambientación, es decir, todo lo que percibe el jugador y que hace que se implique en el juego o, por el contrario, que no se sienta atraído por él (Cornellá, Estebanell y Brusi, 2020).

La gamificación se está implementando en las empresas, en los procesos de selección y en la formación laboral, ya sea como evaluación, herramienta de cohesión de equipo, formación e incluso participación, prueba de ello es la proliferación de herramientas como *Learning Park*, una solución digital para la formación corporativa, donde los empleados construyen una ciudad virtual, superando formación que su empresa propone. Estas herramientas, así como las empresas de *team building*, conscientes de la dificultad de llevar la formación a las empresas y generar motivación en relación con ella, apostaron por ludificar dicha formación buscando compromiso y motivación intrínseca y extrínseca.

Una de las múltiples experiencias gamificadas que podemos llevar al campo de la orientación son los *escape rooms* y *breakouts*, actividades que han experimentado un gran auge en nuestro país, aunque son modalidades de juego distintas, ambas dinámicas consisten en la colaboración de un grupo para resolver una serie de enigmas que tienen como fin último “escapar” de una sala o abrir una caja cerrada. (Borrego, Fernández, Robles y Blanes, 2016; Eukel, Frenzel y Cernusca, 2017). En este trabajo se presenta una experiencia real de diseño de un *breakout* digital como actividad didáctica cooperativo para usuarios del COIE de la UNED, donde se pretende trabajar competencias transversales para el acceso al empleo, destacando el entrenamiento en comunicación y generar compromiso y motivación en los estudiantes de grado y egresados hacia actividades de orientación para el acceso al empleo.

Metodología

Siguiendo las indicaciones de Johnson (2017) se ha configurado un diseño propio de *breakout*, atendiendo a la clasificación de Wiemker, Elumir y Clare (2016) estamos hablando de una actividad lineal donde los retos están ordenados y se debe seguir una secuencia para alcanzar a superar la actividad. Se diseñó una ambientación lúdica digital de contexto cerrado, donde alumnado de último curso, así como egresados de los diferentes grados de la UNED, organizados en grupos de cuatro jugadores interdisciplinarios, se convierten en el equipo de mejora de una empresa ficticia.

Para diseñar actividades basadas en motivadores intrínsecos, debemos atender al modelo RAMP (*Relatedness, Autonomy, Mastery, Purpose*) que plantea Andrzej Marczewski (2013), analizando los cuatro motivadores del modelo, relación (*relatedness*), autonomía (*autonomy*), competición o maestría (*mastery*) y propósito (*purpose*). De igual forma implementar motivadores extrínsecos, según el modelo SAPS de Zichermann y Christopher Cunningham

(2011), otorgando a los jugadores estatus, acceso a puntos o rankings. En nuestra actividad los usuarios deben solucionar tres enigmas, pruebas, acertijos y rompecabezas, para lograr conseguir un objetivo común (Renaud y Wagoner, 2011), identificar, analizar y mejorar los procesos de una empresa ficticia, ÁRLOR, para ello deberán utilizar sus competencias transversales, destacando el uso de la comunicación. Los objetivos concretos de la actividad se expresan en la tabla 1.

Tabla 1

Objetivos Breakout Digital COIE UNED

Objetivos	
1.	Promover la colaboración y el trabajo multidisciplinar en equipo entre egresados y alumnado de los distintos grados de la UNED.
2.	Desarrollar el pensamiento crítico y la habilidad para resolver problemas.
3.	Entrenar la comunicación como competencia transversal
4.	Poner en práctica el pensamiento deductivo.
5.	Promover el análisis de información.
6.	Desarrollar el engagement y la motivación extrínseca e intrínseca en el trabajo de competencias transversales en el alumnado y egresados de los diferentes grados.

Fuente: Elaboración propia.

La actividad tiene como espacio de desarrollo el portal de empleado de la empresa ficticia creado a través de la plataforma WIX, para el desarrollo web basada en la nube, que permite a los usuarios crear sitios web HTML5 y sitios móviles. Cada grupo cuenta con un espacio de discusión en Microsoft Teams y un grupo general que arroja 2 pistas de forma automática generando nuevas estrategias de resolución. La evaluación se realiza a través de un cuestionario de autoevaluación basado en conductas e indicadores observables de las competencias trabajadas en la actividad y una escala Likert de valoración de la actividad.

Tabla 2

Fases de diseño Breakout digital COIE UNED

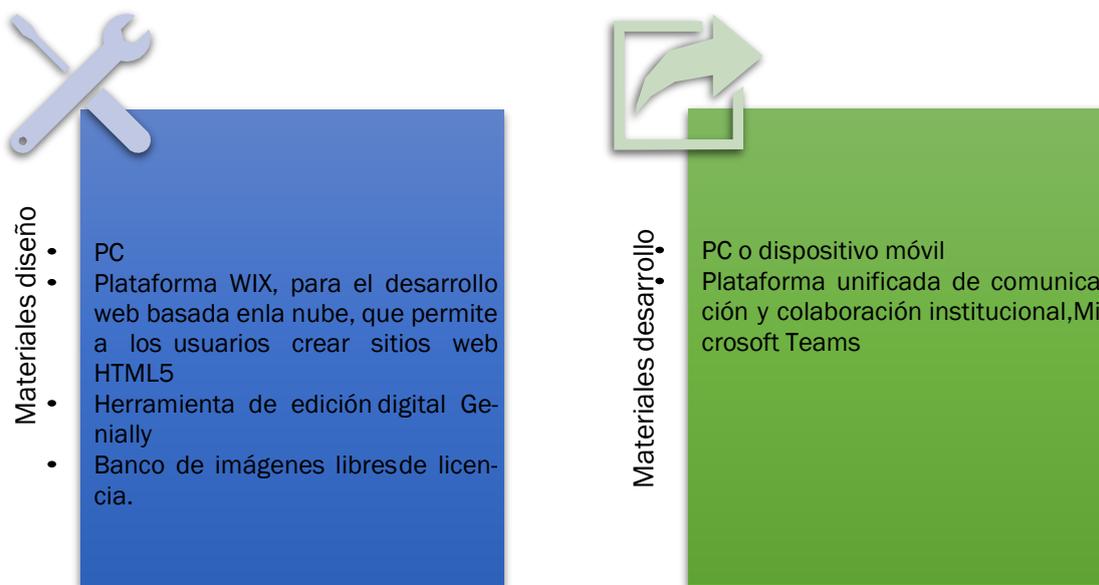
FASES DEL DISEÑO	
Fase 1	Identificación del tipo de actividad gamificada a realizar.
Fase 2	Búsqueda de información sobre actividades de similar naturaleza.
Fase 3	Determinación de la tipología de jugador en el que aplicar la actividad y su contexto.
Fase 4	Diseño de la narrativa como hilo conductor de la actividad.
Fase 5	Diseño y montaje de la actividad de enganche y captación del alumnado.
Fase 6	Diseño y desarrollo de enigmas y retos a plantear al alumnado y egresados.
Fase 7	Diseño de la evaluación de la actividad

Fuente: Elaboración propia.

Vamos a establecer la diferenciación entre los materiales necesarios para el diseño de la propuesta y los materiales necesarios para su desarrollo:

Ilustración 1

Materiales para el diseño VS Materiales para el desarrollo.



Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Como resultado obtenemos una actividad gamificada de participación activa y motivadora para la adquisición de competencias genéricas y herramienta de autoevaluación de conductas observables, dinámica team building aplicada a educación superior.

La actividad comienza con la captación de los participantes, a través de un video de engagement, que el alumnado recibe a su correo institucional, en este correo se detallan las instrucciones para participar en la actividad, la primera de ellas es crear un avatar que los identifique, siguiendo una rúbrica predeterminada, donde indicará su tramo de edad, área de conocimiento, situación laboral y experiencia previa, así como tres competencias transversales en las que cree que destaca.

Reto 1

Narrativa: Arlo, prototipo de inteligencia artificial de la empresa ÁRLOR, recibe a los integrantes del grupo (imagen 1), les comunica que han sido seleccionados por la empresa ÁRLOR (imagen 2), para formar parte del equipo de mejora de la empresa. Para realizar estas mejoras el primer paso es acceder a la información del puente de mando del proceso productivo (imagen 3), sin embargo, la contraseña de la aplicación de procesos ha cambiado en el turno anterior, ya que por seguridad caduca cada tres meses y el personal no ha dejado aviso de cuál es la nueva (imagen 4), sin embargo, tienen toda la información que necesitan para averiguarla.

Objetivo: Encontrar la contraseña que permita acceder a la aplicación de procesos.

Pistas:

1. La contraseña está formada por dos nombres y un mes.
2. Todo tiene un orden 1º, 2º y 3º.
3. Cambiar el orden de las letras a veces nos da más información.
4. Parece que alguien quiere que sigáis unas coordenadas.

Competencias del reto

Tabla 3

Competencias e indicadores de logro Reto 1

Competencia	Indicadores de logro
Comunicación	Los miembros del grupo utilizan la empatía y otros recursos comunicativos para entender los puntos de vista de los otros, integrarlos en el propio discurso.
	Cada integrante mantiene una actitud que estimula el dialogo constructivo y permite una comunicación abierta.
	Llegan a un consenso en la resolución de las pruebas.
Trabajo en Equipo	Los integrantes del grupo se relacionan de forma correcta, educada y asertiva.
	Todos los miembros del grupo trabajan de forma activa y participativa en los retos propuestos, ayudando y respetando a todos los integrantes.
Resolución Problemas	Cada integrante aporta ideas nuevas, puntos de vistas y rutas alternativas para hacer frente al reto.
	Analizan, reconocen e interpretan las pistas e información del reto.
	Identifican la fórmula de resolución de cada reto.

Fuente: Elaboración propia.

Imagen 1

Portal empleado, asistente virtual Arlo



Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

Imagen 2

Web empresa ficticia ÁRLOR



Imagen 3

Puesto de Mando



¡Vamos a chatear!

Imagen 4

Contraseña Aplicación procesos



¡Vamos a chatear!

Reto 2

Narrativa: Ahora que el equipo tiene acceso a la aplicación de procesos, acceden a la línea de producción, con un sistema obsoleto de organización de espacio y de los recursos, contemplan cuatro grandes máquinas que conforman la línea productiva, deben mover y ordenar las máquinas, para que el proceso tenga el menor recorrido posible entre ellas, como norma se establece que el producto de la primera máquina es la materia prima de la siguiente. (Imagen 5) Terminado el trabajo podrán salir de la planta de producción, pero el acceso al departamento de calidad está bloqueado, deben encontrar la contraseña necesaria para afrontar el próximo reto.

Objetivo: Ordenar la línea de producción y encontrar la contraseña de acceso al departamento de calidad.

Pistas:

1. ¿Te acuerdas del Tetris?
2. La solución forma una figura geométrica.
3. Las máquinas tienen nombres, ¿servirán para algo?
4. Las máquinas tienen posiciones, ¿servirán para algo?
5. La contraseña está formada por cuatro iniciales y cuatro números de forma alterna.

Competencias:

Tabla 4

Competencias e indicadores de logro. Reto 2

Competencia	Indicadores de logro
Comunicación	Los miembros del grupo utilizan la empatía y otros recursos comunicativos para entender los puntos de vista de los otros, integrarlos en el propio discurso.
	Cada integrante mantiene una actitud que estimula el diálogo constructivo y permite una comunicación abierta.
	Llegan a un consenso en la resolución de las pruebas.
	Identifican los posibles obstáculos en la comunicación y los solventan.
	Todos participan de forma activa, pero delegan según las fortalezas de cada miembro.
Trabajo en Equipo	Los integrantes del grupo se relacionan de forma correcta, educada y asertiva.
	Todos los miembros del grupo trabajan de forma activa y participativa en los retos propuestos, ayudando y respetando a todos los integrantes.
Resolución de Problemas	Cada integrante aporta ideas nuevas, puntos de vista y rutas alternativas para hacer frente al reto.
	Analizan, reconocen e interpretan las pistas e información del reto.
	Identifican la fórmula de resolución de cada reto.
Análisis de la Información	Utilizan correctamente la información aportada en cada prueba.

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

	Competencia	Indicadores de logro
		Son capaces de llegar a una solución con la información prestada, incluyendo pistas.
Capacidad de Adaptación	El grupo afronta el reto de forma positiva.	
	Modifican el patrón de conducta respecto al reto anterior.	

Fuente: Elaboración propia.

Imagen 5

Reto línea de producción



Reto 3

Narrativa: Una vez ordenada la línea de producción para que sea más eficiente, el grupo accede al departamento de calidad, allí les informan de la necesidad de mejorar la calidad del producto, puesto que el departamento ha observado que en cada turno el 18% de los lotes son defectuosos, deberán analizar la información que plantea el equipo de compras y encontrar al maestro industrial (imagen 6), puesto que nadie sabe más que él de proceso productivo, pero se trata un peculiar personaje punto de jubilarse que les dará la información necesaria para resolver el problema a cambio de resolver un juego (imagen 7)

Pistas:

1. Se trata de una partida de póker, busca información sobre las reglas del póker.
2. Al póker se juega con tus cartas y las de la mesa.
3. El jugador que ha ganado tiene una jugada menor que un repóker
4. El jugador que ha ganado tiene una jugada mayor que un póker.

Competencias:

Tabla 5

Competencias e indicadores de logro. Reto 3

	Competencia	Indicadores de logro
	Comunicación	Los miembros del grupo utilizan la empatía y otros recursos comunicativos para entender los puntos de vista de los otros, integrarlos en el propio discurso.
		Cada integrante mantiene una actitud que estimula el dialogo constructivo y permite una comunicación abierta.
		Llegan a un consenso en la resolución de las pruebas.

	Competencia	Indicadores de logro
		Identifican los posibles obstáculos en la comunicación y los solventan.
		Todos participan de forma activa, pero delegan según las fortalezas de cada miembro.
Trabajo en Equipo		Los integrantes del grupo se relacionan de forma correcta, educada y asertiva.
		Todos los miembros del grupo trabajan de forma activa y participativa en los retos propuestos, ayudando y respetando a todos los integrantes.
Resolución Problemas		Cada integrante aporta ideas nuevas, puntos de vistas y rutas alternativas para hacer frente al reto.
		Analizan, reconocen e interpretan las pistas e información del reto.
		Identifican la fórmula de resolución de cada reto.
Análisis de la Información		Utilizan correctamente la información aportada en cada prueba.
		Elabora una correcta búsqueda de fuentes para obtener la información necesaria para resolver el reto.
		Son capaces de llegar a una solución con la información prestada, incluyendo pistas.
		Son capaces de discernir la información relevante y significativa de aquella que no lo es.
Capacidad de Adaptación		Utilizan la nueva información para aplicar una solución al reto.
		El grupo afronta el reto de forma positiva.
		Modifican el patrón de conducta respecto al reto anterior.

Fuente: Elaboración propia.

Imagen 6

Búsqueda maestro industrial. Reto 3



Imagen 7

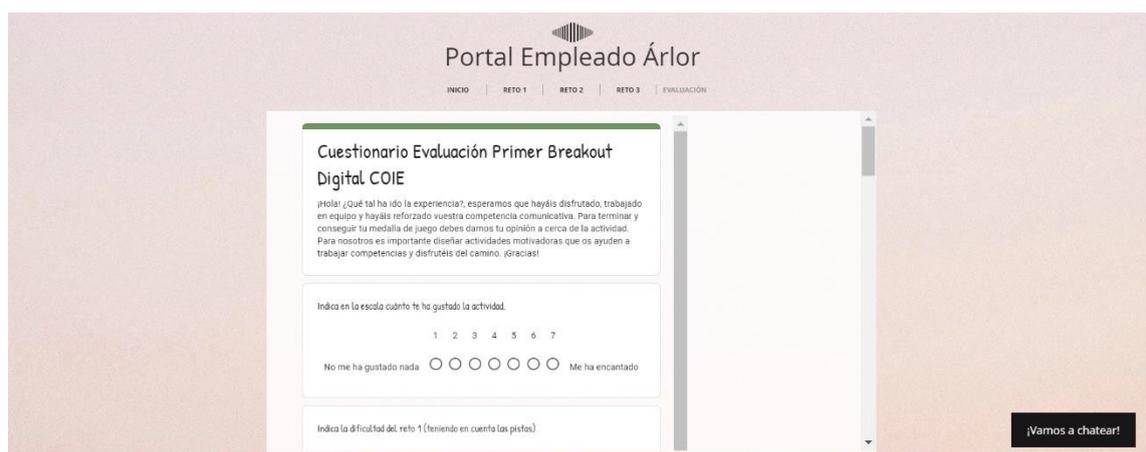
Reto 3. Partida de cartas. Adivina la mano



Una vez implementado y desarrollada la actividad, se plantean dos tipos de evaluación, en primer lugar, una autoevaluación de los jugadores a través de un cuestionario donde podrán puntuar en una escala tipo Likert los indicadores observables conseguidos y una segunda evaluación de la propia actividad, valorando el diseño y desarrollo de esta (imagen 8) Una vez superada la evaluación el alumnado recibirá la insignia correspondiente a la superación de la primera actividad virtual gamificada del COIE de la UNED, se confeccionará el Rankin de avatares/jugadores que han superado la totalidad de los retos y obtenido la insignia.

Imagen 8

Evaluación Actividad



Conclusiones / Discusión

La puesta en marcha de actividades gamificadas supone una apuesta por la innovación y un esfuerzo por desarrollar acciones que fomenten la motivación del alumnado, permitiendo trabajar y desarrollar competencias transversales (Borrego et al., 2016; Eukel et al., 2017; Pisabarro y Vivaracho, 2018). El potencial del *breakout* radica en la motivación, la promoción de los procesos de aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades en contextos digitales.

Aunque este tipo de actividades conllevan gran esfuerzo en la fase de diseño, creemos que tras la evaluación se obtendrán datos favorables por parte del alumnado. No se trata de crear un juego en sí, sino de fomentar el aprendizaje de competencias transversales de forma activa, situando al alumnado como eje central del proceso, convirtiéndolos en guías/espectadores del proceso de aprendizaje. El diseño de actividades gamificadas debe partir de unos objetivos concretos, alcanzables y realistas, la innovación no tiene por qué ser una metodología más efectiva en cuanto al aprendizaje en sí mismo, sino que pretende captar la atención, emocionar, motivar y vincular a los usuarios a los objetivos.

Son múltiples las propuestas futuras en línea digital basadas en gamificación que se pueden crear desde los centros de orientación, información y empleo de las instituciones de educación superior, no sólo *breakout*, sino proyectos estructurales que acompañen al alumno desde que ingresa en la universidad, hasta que integra en el mercado laboral. Con esta actividad queremos plantear la posibilidad de crear una serie de eventos que generen continuidad y compromiso en el alumno con su empleabilidad, incluso compartiendo estas actividades con otras universidades, de forma virtual o presencial.

Referencias

- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411-422. <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>
- Bartual Figueras, M. T., & Turmo Garuz, J. (2016). Educación superior y competencias para el empleo. El punto de vista de los empresarios. *Revista Complutense De Educación*, 27(3) https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47645.
- Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I., & Robles, S. (2017). Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. *Journal of Technology and Science Education*, 7(2), 162-171. doi: <http://dx.doi.org/10.3926/jotse.247>
- Burke, B. (2012) *Innovation Insight: Gamification Adds Fun and Innovation to Inspire Engagement*. Gartner.
- Cornellà Canals, P., Estebanell Minguell, M., & Brusi i Belmonte, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos: Consideraciones generales y algunos ejemplos para la Enseñanza de la Geología. *Enseñanza De Las Ciencias De La Tierra: Revista De La Asociación Española Para La De Las Ciencias De La Tierra*, 28(1), 5-19.
- Escaravajal Rodríguez, J. C., & Martín-Acosta, F. (2019). Análisis bibliográfico de la gamificación en Educación Física. *Revista Iberoamericana De Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte*, 8(1), 97-109. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5770>
- Eukel HN, Frenzel JE, Cernusca D. Educational Gaming for Pharmacy Students -Design and Evaluation of a Diabetes-themed Escape Room. *Am J Pharm Educ*. 2017 Sep;81(7):6265. doi: 10.5688/ajpe8176265. PMID: 29109566;PMCID: PMC5663657.
- Fombona, J. & Pascual, M. A. (2021). La gamificación: principios y evidencias científicas desde la neuroeducación. En Vázquez-Cano, E. y Sevillano, M.ªL. *Gamificación en el aula*. (23-35). McGraw-Hill-Education.
- García-Aracil, A., & Van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55(2), 219-239. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9050-4>
- García Manjón, J.A & Pérez López M.ªC. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista iberoamericana de educación*, 46(9), 1-12. Retrieved from <https://doaj.org/article/3bce4fce91bb4ca6ad2438ad3bf80f44>.
- Hamari, J., Koivisto, & H. Sarsa. (2014). Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. Paper presented at the - 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 3025- 3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hunicke, R., Leblanc, M.G., & Zubek, R. (2004). *MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research*.

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

- Johnson, H. E. (2017). *Breaking Into Breakout Boxes: Escape Rooms in Education*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. John Wiley & Sons.
- Kapp, K. M. (2016). Choose your level: Using games and gamification to create personalized instruction. In M. Murphy, S. Redding, & J. Twyman (Eds.), *Handbook on personalized learning for states, districts, and schools* (pp. 131–143). Temple University, Center on Innovations in Learning
- Marczewski, A. (2015). *Even ninja monkeys like to play*. Gamified UK.
- Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: a survey of escape room facilities*. <http://bit.ly/2U1TaxJ>.
- Özdener, N. (2018). *Gamification for enhancing Web 2.0 based educational activities: The case of pre-service grade schoolteachers using educational. Wiki pages*. Telematics and Informatics, 35, 564-578. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tele.2017.04.003>.
- Pisabarro Marrón, A. M., & Vivaracho, C. E. (2018). Gamificación en el aula: gincana de programación. *ReVisión*, 11(1)
- Renaud, C., & Wagoner, B. (2011). The Gamification of Learning. *Principal Leadership*, 12(1), 56-59.
- Reuelta Domínguez, F. I., & Guerra Antequera, J. (2015). ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta- aprendizaje del videojugador. *RevistaDe Educación a Distancia (RED)*, 0(33) <https://revistas.um.es/red/article/view/233161>.
- Sierra Daza, M. C., & Fernández-Sánchez, M. R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 105-115. doi:10.21703/rexe.20191836sierra15
- Teichler, U. (2007). Does Higher Education Matter? Lessons from a Comparative Graduate Survey. *European Journal of Education*, 42(1), 11–34. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00287.x>
- Tomlinson, M. (2012). Graduate Employability: A Review of Conceptual and Empirical Themes. *Higher Education Policy*, 25(4), 407–431. <https://doi.org/10.1057/hep.2011.26>
- Uceda, J. (2011). ¿Qué pueden hacer las universidades españolas para mejorar la empleabilidad de sus egresados? *Presentación en el Seminario Bienal de Educación Superior y Empleabilidad, celebrado en Madrid en 2011*, Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria
- Wiemker, M. Elumir, E. Clare, A. (2016) Escape Room Games “Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one?” *Game-based learning* p (55-68).
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design*. O'Reilly Media.

Concepto de éxito y trabajo ideal de los universitarios de la generación Z

Marta Hernández Arriaza

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas

< mharriaza@comillas.edu >

Resumen

La generación Z presenta desafíos tanto en su experiencia universitaria como en la orientación para la carrera. El objetivo de la investigación es presentar los resultados del estudio cualitativo en el que participaron 37 estudiantes universitarios a través de varios *focus group*. Los resultados permiten destacar la importancia que los estudiantes otorgan al concepto de éxito ligado al equilibrio, así como poder desarrollarse en un trabajo motivador. Este estudio ayuda a mejorar la comprensión de los alumnos de esta generación, así como una base para desarrollar programas de orientación que incluyan estrategias de orientación para su carrera teniendo en cuenta esta realidad.

Palabras clave

Expectativas Profesionales; Generación Z; Éxito; Universidad; Investigación Cualitativa

Introducción

No es ningún secreto que los grupos de personas nacidas en diferentes períodos de tiempo, con diferentes influencias externas, desarrollan puntos de vista algo divergentes en cuanto a prioridades, preferencias y valores (Walsh, 2011). Por ello, se estableció una teoría de generaciones basada en la idea de que las personas dentro de un grupo generacional están vinculadas por experiencias, eventos, circunstancias, etc., dando lugar así a cohortes sociales, llamadas generaciones (Hernandez-de-Menéndez et al., 2020). Las generaciones, al igual que las clases sociales, están formadas por conjuntos de personas que no han elegido pertenecer a dichos grupos y que comparten haber vivido determinados hechos históricos y sociales en una misma etapa de la vida (Mannheim, 1970).

Para comprender las características que unifican y dividen a las generaciones, es necesario examinar el contexto generacional más amplio. En la tabla 1 se recogen las generaciones y su contexto histórico. Incluyendo a la Generación Z, existen cinco cohortes generacionales representadas en la población actual española (Vilanova & Ortega, 2017). Sin embargo, existen dificultades para definir el rango de edad de las generaciones. Además, la Generación Z parece ser la más problemática debido, en parte, a que todavía no ha sido tan bien examinada por ser la generación más joven en el mercado laboral (Dolot, 2018).

Tabla 1

Taxonomía de las generaciones

Nombre	Marco Temporal	Contexto Histórico
Los niños de la guerra	1930 - 1948	Conflictos bélicos
Baby Boom	1949 - 1968	Paz y explosión demográfica
Generación X	1969 - 1980	Crisis del 73 y transición

Nombre	Marco Temporal	Contexto Histórico
Millennials	1981 - 1994	Inicio de la digitalización
Generación Z	1995 - 2010	Expansión de internet

Nota: Tabla adaptada de (Vilanova & Ortega, 2017)

Con cada generación surgen prioridades y valores distintos que impactan en su forma de tomar decisiones y en las acciones que realizan en su día a día (Walsh, 2011). Los niños de la guerra (1930-1948) se caracterizaron por la austeridad, mientras que los pertenecientes a la generación Baby Boom (1949-1968) fueron ambiciosos y representan el triunfo de la clase media en nuestro país. La generación X (1969-1980), la menos estudiada, es conocida como “generación de la llave al cuello” debido a la incorporación de la mujer al mundo laboral. Los Millennials, o Generación Y (1980-1995), vivieron creyendo que podrían conseguir cualquier cosa, y se encontraron con la crisis económica al comenzar su carrera laboral (Vilanova & Ortega, 2017). Los pertenecientes a la Generación Z, nacidos después de 1995, exhiben características diferentes de sus predecesores; han crecido rodeados de tecnología e internet, han convivido con las redes sociales y han vivido, desde su infancia, diversas cuestiones sociales impredecibles como la crisis económica de 2008, los atentados del 11 de septiembre de 2001 o los del 11 de marzo de 2004 en España (Schwieger & Ladwig, 2018). Además, los miembros de la Generación Z, a pesar de la incertidumbre, creen que pueden cambiar el mundo (Pousson & Myers, 2018).

A nivel internacional se han realizado estudios para conocer el concepto de éxito de la Generación Z y sus preferencias en el mundo laboral. Singh & Dangmei, 2016 destacan entre las preferencias en el trabajo, la flexibilidad e independencia, así como la importancia de la responsabilidad social de las empresas. Puiu (2017) se enfoca en el tamaño de empresa preferido por los miembros de esta generación y en las condiciones ideales de trabajo, siendo mayoritaria la preferencia por trabajar en un equipo pequeño en una oficina, disponiendo de flexibilidad horaria. El estudio de Bulut & Maraba (2021) analiza el concepto de éxito y el trabajo ideal, señalando que a esta generación les gusta trabajar en equipo, sentir que pertenecen a algún lugar y que están dispuestos a esforzarse a cambio de un *feedback* positivo. Sus referentes son las personas que aman lo que hacen y que aprenden continuamente. Por último, Pulevska-Ivanovska et al., (2017) recalcan también la importancia del equilibrio en la vida personal y profesional para esta generación.

El objetivo del presente estudio fue advertir las narraciones en torno a la idea de éxito y trabajo ideal en una muestra de alumnos universitarios pertenecientes a la generación Z de distintas titulaciones.

Metodología

Dentro del encuadre de la investigación cualitativa llevamos a cabo 8 grupos de discusión basados en una entrevista semiestructurada. Se preguntó a los alumnos “¿Qué es para ti tener éxito en la vida?” y ¿Cuál sería tu trabajo ideal? La finalidad de los grupos de discusión ha sido conocer la cultura, entendida como forma de pensar, sentir y relacionarse, de los alumnos de la generación Z matriculados en estudios de grado de nuestra universidad. La muestra ha estado compuesta por un total de 37 personas: 17 alumnos de primeros cursos, 20 alumnos de últimos cursos, nacidos después de 1995. Los grupos se organizaron por áreas de conocimiento (educación, psicología y trabajo social, económicas y derecho, ingenierías y sanidad) y curso (primeros y últimos). Durante las entrevistas se grabó la voz de los participantes y se procesaron los datos elaborando un informe de resultados con la transcripción de las grabaciones. Posteriormente, se realizó un análisis de los textos aportados para generar las conclusiones relacionadas con el concepto de éxito y el trabajo ideal.

Este estudio presenta los resultados de la primera parte de un estudio más completo realizado con metodología cualitativa en el que se exploró la experiencia en la universidad de los alumnos y la influencia de su paso por la universidad en su proceso de formación como personas.

Resultados

A la hora de definir qué es tener éxito en la vida, se observan aspectos comunes en todas las personas consultadas, independientemente del grado que cursen, de si están en los primeros o en los últimos cursos del grado o de si ya han terminado sus estudios universitarios. En la tabla 2 se recogen los factores asociados al concepto de éxito y también al trabajo ideal.

Agrupamos las respuestas de los participantes en los grupos de discusión en nueve factores: lograr las metas, dejar un legado, ser feliz, el cambio a lo largo de la vida, rodearse de personas, tener un trabajo motivador, mostrar sus valores, el equilibrio y el bienestar económico.

Tabla 2

Factores del concepto de éxito y del trabajo ideal

Concepto de éxito	Trabajo ideal
Lograr las metas	Retador
Dejar un legado	Trabajar con personas
Ser feliz	Ambiente respetuoso
Cambio a lo largo de la vida	Autonomía y libertad
Rodearte de personas	Sentirse valorado
Equilibrio	Dinamismo
Bienestar económico	Conciliación
Principios y valores	Estabilidad económica
Trabajo motivador	

Los resultados evidencian que los alumnos definen el éxito como la *consecución de las metas* que uno se propone, tanto en el terreno personal como en el laboral o profesional:

“Alcanzar todos mis objetivos; o sea, en todos los ámbitos, no sólo en el tema profesional”. (Primeros Cursos – Psicología/Trabajo Social)

“Cuando has hecho todo lo posible para conseguir tu meta y si has hecho lo posible, (el éxito) es adonde hayas llegado”. (Últimos Cursos – Educación)

“Pues yo creo que es algo que depende mucho de cada persona y que para saber realmente cuál es tu éxito necesitas tener muy claro cuáles son tus metas y cuáles son tus prioridades y al final, para mí, pues es eso, alcanzar mis metas”. (Primeros Cursos – Ingeniería)

“Yo creo que el éxito es algo muy subjetivo y no podemos decir, el éxito es esto, o sea es básicamente alcanzar lo que quieres lograr sin perder nada por el camino”. (Primeros – Económicas/Derecho)

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

Otro factor importante relacionado con el concepto de éxito es el referido a *dejar una huella, un legado* a través de la práctica profesional. Con este matiz se refieren a la importancia que le otorgan también al bien común, el poder dejar un impacto positivo en el mundo:

“Para mí, haber dejado algo bueno en el mundo, un buen legado”. (Últimos Cursos – Ingeniería)

“Haber puesto algo para transformar el mundo”. (Últimos Cursos – Derecho/Económicas)

“Haber dejado como un legado, algo a los que vienen por detrás o a quien has ayudado y que haya sido tu ayuda importante para él”. (Últimos Cursos- Estudiante de Enfermería)

“Que tu trabajo no solo tenga una recompensa sino también un impacto en el mundo, en la sociedad, que puedas cambiar algo, no solo que hagas cosas que se queden ahí”. (Últimos Cursos – Psicología/Trabajo Social)

El éxito está muy relacionado con disfrutar con lo que una persona hace, con la *felicidad* en general:

“Sí, yo creo que éxito es ser feliz un poco en toda tu vida”. (Últimos Cursos – Derecho/Económicas)

“Tener éxito es estar contento con lo que uno hace, independientemente de que esté relacionado con lo laboral, con lo personal, estoy feliz”. (Últimos Cursos – Psicología/Trabajo Social)

“Pero yo creo que al final el éxito definitivo, el éxito último es que hagas lo que te guste y que estés rodeado de gente que te hace feliz y que básicamente seas feliz en tu vida”. (Primeros – Económicas/Derecho)

“El éxito es ser lo más feliz posible, supongo”. (Primeros Cursos – Psicología/Trabajo Social)

Además, el éxito en los estudiantes de esta generación no es estático, sino que va *cambiando a lo largo de la vida*:

“Yo creo que el éxito es algo que nunca se alcanza, sino que siempre se persigue, toda la vida, porque es complicado llegar y decir: ¡Estoy en el éxito! O sea, siempre lo vas a querer, cuando has llegado a una meta, te vas a querer proponer otra”. (Primeros – Económicas/Derecho)

“Nunca acabas de tener éxito en la vida porque siempre estás persiguiendo ese éxito entonces como que tu vida está llena de pequeños éxitos, digamos, distintos, que pueden cambiar con el tiempo”. (Primeros – Ingenierías)

“Tener el lujo de cambiar, no me gusta la monotonía, y como decía alguien, si la aventura es peligrosa, la rutina es letal”. (Primeros Cursos – Psicología/Trabajo Social)

Igualmente reconocen la importancia de *rodearse de personas* y compartir con ellas el éxito:

“Y luego también la gente que te rodee, que te quiera”. (Últimos Cursos – Ingenierías)

“Como que sea todo un pack (...) Yo por ejemplo me quiero casar y quiero tener hijos, quiero formar una familia, yo, aunque tenga un puestazo si no he logrado eso, para mí sería un fracaso”. (Últimos Cursos – Derecho/Económicas)

“De qué me sirve tener un trabajo increíble y ser millonaria, que está muy bien y ojalá, pero si luego no estoy a gusto conmigo misma o con mi círculo social no sirve”. (Últimos Cursos – Psicología/Trabajo Social)

“El éxito es conseguir tus metas y que los que te valoran, que tengas gente a tu alrededor que se pueda alegrar contigo, es decir, que hayas construido relaciones personales fuertes y buenas de tal manera que cuando tu consigues tus metas realmente esas personas formen parte de tus metas y se alegren por ti”. (Primeros Cursos – Derecho/Económicas)

Relacionan el éxito con los valores, el equilibrio y el bienestar económico:

“Para mí el éxito sería no traicionar mis principios morales”. (Últimos Cursos – Psicología/Trabajo Social)

“Un equilibrio entre lo que quieres y lo que puedes conseguir”. (Últimos Cursos – Psicología/Trabajo Social)

“Alcanzar mis metas y sobre todo aprender a gestionar bien el tiempo, que creo que eso es algo que nunca se deja de aprender, que tengas tiempo suficiente para hacer las cosas que te gustan y que realmente el tiempo que le estás dedicando a tus actividades sea el que quieres dedicar, y bueno, tener un bienestar económico también es importante”. (Primeros Cursos – Derecho/Económicas)

“Trabajar en lo que realmente te gusta, ya no ganar dinero, obviamente poder vivir, pero no vivir con excesivos lujos”. (Últimos Cursos – Psicología/Trabajo Social)

Muy relacionado con el éxito, para los estudiantes de esta generación es importante que el trabajo que realicen sea *motivador*:

“Que consigas convertir el trabajo en algo que te encante porque al final eso es muy probable, lo que más horas le dediques, entonces si eso no te gusta, lo llevas muy mal”. (Últimos Cursos – Derecho/Económicas)

“Es sentirse realizado con lo que estás haciendo”. (Últimos Cursos – Psicología/Trabajo Social)

“Para mí sería encontrar un trabajo y que me levante por la mañana y no tenga ni que poner la alarma, el encontrar esa motivación, el querer de verdad levantarte animada y con ganas de ir y hacer lo que tienes que hacer”.. (Últimos Cursos – Psicología/Trabajo Social)

“Y el saber que tu trabajo tiene un fin, que haces algo que realmente tiene una recompensa y no levantarte y decir: otra vez tengo que ir a trabajar y tengo que hacer esto y tengo tarea hasta las tres”. (Últimos Cursos – Psicología/Trabajo Social)

En este sentido, cuando les preguntamos por su trabajo ideal, el primer factor que resaltan es que éste les proporcione *retos* y les motive:

“Pues que no digas ¡Vaya mierda, me toca otra vez ir a trabajar! Hablando pronto y mal, el levantarme por la mañana y decir ¡Otro día! Sino que sea ¡Oye, pues mira, a ver qué puedo hacer hoy!”. (Primeros Cursos – Psicología/Trabajo Social)

“Yo diría que me guste, que esté contenta, que no vaya a levantar cada mañana diciendo, a ver, es muy difícil pero que esté contenta con lo que estoy haciendo, que sea también como un sitio de aprendizaje, un poco para lo que tú has dicho, para poder evolucionar y seguir avanzando”. (Primeros Cursos – Derecho/Económicas)

Asimismo, es importante para ellos trabajar con personas, que el *ambiente sea respetuoso* y de colaboración, que el trabajo les aporte *autonomía y libertad*, *sentirse valorado*, que haya *dinamismo*, que les permita *conciliar con su vida personal*, así como una *estabilidad económica*.

“Y luego, creo que parece muy obvio decirlo, pero que te valoren como persona porque hay muchas empresas en las que no se valora la persona detrás sino lo que está haciendo como si fuese una máquina”. (Últimos Cursos – Derecho/Económicas)

“Libertad, sobre todo, o sea, más autonomía. En mi forma de trabajar si se me deja más autonomía, hago más de lo que se me pide y esa autonomía es muy importante, para mí ver que se me deja hacer y se valoran las ideas que aportas y cómo trabajas en conjunto con un equipo”. (Últimos Cursos – Educación)

Conclusiones / Discusión

Siempre ha habido diferencias entre las diferentes generaciones. No obstante, la generación Z es la primera generación que ha crecido en un mundo globalizado y con acceso universal a internet. A nivel educativo han vivido la introducción de nuevas pedagogías como el aprendizaje por proyectos, la gamificación o el aprendizaje cooperativo. Es importante reflexionar sobre cómo estos cambios han influido en su concepto de éxito y cómo las instituciones educativas y los centros de trabajo podemos adaptarnos a su forma de pensar, sentir y vivir.

Los resultados recogidos en este primer estudio cualitativo son similares a los encontrados por otros autores. Además, existe una relación entre los factores que describen el éxito y los del trabajo ideal. En parte porque, como se detalla en el apartado de los resultados, el éxito en la vida de los alumnos de la generación Z está muy ligado al trabajo. Es muy importante que su trabajo sea motivador y parte de su éxito es encontrar ese trabajo.

Destacamos la importancia del equilibrio entre la vida personal y profesional observada por Pulevska-Ivanovska et al., (2017) así como la demanda de encontrar un trabajo que les ofrezca flexibilidad e independencia (Singh & Dangmei, 2016). Esta flexibilidad e independencia se acompañan de un sentido de irreverencia (Vilanova & Ortega, 2017), por lo que es necesario enseñarles que, en el mundo laboral, las estructuras todavía son, en muchas ocasiones jerárquicas de manera que puedan ajustarse al ecosistema existente. Asimismo, las empresas y las universidades debemos entender su perspectiva y ajustarnos a esta falta de “sentido de la autoridad” que los lleva en ocasiones a traspasar los límites de lo analógico.

Los alumnos de la generación Z parecen haber interiorizado que el éxito está relacionado con el logro de las metas pero que, estas metas, cambian a lo largo del tiempo. Por tanto, es clave que enseñemos a nuestros alumnos a reorientar sus carreras profesionales para ajustarse a las demandas del mercado y a sus propias expectativas. Debemos ofrecer programas flexibles en sus estudios que les permitan aprender a decidir.

Por otro lado, parece que la brújula que guía a esta generación es la intención de cambiar el mundo, dejar un legado. Conocer esta motivación puede ayudarnos como docentes a adaptar las actividades que les proponemos teniendo en cuenta que, a diferencia de las generaciones anteriores, su motivación principal no es el prestigio ni el enriquecimiento económico. Quieren vivir bien, pero no necesitan reconocimiento sino sentir que están cambiando el mundo.

Teniendo en cuenta la cultura de esta generación se precisa implementar programas de orientación para la carrera ajustados a sus valores culturales, así como ayudar a los alum-

nos a generar expectativas acordes al mercado laboral. Es necesario completar la información cualitativa recogida en esta primera fase con un estudio de carácter cuantitativo sobre las metas profesionales de esta generación y sus valores vocacionales.

Para concluir, como limitación a este estudio, debemos tener en cuenta que éste fue realizado en un contexto pre-COVID-19 por lo que es posible que algunos de los factores hayan variado con la crisis sanitaria. Sería interesante replicar esta investigación en un contexto post-COVID-19 para analizar si ha habido cambios en su forma de concebir el éxito y su trabajo ideal. Además, los resultados analizados comprenden las percepciones de una parte de la generación Z formada por alumnos de una sola universidad.

Referencias

- Bulut, S., & Maraba, D. (2021). Generation Z and its perception of work through habits, motivations, expectations preferences, and work ethics. *Psychology and Psychotherapy: Research Study*, 4(4) <https://doi.org/10.31031/pprs>
- Hernandez-de-Menendez, M., Díaz, C. A. E., & Morales-Menendez, R. (2020). Educational experiences with Generation Z. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 14(3), 847-859.
- Mannheim, K. (1970). The problem of generations. *Psychoanalytic Review*, 57(3), 378. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/problem-generations/docview/1310157020/se-2?accountid=15299>
- Pousson, J., & Myers, K. (2018). Ignatian Pedagogy as a Frame for Universal Design in College: Meeting Learning Needs of Generation Z. *Education Sciences*, 8(4), 193. <https://10.3390/educsci8040193>
- Puiu, S. (2017). Generation Z—An Educational and Managerial Perspective. *Young Economists Journal/Revista Tinerilor Economisti*, 14(29)
- Pulevska-Ivanovska, L., Postolov, K., Janeska-Iliev, A., & Magdinceva Sopova, M. (2017). Establishing balance between professional and private life of generation Z. *Research in Physical Education, Sport and Health*, 6(1), 3-10.
- Schwieger, D., & Ladwig, C. (2018). Reaching and retaining the next generation: Adapting to the expectations of Gen Z in the classroom. *Information Systems Education Journal*, 16(3), 45.
- Singh, A. P., & Dangmei, J. (2016). Understanding the generation Z: the future workforce. *South-Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 3(3), 1-5.
- Vilanova, N., & Ortega, I. (2017). Generación Z: Todo lo que necesitas saber sobre los jóvenes que han dejado viejos a los millennials. Plataforma.
- Walsh, D. S. (2011). *Mind the Gap: Generational Differences in Medicine*. Northeast Florida Medicine.

Implementación y evaluación del trabajo en competencias empresariales y formación en valores en el aula.

Sonia Garrote Fernández¹, Cristina Aldavero Peña¹, Ana Domínguez García² y Miriam Herrero Martín³

¹Departamento de Enseñanzas Técnicas de la Universidad Europea Miguel de Cervantes

²Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad Europea Miguel de Cervantes

³Departamento de Acción Tutorial y Orientación Personal de la Universidad Europea Miguel de Cervantes

< sgarrote@uemc.es > < caldavero@uemc.es > < adominguez@uemc.es >
< mherrerom@uemc.es >

Resumen

El presente estudio analiza la percepción de los alumnos sobre la importancia que tienen las competencias genéricas en su desarrollo académico y personal. Evalúa la eficacia de cursos formativos destinados a capacitar a los docentes para la correcta puesta en marcha del trabajo de estas competencias en el aula, mediante el uso de metodologías y herramientas actualizadas y eficaces, de forma que se activen los mecanismos que lleven a una innovación en el modo de trabajo del docente, para que éste consiga actualizarse y cumplir de forma eficaz la tarea de formar a sus alumnos, no solo en las competencias específicas, sino también en las genéricas.

Palabras clave

Competencias Genéricas; Habilidades Transversales; Universidad; Rúbricas; Empleabilidad

Introducción

Según la ANECA (2009), las empresas exigen de sus candidatos ciertas competencias que tradicionalmente no han formado parte del currículo académico, donde se concede una enorme importancia a la actitud y disposición para el trabajo.

Estas competencias empresariales se caracterizan por no estar ligadas a una ocupación particular (genéricas), ser necesarias en todo tipo de empleos (transversales) y que pueden ser adquiridas mediante procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje (transferibles), además de ser su adquisición evaluable (Thieme, 2007). En los planes de estudio de la Universidad Europea Miguel de Cervantes se describen estas competencias genéricas, asociadas a la formación en capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos a través de la experiencia y que facilitan el desarrollo de una formación integral desde el desarrollo de la persona hasta la obtención de la profesionalidad. Son piezas clave de la formación universitaria en su apuesta por potenciar el aprendizaje competencial y pensando no solo en la empleabilidad de los recién titulados sino también en la formación de ciudadanos con valores.

Algunas de estas competencias pueden resultar sencillas de trabajar con los alumnos y ser evaluadas, pero otras pueden entrañar más dificultades en su implementación y evaluación.

Aunque los planes de estudio de los grados implantados en la UEMC, han incluido desde sus orígenes, el listado de competencias genéricas (empresariales y formación en valores) y específicas que el alumno debería adquirir en cada una de las asignaturas, se requiere que los docentes se actualicen para llevar a cabo esta tarea con eficacia en lo que

respecta a las competencias genéricas, pues en lo que respecta a las específicas se presupone la capacidad del docente, al estar éstas relacionadas directamente con el área de conocimiento del profesor y su labor investigadora que le mantiene constantemente actualizado.

Desde el curso 2016-2017 la UEMC lleva a cabo un proyecto de innovación educativa que engloba diversas acciones encaminadas a la implementación y evaluación del trabajo en competencias genéricas que persigue los siguientes objetivos:

- Analizar la percepción de los alumnos sobre la importancia que tienen las competencias genéricas en sus Desarrollo académico y personal.
- Evaluación de la eficacia de cursos formativos destinados a capacitar a los docentes para la correcta puesta en marcha del trabajo de estas competencias en el aula, mediante el uso de metodologías y herramientas actualizadas y eficaces de forma que se activen los mecanismos que lleven a una innovación en el modo de trabajo del docente, para que este consiga actualizarse y cumplir de forma eficaz la tarea de formar a sus alumnos, no solo en las competencias específicas, sino también en las genéricas;
- Creación y difusión de herramientas que sirvan de guía para la evaluación de dichas competencias (rúbricas).

Este proyecto parte del listado de competencias que puede verse en la Tabla 1, que fue obtenido después de un trabajo intenso de los coordinadores académicos de titulación en cursos anteriores al 2016-2017. El objetivo final es la adaptación de las competencias genéricas reflejadas en las memorias de los diferentes títulos que se imparten en la UEMC, a este listado, salvo en determinadas titulaciones que se acogen a determinada normativa al respecto y deben respetar el listado que se propone en los libros blancos y órdenes ministeriales que definen los mínimos exigidos al respecto.

Tabla 1

Listado de competencias Genéricas UEMC

CG_01	Capacidad de organización y planificación
CG_02	Comunicación oral y escrita en lengua extranjera
CG_03	Habilidades básicas de informática
CG_04	Capacidad y habilidad para la toma de decisiones
CG_05	Capacidad para trabajar en equipos de carácter interdisciplinar
CG_06	Compromiso ético (saber aplicar la evidencia científica en la práctica profesional y mantener un compromiso ético y de integridad intelectual en el planteamiento de la investigación científica, básica y aplicada)
CG_07	Capacidad de crítica y autocrítica
CG_08	Habilidades interpersonales (tanto con miembros del entorno como con científicos/profesionales de otros centros)
CG_09	Reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad
CG_10	Desarrollar hábitos de excelencia y calidad en el ejercicio profesional
CG_11	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
CG_12	Iniciativa y espíritu emprendedor
CG_13	Capacidad y habilidades de liderazgo
CG_14	Diseño y gestión de proyectos

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

Fuente: elaboración propia

Para incluir estas competencias en el aula, es necesario formar al docente en metodologías y herramientas educativas actualizadas que permitan llevar a cabo este trabajo de una manera eficaz y eficiente, además de dotarle de una documentación que le permita conocer en qué consiste cada competencia, cuáles son los indicadores que debe tener en cuenta a la hora de evaluarla, con qué áreas u otras competencias se relaciona, qué actividades formativas (Tabla 2) y sistemas de evaluación (Tabla 3) aprobados por la UEMC puede utilizar y proporcionarle ejemplos concretos de actividades y rúbricas ya utilizadas y probadas con alumnos.

De forma paralela, también es concluyó como pertinente analizar la percepción de los alumnos sobre la importancia que tienen las competencias genéricas en su desarrollo académico y profesional, de forma que su opinión se pueda tener en cuenta para la activación de acciones que mejoren esta percepción.

Tabla 2

Actividades formativas UEMC

ACTIVIDADES FORMATIVAS PROPUESTAS	DESCRIPCIÓN
Clases teóricas	Modelo organizativo de enseñanza en la que se utiliza fundamentalmente la exposición verbal del profesor acerca de los contenidos sobre la materia objeto de estudio
Seminarios	Actividades de análisis, síntesis y puesta en común de información relativa a un tema concreto a realizar en un espacio docente bajo la dirección del profesor. La participación del alumno puede ser individual o grupal.
Clases prácticas	Actividades de aplicación de los conocimientos a situaciones concretas y de adquisición de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la materia objeto de estudio. Pueden desarrollarse de forma individual o grupal.
Actividades académicas complementarias	Actividades didácticas acordes al proyecto curricular que complementan al resto de actividades previstas en la asignatura, que se programan en la mayoría de los casos en el horario lectivo del curso, pudiendo realizarse dentro o fuera del aula.
Prácticas en empresas	Actividad académica supervisada de naturaleza formativa con el objeto de completar y aplicar en un ámbito profesional las competencias adquiridas por el estudiante durante los estudios
Tutoría	Relación personalizada de ayuda en la que un profesor-tutor facilita y orienta a uno (tutoría individual) o varios estudiantes (tutoría grupal) en el proceso formativo
Evaluación	Según lo previsto en los sistemas de evaluación del título.

Fuente: elaboración propia

Tabla 3

Sistemas de evaluación UEMC

SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos, ...)

Pruebas de respuesta corta

Pruebas de respuesta larga, de desarrollo

Pruebas orales (individual, en grupo, presentación de temas, trabajos, ...)

Trabajos y proyectos

Informes/memorias de prácticas

Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas

Escalas de actitudes (para recoger opiniones, valores, habilidades sociales y directivas, conductas de interacción, ...)

Técnicas de observación (registros, listas de control...)

Portafolio

Sistemas de autoevaluación

Sistemas de heteroevaluación

Fuente: elaboración propia

Por último, se apostó por el fomento de las rúbricas para la evaluación de estas competencias. Consideramos que las rúbricas son una opción muy potente, pues permite de una forma eficaz y eficiente determinar en qué grado un alumno ha alcanzado una determinada competencia. Reducen la subjetividad de la evaluación y facilita que distintos docentes y distintas asignaturas se coordinen compartiendo ciertos criterios a la hora de formar y evaluar en unas competencias genéricas que le son comunes a todas las titulaciones.

El conocimiento por parte del alumno de la rúbrica mediante la cual se le va a evaluar, antes de llevar a cabo esta evaluación, hace que el alumno se centre en qué se le va a exigir. Siendo, según Levy-Leboyer (1997), la evaluación de la competencia, un hecho clave que permite identificar las brechas existentes en el desempeño de las competencias, así como las conductas que se requieren para poder alcanzar las metas propuestas.

Metodología

Se realizó un cuestionario virtual que se remitió a dos grupos de alumnos diferentes. En él se les preguntaba por la importancia de las competencias genéricas para su desarrollo académico y personal.:

- Grupo 1: alumnos que no han hecho actividades específicas para el desarrollo de competencias genéricas dentro del marco del plan de carrera de la UEMC, aunque puede que hayan trabajado las competencias genéricas en asignaturas de su titulación.

- Grupo 2: alumnos que han hecho al menos 5 actividades específicas para el desarrollo de competencias genéricas dentro del marco del plan de carrera de la UEMC y pudiera ser que también hayan trabajado las competencias genéricas en asignaturas de su titulación.

Se analizaron los datos obtenidos (ver apartado Resultados).

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

Posteriormente, se desplegaron 4 acciones formativas en formato virtual debido al estado de confinamiento por la COVID-19:

- Desarrollo de Funciones Ejecutivas
- Metodología de Trabajo Colaborativo
- Aprendizaje Basado en Proyectos
- Evaluación de Competencias Genéricas

Se evaluó mediante un cuestionario el grado de aplicación en el aula un subconjunto de las 14 competencias durante el curso 2019-2020 y sobre las que se habían formado.

Cada curso se diseñó para capacitar al docente para trabajar en sus aulas. En el cuestionario suministrado se preguntó si el curso había o no permitido al profesor trabajar mejor estas competencias asociadas con sus alumnos.

De forma paralela se diseñó revisó y difundió a los docentes completas rúbricas sobre cada una de las competencias genéricas

Finalmente, los docentes introdujeron en sus asignaturas acciones en las que aplicaban los conocimientos adquiridos en las formaciones, así como las rúbricas, siguiendo el siguiente procedimiento:

- Realizar el diseño de esta usando una plantilla previamente diseñada al efecto.
- Seleccionar las competencias genéricas (ver Tabla 1) a trabajar y evaluar.
- Seleccionar la rúbrica y modificarla si fuese el caso,
- Llevar a cabo la acción,
- Evaluar a los alumnos con la rúbrica bien siendo el profesor el evaluador y/o usando una evaluación por pares y/o una autoevaluación,

Tras el trabajo en el aula, los alumnos cumplieron un cuestionario de satisfacción sobre las actividades realizadas.

Resultados

108 alumnos respondieron al cuestionario que se les mandó. De los 108 el 76,9% indicaron no haber asistido a ninguna actividad del plan de carrera y de estos un 26,5% no saben que es una competencia genérica, un 44,6% si lo saben y no contestaron nada un 28,9%. De los 108 el 21,3% si había asistido al menos a 5 actividades del plan de carrera, de estos un 4,3% no saben es que una competencia genérica, un 52.2% si y el resto no contestaron nada. Hubo un 1,9% que dejaron en blanco la pregunta de si habían o asistido a actividades del plan de carrera y de estos el 50% sí que sabía lo que era una competencia genérica y el otro 50% no.

Respecto a la pregunta sobre la importancia que dan los alumnos encuestados al desarrollo de competencias genéricas para un mejor desempeño académico y profesional, la competencia valorada con importancia más alta por los alumnos fue la capacidad de organización y planificación, 99 de los 108 encuestados creen que tiene una importancia alta, seguida de la competencia Capacidad y habilidad para la toma de decisiones (94/108), después está la competencia Capacidad para la comunicación oral y escrita (89/108), y a continuación:

- Capacidad de crítica y autocrítica-87/108
- Capacidad para trabajar en equipo 77/108

- Compromiso ético-70/108
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)-70/108
- Desarrollo de hábitos de excelencia y calidad en el ejercicio profesional-70/108
- Iniciativa y espíritu emprendedor-67/108
- Habilidades interpersonales-65/108
- Reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad-65/108
- Capacidad y habilidades de liderazgo-61/108
- Diseño y gestión de proyectos-58/108
- Habilidades básicas de informática-35/108 consideran importancia alta y 59/108 importancia media

En relación a la pregunta: “¿Crees que en alguna de las asignaturas que cursas se trabajan competencias genéricas de forma específica?”, 74/108 contestaron “Sí” y 34/108 “No”.

Respecto al grado de aplicación de los recursos y metodologías para el desarrollo de competencias genéricas tras los cursos formativos impartidos al profesorado, de los 22 docentes a los que se les suministró la encuesta, 12 contestaron al cuestionario. Más del 50 % de los docentes que participaron en las acciones formativas aplicaron los conocimientos adquiridos en sus asignaturas y se apoyaron en las rúbricas para llevar a cabo la evaluación de las competencias genéricas adquiridas por sus alumnos.

Se puede apreciar cómo un 63,6% de los que contestaron a la encuesta han aplicado los conocimientos adquiridos en el curso de Metodología de Trabajo Cooperativo, un 50% han aplicado los conocimientos adquiridos en el curso de Aprendizaje Basado en Proyectos y un 50% los adquiridos en el curso de Desarrollo de Funciones Ejecutivas.

Cada curso se diseñó para capacitar al docente para trabajar en sus aulas un subconjunto de las 14 competencias. Difundiéndose de forma paralela, las rúbricas de cada una de las competencias. En la Figura 1, puede observarse la rúbrica de una de ellas.

En el cuestionario suministrado a los docentes, se preguntó si el curso había o no permitido al profesor trabajar mejor estas competencias asociadas con sus alumnos.

En las tablas siguientes se resume lo relacionado con la pregunta: “Indique si el curso recibido le ha permitido trabajar mejor las siguientes competencias con sus alumnos”

Figura 1

Rúbrica competencia Capacidad de Organización y Planificación. Fuente: Elaboración propia

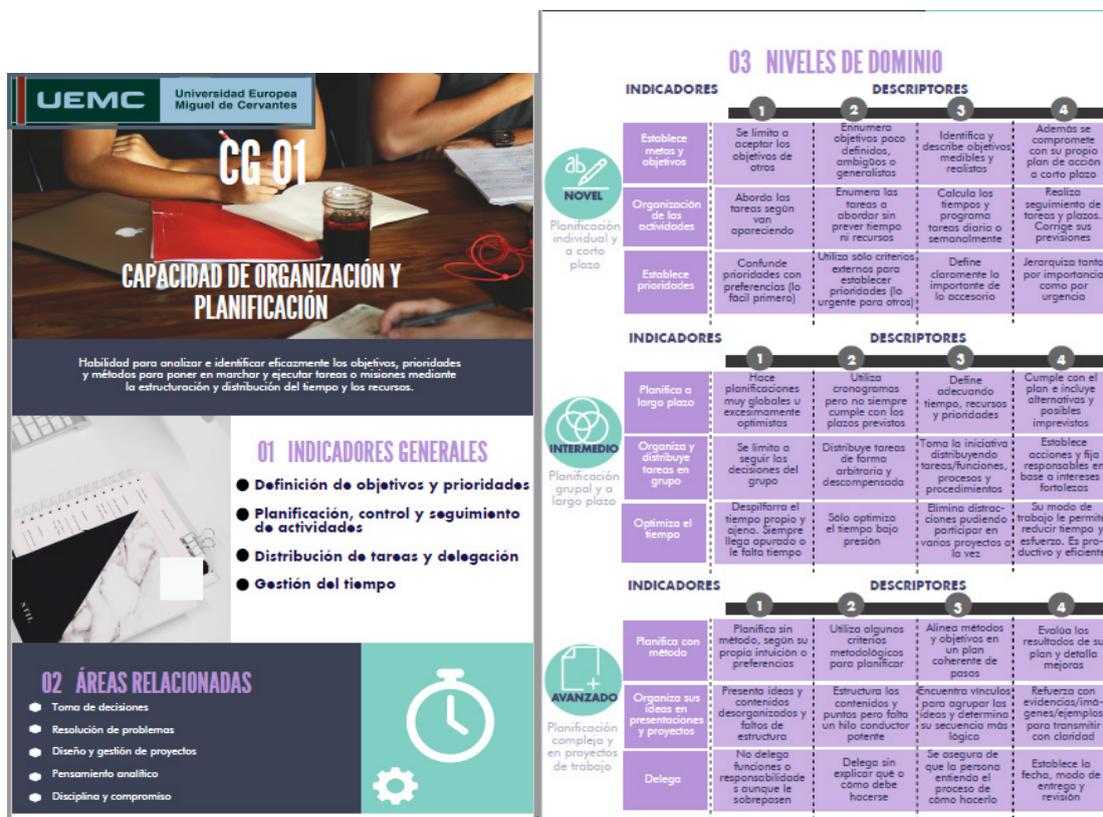


Tabla 4

Metodología de Trabajo Cooperativo - Relación del curso con competencias

	SI	NO	NS/NC
MTC-Competencias Trabajadas (CG_05 Capacidad para trabajar en equipos de carácter interdisciplinar)	100%	0%	0%
MTC-Competencias Trabajadas (CG_08 Habilidades interpersonales)	100%	0%	0%
MTC-Competencias Trabajadas (CG_09 Reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad.)	50%	30%	20%

Tabla 5

Desarrollo de Funciones Ejecutivas - Relación del curso con competencias

	SI	NO	NS/NC
DFE-Competencias Trabajadas (CG_01 Capacidad de organización y planificación)	88,89%	11,11%	0,00%
DFE-Competencias Trabajadas (CG_04 Capacidad y habilidad para la toma de decisiones)	100,00%	0,00%	0,00%
DFE-Competencias Trabajadas (CG_06 Compromiso ético)	12,50%	75,00%	12,50%

	SI	NO	NS/NC
DFE-Competencias Trabajadas (CG_07 Capacidad de crítica y autocrítica)	88,89%	11,11%	0,00%
DFE-Competencias Trabajadas (CG_10 Desarrollar hábitos de excelencia y calidad en el ejercicio profesional)	77,78%	22,22%	0,00%
DFE-Competencias Trabajadas (CG_11 Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad))	100,00%	0,00%	0,00%
DFE-Competencias Trabajadas (CG_12 Iniciativa y espíritu emprendedor)	50,00%	50,00%	0,00%
DFE-Competencias Trabajadas (CG_13 Capacidad y habilidades de liderazgo)	77,78%	0,00%	22,22%

En el caso del curso Aprendizaje Basado en Proyectos, la pregunta se formuló de forma diferente: “¿Qué competencias, de las indicadas, considera se trabajan durante el desarrollo de un proyecto y en qué grado?”

El encuestado podía elegir entre los grados de aplicación del 1 a 5, siendo 1 el menor grado de aplicación y 5 el mayor. En la tabla siguiente se muestra el promedio de los grados seleccionado.

Tabla 6

Aprendizaje Basado en Proyectos - Grado aplicación competencia

	Promedio
ABP- ¿Qué competencias, de las indicadas, considera se trabajan durante el desarrollo de un proyecto y en qué grado? (CG_01 Capacidad de organización y planificación.)	4,73
ABP- ¿Qué competencias, de las indicadas, considera se trabajan durante el desarrollo de un proyecto y en qué grado? (CG_04 Capacidad y habilidad para la toma de decisiones.)	4,00
ABP- ¿Qué competencias, de las indicadas, considera se trabajan durante el desarrollo de un proyecto y en qué grado? (CG_05 Capacidad para trabajar en equipos de carácter interdisciplinar)	4,09
ABP- ¿Qué competencias, de las indicadas, considera se trabajan durante el desarrollo de un proyecto y en qué grado? (CG_06 Compromiso ético.)	3,36
ABP- ¿Qué competencias, de las indicadas, considera se trabajan durante el desarrollo de un proyecto y en qué grado? (CG_07 Capacidad de crítica y autocrítica.)	3,18
ABP- ¿Qué competencias, de las indicadas, considera se trabajan durante el desarrollo de un proyecto y en qué grado? (CG_08 Habilidades interpersonales)	4,27
ABP- ¿Qué competencias, de las indicadas, considera se trabajan durante el desarrollo de un proyecto y en qué grado? (CG_09 Reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad.)	2,91
ABP- ¿Qué competencias, de las indicadas, considera se trabajan durante el desarrollo de un proyecto y en qué grado? (CG_10 Desarrollar hábitos de excelencia y calidad en el ejercicio profesional.)	3,70
ABP- ¿Qué competencias, de las indicadas, considera se trabajan durante el desarrollo de un proyecto y en qué grado? (CG_11 Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).)	4,55
ABP- ¿Qué competencias, de las indicadas, considera se trabajan durante el desarrollo de un proyecto y en qué grado? (CG_12 Iniciativa y espíritu emprendedor.)	4,18

	Promedio
ABP- ¿Qué competencias, de las indicadas, considera se trabajan durante el desarrollo de un proyecto y en qué grado? (CG_13 Capacidad y habilidades de liderazgo.)	4,00

Conclusiones / Discusión

Respecto a la percepción de los alumnos sobre la importancia que tienen las competencias, cabe destacar que, en el contexto actual de sociedad tecnológica, la competencia “Habilidades básicas de informática” no haya tenido a más alumnos seleccionándola en la categoría de importancia alta, si bien es cierto que sumando los que la consideran con un nivel de importancia media (59/108) + importancia alta (35/108) tenemos a 94/108 alumnos que la consideran con un nivel de importancia medio/alto.

Tras las formaciones, los docentes desplegaron actividades en sus asignaturas para el desarrollo y evaluación de competencias genéricas. Utilizaron las metodologías y herramientas proporcionadas e indicaron una alta satisfacción con el proceso, así como con la reacción e implicación de sus alumnos, que reportaron una satisfacción general media-alta.

En general, los docentes que han desplegado actividades en sus asignaturas y han utilizado rúbricas para la evaluación, indican su satisfacción con el proceso, y el tener un diseño de rúbrica en el que basarse les ha facilitado el trabajo de diseñar las suyas específicas para cada actividad.

Además, se muestran satisfechas con el despliegue de las actividades pues han tenido una percepción positiva de la reacción de los alumnos y han notado la implicación de estos en los casos en los que ellos usaban las rúbricas para co-evaluar o autoevaluarse.

La satisfacción general media de los alumnos con las actividades está entre 3.6 y 4.5, que se considera una satisfacción adecuada y anima a seguir trabajando en esta línea.

Se vislumbra una conciencia elevada tanto en el profesorado como en el alumnado en lo referente a la importancia del trabajo de las competencias genéricas. Se debe seguir trabajando en esta concienciación y sobre todo en el salto a la evaluación de las competencias genéricas mediante el uso de rúbricas

Referencias

- E Blanco, A. y cols. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Universidad Europea de Madrid.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Gestión 2000.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- Thieme, C. (2007) El desarrollo de competencias de empleabilidad en dos universidades chilenas. Un estudio empírico. *Revista OIKOS*, 24, 47-32.
- Villa, A. y Poblete, M. (2008) *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto.

La aplicación de nuevas metodologías en la formación inicial docente universitaria

David Ruiz Hidalgo

Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de Burgos

< drhidalgo@ubu.es >

Resumen

Las nuevas metodologías han cobrado especial importancia en la formación de los futuros docentes. Atrás dejamos las clases magistrales en la Universidad para que, futuros maestros y profesores, adquieran una formación teórico-práctica que les permita implementar y aplicar nuevas estrategias de aprendizaje y metodologías activas en el aula. El presente estudio analiza el contexto de aprendizaje de los alumnos que cursan los Grados en Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria y el Máster en Profesor de Educación Secundaria en cuanto a motivación, interés y aprendizaje percibido durante sus estudios universitarios, indagando en el rol del profesorado y las diversas metodologías implementadas en el aula.

Palabras clave

Universidad; Formación Inicial; Docentes; Metodologías Activas; Enseñanza-Aprendizaje

Introducción

En los últimos años, las nuevas metodologías han cobrado especial importancia en la formación de los futuros docentes. Atrás dejamos las clases magistrales en la Universidad para que, futuros maestros y profesores, adquieran una formación teórico-práctica que les permita implementar y aplicar nuevas estrategias de aprendizaje y metodologías activas en el aula.

Las nuevas metodologías, entendidas como recursos potencialmente motivadores permiten, tanto a profesores como estudiantes; crear nuevos contextos de enseñanza en los que primen los procesos de aprendizaje, no solo la adquisición de contenidos teóricos. Estas metodologías activas, presentes en otras etapas educativas, adquieren un matiz muy teórico en las aulas universitarias, siendo esencial transformar esta realidad educativa hacia contenidos más prácticos en beneficio de los futuros docentes.

Sabemos que la enseñanza es un proceso bidireccional, lo que quiere decir que la transmisión del conocimiento no solo va del profesor al alumno, sino que el profesor también aprende. Los principales factores implicados en las metodologías activas hacen que el proceso de enseñanza sea beneficioso para docentes y discentes; el profesor aprende ya que adecúa la intervención educativa a las necesidades que presente el alumno (Cálciz, 2011). Por lo tanto, son los docentes, los que tienen que adecuar la metodología de trabajo en el aula, ofreciendo a los alumnos un buen contexto de aprendizaje.

Muchas son las posibles metodologías activas aplicables al aula universitaria, entendiéndose por metodologías activas aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje (Labrador y Andreu, 2008). Por ejemplo, el Aprendizaje Cooperativo, el cual comenzó a salir adelante gracias a la difusión y el estudio de las dinámicas de grupo. Se llegó a la conclusión de que si se trabajaba la interacción y el método cooperativo dentro de la escuela se podría conseguir una transformación de la sociedad. El Aprendizaje Cooperativo es, por lo tanto, una metodología interesante para aplicar en el aula en sustitución de la docencia tradicional. Los elementos que hacen que esta metodología

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

sea apropiada y por ello, que demos sus beneficios en cuanto al aprendizaje, pueden resumirse en que no es el profesor de quien emana todo el conocimiento, sino que enseña a que los alumnos desarrollen la capacidad de empezar a aprender por sí solos, otorgándoles autonomía en la construcción de sus conocimientos. La cooperación, la responsabilidad, la comunicación, las habilidades personales, el trabajo en equipo y la autoevaluación serán la base de dicha metodología (Johnson y Jonhson, 1999).

Estas metodologías que nos ocupan, centradas más en las actividades que en el contenido, implican cambios profundos en el actuar de profesores y estudiantes. Esto incluye modificar la planificación de las asignaturas, el desarrollo de las actividades formativas y la evaluación de los aprendizajes (Silva y Maturana, 2017).

Continuando con el contexto universitario, podemos implementar otras metodologías activas como el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) o el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), donde los estudiantes simultáneamente aprenden del contenido y resuelven problemas reales (Atienza, 2008), el aula invertida, el Aprendizaje y Servicio o la gamificación, sin olvidar la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como potenciadoras no solo de la motivación y el interés, sino facilitadoras en la adquisición del contenido para los alumnos, ya denominados desde hace más de dos décadas, nativos digitales (Prensky, 2001).

Las metodologías expuestas anteriormente propician el uso de las TIC, las cuales se insertan de manera exitosa en la educación cuando van de la mano con cambios metodológicos que promueven la participación activa de los estudiantes (Silva y Maturana, 2017). Además, las TIC se conciben como instrumentos de apoyo e instrumentos de mejora de las formas de ayuda educativa a los estudiantes y de promoción de sus capacidades de aprendizaje autónomo y autorregulado (Coll, Mauri y Onrubia, 2006).

Metodología

En esta investigación cualitativa se utiliza una metodología descriptiva, con la finalidad de analizar la formación inicial docente en el ámbito de las metodologías activas en el contexto universitario.

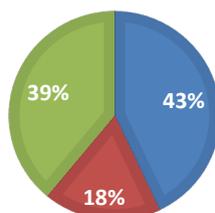
En cuanto a la descripción de la muestra podemos afirmar que la investigación comienza con un muestreo por conveniencia, siendo los participantes 49 alumnos de la Facultad de Educación de Burgos (45 mujeres y 4 hombres), de los cuales 21 pertenecen al Grado en Maestro de Educación Infantil, 9 al Grado de Maestro en Educación Primaria y 19 al Máster de Educación Secundaria Obligatoria.

A continuación, en la figura 1 puede verse el porcentaje de participación de cada titulación.

Figura 1

Muestra de alumnos participantes por titulación (2021)

■ Grado Educación Infantil ■ Grado Educación Primaria ■ Máster Secundaria



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los instrumentos de recogida de datos podemos decir que el estudio se inicia con un cuestionario post-test de escala Likert compuesto de 19 preguntas graduadas del 1 al 5, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Las primeras preguntas de dicho cuestionario corresponden a datos estadísticos, poco relevantes en este caso, pasando después a las relacionadas con la formación inicial percibida y recibida por el futuro profesorado con relación a las metodologías activas en el aula universitaria. El cuestionario, además, incluye una pregunta cerrada y dos preguntas abiertas que permiten expresar la opinión de los alumnos.

El segundo instrumento de recogida de datos es la entrevista personal. Dichas entrevistas han sido realizadas a una pequeña muestra de los participantes, permitiendo así constatar y completar las afirmaciones recogidas en el cuestionario.

Resultados

Los resultados obtenidos son muy reveladores. A continuación, en la tabla 1 pueden verse las puntuaciones de las afirmaciones valoradas con la escala Likert de 1 a 5.

Tabla 1

Resultados obtenidos de la muestra participante (2021)

Afirmaciones	Promedio
1. La metodología en el aula universitaria ha cambiado mucho en los últimos años	2,73
2. El uso de las Metodologías Activas es imprescindible en el aula universitaria.	4,37
3. Los profesores universitarios aplican las metodologías activas en el aula universitaria.	2,2
4. Los alumnos (futuros docentes) están más motivados en el aula universitaria utilizando metodologías activas.	4,2
5. Los alumnos (futuros docentes) aprenden y adquieren mejor los contenidos con el uso de TIC en el aula.	3,94
6. La gamificación en el aula universitaria es efectiva	3,84
7. El aprendizaje cooperativo en el aula universitaria fomenta el trabajo en grupo y la adquisición de competencias sociales.	4,08
8. El Aprendizaje Basado en Proyectos en el aula universitaria es efectivo para adquirir contenidos.	4
9. La clase magistral se utiliza habitualmente en el contexto universitario.	4,24
10. La clase magistral no aporta lo que necesitan los futuros docentes	3,63
11. Algunos profesores aplican metodologías activas en talleres prácticos en el aula universitaria.	3,37
12. Los futuros docentes necesitamos muestras reales y prácticas de metodologías activas en el aula	4,82
13. Los futuros docentes estamos muy interesados en el uso de las TIC aplicadas a las metodologías activas.	4,35

Fuente: elaboración propia.

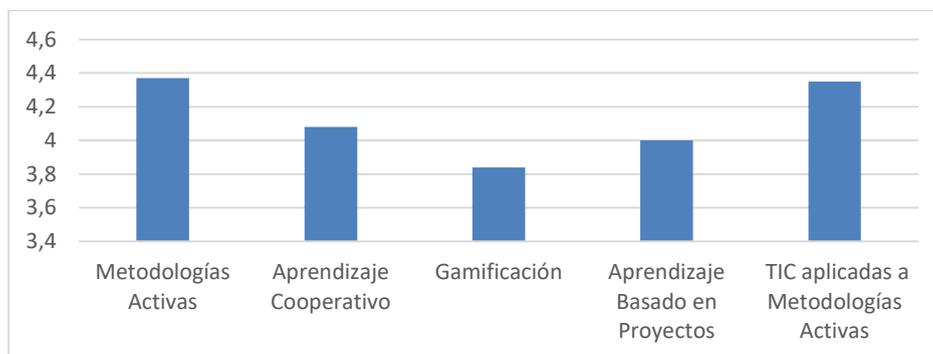
Las preguntas-afirmaciones 2, 4, 12 y 13 constatan tanto la necesidad de formación inicial del profesorado como la motivación e interés en el uso y aplicación de metodologías activas en el aula. Además, se evidencia, desde el punto de vista de la muestra participante que la metodología en el aula universitaria no ha cambiado mucho en los últimos años y el profesorado universitario no implementa estas nuevas metodologías en sus clases (afirmaciones 1 y 3).

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

La figura 2 muestra las puntuaciones que los participantes han otorgado a las diferentes metodologías activas. Constatamos que las diferentes metodologías son valoradas muy satisfactoriamente cuando se aplican en el aula, especialmente aquellas en las que se integran o implementan las TIC.

Figura 2

Valoración de las diferentes metodologías activas (2021)



Fuente: elaboración propia.

Los resultados anteriores se completan con las preguntas abiertas y las entrevistas personales. Se preguntó a los alumnos sus opiniones sobre la formación inicial ofrecida en las diferentes titulaciones. A continuación, en la tabla 2 pueden verse las opiniones literales ofrecidas por los futuros docentes, siendo mayoritariamente opiniones de los alumnos del Máster.

Tabla 2

Opiniones de la muestra participante sobre la formación inicial docente (2021).

En cuanto al Máster en formación de profesorado las materias deberían de ser mucho más prácticas.

Considero que la teoría es importante y es una base que los futuros docentes y los estudiantes necesitamos. Sin embargo, al ser precisamente futuros docentes necesitamos también recibir clases que realmente ayuden a ejercer una práctica en el futuro efectiva.

Considero que es imprescindible que todos los futuros docentes tengan una correcta y adecuada formación inicial para poder implementarla en un futuro en las aulas. Si queremos trabajar con metodologías activas e innovadoras necesitamos que nos las enseñen y para ello la mejor forma es ponerlas en práctica y explicarlas en el ámbito universitario enseñando con el ejemplo.

Falta muchas más horas de pedagogía. Las metodologías activas se dan como algo totalmente necesario, pero los propios profesores son incapaces de aplicarlas en el aula universitaria. Te dicen que no uses la clase magistral, o que lo hagas lo menos posible, pero es la única metodología que ellos aplican.

En las aulas se mencionan mucho las metodologías activas, pero son muy pocos los docentes que nos imparten clase los que realmente las aplican. Se deberían mostrar situaciones reales y cómo debemos enfrentarnos a ellas como futuros docentes, es decir, se nos debería enseñar cómo dar clase porque la teoría no nos va a servir el día de mañana. En mi opinión, la formación que se nos proporciona es muy básica y escasa.

No nos forman nada. Nos piden que usemos las nuevas metodologías, que no hagamos una clase magistral, y ellos solo se limitan a poner los apuntes en el proyector y a repetir lo que pone.

Es ofensivo tener asignaturas sobre los aspectos positivos de aprender de manera activa cuyas clases se dan de manera arcaica.

Desde la universidad “se vende” o se indica que la mejor manera para enseñar es mediante el uso de metodologías activas, cosa que te indican mediante una clase tradicional. Un poco incoherente. Creo que un mix entre lo activo y lo tradicional es lo adecuado para llevar a cabo en las aulas. Se necesita una base y unos conocimientos mínimos que se necesita que el profesor que se supone que es el experto en la materia te transmita para tu luego poder trabajar. Emplear metodologías activas en la universidad se basa en mandar una cantidad enorme de trabajos en grupo, que como no hay mucho tiempo para dedicar a cada uno se basa en cada integrante hacer una parte y juntarlo al final cosa que no cree que nos haga adquirir ninguna competencia adicional.

No se enseña metodologías activas ni didácticas prácticas aplicables. Cómo mucho te hacen pensar didácticas o hacer un trabajo de metodologías, pero nada práctico y útil.

Es necesario no solo explicar en qué consisten las nuevas metodologías sino enseñar a los futuros docentes cómo llevar a cabo una actividad o sesión con ellas

La formación teórica que recibimos abarca un 90% del tiempo, cuando en realidad es el parte menso útil para el futuro docente.

Sería beneficioso poder tener la opinión de profesores que se encuentran trabajando en la actualidad más a menudo para acercarnos a la realidad de la que se habla dentro de las clases de formación del profesorado.

Es importante fomentar las metodologías activas, sobre todo en el Grado de Educación Infantil y mostrar un claro ejemplo de cómo deben ser las aulas. Muchas veces los profesores desde su clase magistral opinan de los cambios de la educación y del poco funcionamiento de las clases magistrales. Profesores, usar un video o una presentación de power point no diferencia a tu clase de las de hace años, incluso al apagar la luz alguno puede quedarse dormido.

Es fundamental el uso de un aprendizaje práctica en la universidad y más en grados como son los de magisterio, que conllevan un contacto con menores y familias.

Los grados de educación creo que desmotivan a mucho alumnado por la forma de ejercer las clases, es una profesión preciosa pero la carrera es un aburrimiento. Muchas materias súper interesantes tiradas a la basura por solo ofrecer contenido teórico y clases magistrales.

Fuente: elaboración propia.

Las opiniones expresadas por los participantes concuerdan con las afirmaciones del cuestionario, insistiendo en la necesidad de una formación práctica en el ámbito universitario, en especial, como indicábamos anteriormente en el Máster de Educación Secundaria.

También se preguntó a la muestra sobre las metodologías activas (investigación que nos ocupa) y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula universitaria, ofreciendo las respuestas plasmadas en la tabla 3.

Tabla 3

Opiniones de la muestra participante sobre las metodologías activas y el uso de TIC en el aula universitaria (2021)

Son necesarias, al igual que ocurre en las aulas de Primaria e Infantil, si nos llama algo la atención le dedicaremos más tiempo y pondremos más interés que si nos lo muestran a través de una clase magistral.

Si que utilizan la TIC, de hecho, a veces enseñan demasiados recursos TIC, que luego no siempre se pueden implementar en los centros por falta o mal funcionamiento de estas tecnologías.

Las TIC en la universidad es hacer presentaciones en el PowerPoint, creo que aún queda mucho camino por hacer y muchas desigualdades respecto a este tema.

No se usan, como mucho te hacen hacer con las TIC alguna práctica que no siempre puedes realizar en el aula por equipamiento de los centros

Los pocos profesores que las aplican se ven obligados a complementarla con metodologías y evaluaciones tradicionales para hacer constar la validez de dichas clases.

Además de enseñar las herramientas TIC hay que aprender a trabajarlas

A lo largo de mi carrera universitaria me he dado cuenta del poco conocimiento que tenemos sobre TIC: Somos la generación de los ordenadores, pero ¿sabemos utilizar realmente tan siquiera Microsoft Word? El otro día le estuve explicando a una compañera cómo ordenar las bibliografías en orden alfabético automáticamente. Es importante tener en cuenta que el uso de las TIC va más allá de videos y facilitar presentaciones, usar correctamente las TIC y sacarle el provecho necesario es fundamental como docentes, y poder llevarlas de forma didáctica y significativa a las aulas es un aprendizaje que debería aportar la Universidad.

Considero que el uso de las TIC y de metodologías activas beneficia el aprendizaje de los alumnos, para adquirir nuevos conocimientos y como herramientas clave para su uso en la función como futuros docentes.

La metodología activa facilita en gran medida la adquisición de contenidos, pues a través de la experiencia y manipulación de materiales se alcanza conocimientos más complejos y perduran más en la memoria.

Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse, los futuros docentes valoran la formación TIC muy positivamente, pero continúan señalando que esa formación inicial es muy necesaria.

Conclusiones / Discusión

En los últimos años la investigación educativa nos ofrece resultados muy positivos y, al mismo tiempo, pone de manifiesto las múltiples ventajas que ofrecen las metodologías activas. Es evidente que en las instituciones de educación superior la docencia requiere cambios para responder a las necesidades actuales que demanda la sociedad del conocimiento. En este escenario, las metodologías activas, están llamadas a mostrar un camino de innovación, una oportunidad para alinear la docencia universitaria a las demandas de los nuevos estudiantes (Granados, Vargas y Vargas, 2020 p.348). Este nuevo modelo propuesto, además, busca generar un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, a través del

uso de dichas metodologías, el desarrollo de actividades centradas en el alumno y una evaluación pertinente (Silva y Maturana, 2017 p.129).

La formación inicial de los docentes es imprescindible para mejorar profesionalmente tanto en la adquisición de contenidos de la materia a impartir como en la implementación de las metodologías activas. Las propuestas de innovación y las investigaciones educativas permiten mejorar nuestro sistema educativo. Por lo tanto, es prioritario diseñar planes de formación inicial y experiencias prácticas para el profesorado de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria, así como el Máster de Secundaria (Ruiz, 2020).

Las limitaciones del presente estudio son evidentes. Se propone una implementación de estudio, partiendo de una muestra más amplia, incluyendo no solo la visión del alumnado (futuros docentes), sino también la opinión de los profesionales que forman a los anteriores. De esta forma se podría hacer una triangulación de los resultados obtenidos, siendo menos parciales y sesgados que los ofrecidos en esta investigación, sin olvidar que la formación teórica y, en muchos casos, las clases magistrales o expositivas son esenciales.

Se abren, por lo tanto, posibles líneas de investigación futura. Por un lado, investigación en la formación inicial del docente, siempre desde una óptica inclusiva, con experiencias reales y asociadas a las metodologías impartidas en los centros educativos, para un posterior estudio del impacto en la práctica educativa. También sería necesario analizar a fondo las tres titulaciones señaladas, los planes de estudios y la integración de las TIC y metodologías activas en las guías docentes para ofrecer una formación inicial efectiva y de calidad, teniendo en cuenta la motivación e interés de los que serán, en un futuro cercano, docentes en activo.

Referencias

- Atienza, J. (2008). Aprendizaje Basado en Problemas. En Labrador, M. y Andreau, M. (Ed.) Metodologías activas (pp. 11-24). Ediciones Universidad Politécnica de Valencia.
- Cálciz, A. B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 7(40), 1-11.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 3(2). doi:10.7238/rusc.v3i2.285
- Granados, J. F., Vargas, C. V., y Vargas, R. A. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 343-349.
- Johnson y Johnson (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula.
- Labrador, M. y Andreu, M. (2008). Metodologías activas. Editorial UP
- Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 56-76.
- Premsky, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon*, 9 (5).
- Ruiz, D. (2020). La formación del profesorado novel. En E.J. Díez Gutiérrez y J.R. Rodríguez Fernández (Dir.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 393-400). Octaedro.
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117-131.

Metodologías activas para la formación en competencias de acción tutorial y orientadora en estudiantes universitarios de educación infantil.

Manuel Delgado García, José Ramón Márquez Díaz y Katia Álvarez Díaz

¹Departamento Pedagogía de la Universidad de Huelva

< manuel.delgado@dedu.uhu.es > < jose.marquez@dedu.uhu.es > < katia.alvarez@dedu.uhu.es >

Resumen

Las competencias asociadas a la labor tutorial y de orientación del futuro maestro o la futura maestra de Educación Infantil se desarrollan en la asignatura “Tutoría y Orientación en Educación Infantil” en la Universidad de Huelva. Para que los estudiantes adquieran y desarrollen esas competencias, en los tres últimos cursos académicos, se utilizan diferentes metodologías activas para el planteamiento de actividades teórico-prácticas. El uso del Storytelling, las técnicas asociadas al aprendizaje cooperativo (folio giratorio, lápices al centro o Scrabble) o el aprendizaje basado en problemas diversifican la metodología docente para generar un contexto de aprendizaje abierto y personalizado.

Palabras clave

Orientación para la Carrera; Metodologías Activas; Enseñanza Universitaria; Educación Infantil

Introducción

El proceso de convergencia europea en la enseñanza universitaria supuso la incorporación y consagración de diferentes propuestas didáctico-pedagógicas que ponían el énfasis en aspectos potenciadores del aprendizaje activo, la enseñanza motivadora, el trabajo en pequeños grupos dentro y fuera del aula, o la labor de guía-facilitador de procesos por parte del docente (Jiménez Hernández, González Ortiz y Tornel Abellán, 2020; Patesan et al., 2016). Esta dinámica nos permite hablar en la actualidad de aulas universitarias cooperativas y de una enseñanza superior interactiva (Azorin, 2018; Fernández, 2017; García y Privado, 2020). En este sentido, los estudios de Gravié (2017), Izquierdo Rus et al. (2019), Krichesky & Murillo (2018) o Stortoni (2016), señalan la relevancia del trabajo en equipo de manera cooperativa para el desarrollo y la capacitación del docente en formación, con vistas a su transferencia al plano profesional en España. En la misma línea, el estudio sistemático desarrollado por Loh & Ang (2020), también viene a corroborar el impacto positivo de esta metodología en el plano de la enseñanza superior a nivel internacional.

Como indicamos, se trata de unas estrategias que consagran unos procedimientos metodológicos que tienen sus bases conceptuales y procedimentales en consolidadas teorías de la Psicología y de las Ciencias de la Educación (Teoría de la Interdependencia Positiva de Johnson y Johnson, Teoría Humanista de Carl Rogers, Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, entre otras) que han sentado los cimientos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior (Atxurra et al., 2015; Fernández-Ríos et al., 2017 o Iglecias et al., 2017).

Por todo ello, cada vez son más los estudios que vienen a confirmar que a través de las metodologías activas se logra mayor significatividad en el aprendizaje y un desarrollo óptimo en la adquisición de competencias dado su carácter práctico, de resolución de problemas o de desarrollo de la responsabilidad (Calvo & Mingorance, 2009; Jiménez Hernández et al., 2020; Palomares, 2011).

En consecuencia, el presente trabajo sintetiza el contenido de una experiencia desarrollada en la Universidad de Huelva a través del empleo de diferentes metodologías activas para, de este modo, potenciar y consolidar la adquisición de competencias ligadas al marco de la orientación y de la acción tutorial en estudiantes que cursan el Grado de Educación Infantil.

Metodología

Como indicábamos, con la entrada en vigor del EEES, las competencias se convierten en el eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este concepto ha de entenderse como “la capacidad del alumnado para aplicar conocimientos y destrezas en materias clave y para analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva mientras plantean, resuelven e interpretan problemas en situaciones diversas” (OECD, 2008, p.18).

A partir de este contexto de referencia, la experiencia se sitúa en el marco de la titulación del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Huelva, concretamente asociada a la materia titulada “Tutoría y Orientación en Educación Infantil” del primer curso. Una materia nuclear para el abordaje de dicho contenido, puesto que es la única que lo atiende durante la formación del futuro docente de Educación Infantil, y lo hace a través del planteamiento de los siguientes resultados de aprendizaje cuyos objetivos a alcanzar por el alumnado son:

- a) reconocer las funciones de tutoría y de orientación en el ámbito de la educación infantil.
- b) adquirir las competencias básicas para poder afrontar la tarea orientadora y tutorial con el alumnado y las familias en contextos socioeducativos de forma satisfactoria.
- c) situar e integrar los procesos de orientación y tutoría en el quehacer educativo diario.
- d) asumir que la función tutorial es inherente e inseparable de la función docente.
- e) conocer algunos enfoques y modelos de orientación educativa a la vez que analice y comprenda el modelo de orientación que se propone desde el marco organizativo actual.

Para asegurar que los estudiantes logren estos resultados de aprendizaje una vez finalicen la materia, se plantea la adquisición y el desarrollo de las siguientes competencias:

Tabla 1

Competencias de la materia “Tutoría y orientación en Educación Infantil”

Competencias genéricas
CG2 - Resolver problemas y tomar decisiones de forma efectiva
CG3 - Aplicar un pensamiento crítico, autocrítico, lógico y creativo
CG4 - Trabajar de forma autónoma con iniciativa y espíritu emprendedor
CG5 - Trabajar de forma colaborativa
CG6 - Comportarse con ética y responsabilidad social como ciudadano y como profesional.
CG12 - Capacidad de organización y planificación
CG15 - Capacidad para asumir la necesidad de un desarrollo profesional continuo, a través de la reflexión sobre la propia práctica
CG16 - Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos en otras áreas y en contextos diferentes

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

Competencias genéricas
CG18 - Capacidad para relacionarse positivamente con otras personas
CG22 -Creatividad o capacidad para pensar las cosas desde diferentes perspectivas, ofreciendo nuevas soluciones a los problemas
CG24 - Reconocimiento y respeto a la diversidad y a la multiculturalidad
CG25 - Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y del contexto profesional
Competencias específicas
CE6 - Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.
CE8 - Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen
CE10 - Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.
CE11 - Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar.
CE12 - Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.
CE19 - Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.
CE32 - Valorar la relación personal con cada estudiante y su familia como factor de calidad de la educación.

Durante los tres últimos cursos académicos, se vienen utilizando diferentes metodologías activas para el planteamiento de actividades teórico-prácticas en el seno de la asignatura, de manera que se aborde el trabajo de las competencias indicadas y se logren los resultados de aprendizaje dispuestos. En concreto, el uso del *Storytelling*, las técnicas asociadas al aprendizaje cooperativo (folio giratorio, lápices al centro o *scrabble*) o el aprendizaje basado en problemas, diversifican la metodología docente para generar un contexto de aprendizaje abierto a la vez que personalizado.

Se trata de una propuesta de actividades dinámicas que se integran en el desarrollo teórico-práctico de la materia, favoreciendo no solo el abordaje de los créditos prácticos sino también de las horas de formación teórica. Desde el equipo docente de la materia se viene trabajando para lograr en los estudiantes una formación adaptada a la realidad de las aulas de educación infantil, adquiriendo tanto a nivel profesional como personal las competencias necesarias para un desarrollo profesional docente adecuado a las exigencias de la realidad que lo envuelve en cada momento. Es por ello que no se trata de una propuesta “estática/permanente”, sino que adquiere un carácter “vivo/dinámico”, mediante la actualización de los contenidos que configuran las actividades prácticas o la rotación de diferentes estrategias metodológicas.

Resultados

La aplicación de estas estrategias metodológicas en el aula, combinada con la utilización de agrupamientos flexibles, da lugar al desarrollo de varias actividades teórico-prácticas que abordan diferentes contenidos de la materia como los roles y competencias del tutor o la tutora, la atención a la diversidad, el Plan de Orientación y Acción Tutorial o el tránsito educativo.

A continuación, se exponen las estructuras de trabajo utilizadas con los estudiantes para la aplicación de las diferentes metodologías activas, el abordaje de los contenidos de la materia y el desarrollo de las competencias asociadas a los mismos.

Tabla 2

Actividad práctica 1: “el storytelling inclusivo”

Estrategias o metodología que la definen: Storytelling
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Fomentar la utilización de la narrativa como método para trabajar la atención a la diversidad en el marco de la educación infantil. b) Fomentar el aprendizaje a través del trabajo cooperativo entre el alumnado del aula. c) Desarrollar la creatividad e imaginación en el proceso de generación de historias a través de soportes tecnológicos.
<p>Competencias que se desarrollan:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) CG: 2,3,5,6,12,22,24,25 b) CE: 6,19,32
<p>Descripción completa:</p> <p>Una vez abordados en el aula los contenidos asociados a la atención a la diversidad, cada grupo de trabajo cooperativo (conformado por 4-5 estudiantes) tendrá que asumir la responsabilidad de realizar un Storytelling con la finalidad de que atienda a la diversidad y fomente la inclusión en el aula de educación infantil.</p> <p>Se insiste en:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) La necesidad de crear una narración adecuada a la capacidad cognitiva y a las características propias de los/as niños/as de educación infantil (3-5 años). b) La utilización de la creatividad y la imaginación para adaptar un contenido ligado a la atención a la diversidad y desarrollar una historia personalizada con la que introducir en el aula de infantil contenidos que reflejen la realidad del propio aula o del centro. c) Seguir los procedimientos básicos para la construcción de una historia (introducción, nudo y desenlace) con un final a modo de moraleja o aprendizaje para resaltar la importancia de la inclusión educativa. d) La exposición del contenido a través de un soporte digital (programas como <i>Powtoon</i>, o cualquier otro) que permita la visualización y escucha activa de la historia narrada por los propios estudiantes. <p>Finalmente, estas historias que han de tener una duración máxima de unos dos a tres minutos, son expuestas en el aula para su visualización y retroalimentación entre todo el alumnado.</p>
<p>Fortalezas o logros (impacto en la docencia, resultados de aprendizaje, etc.):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El trabajo en grupo invita tomar decisiones compartidas sobre el contenido de la historia, los personajes, la narración y roles asumidos para ello. b) La capacidad creativa y el ingenio se agudizan para poder configurar una historia original y personalizada, adaptada a un contexto y una realidad particular. c) Se facilita un feedback entre iguales de manera que todos advierten posibles mejoras o el potencial que posee el Storytelling desarrollado.
<p>Debilidades o dificultades:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) La excesiva influencia de los cuentos tradicionales hace que se recurra a símiles y en algunos casos no haya una creatividad e imaginación significativa en las historias. b) Existen dificultades para la utilización de determinados softwares para la construcción del storytelling y ello repercute en la calidad del audio, vídeo o la diversidad/propiedades de los personajes.

Tabla 3

Actividad práctica 2: “El grupo giratorio para la construcción del Plan de Orientación y Acción Tutorial”

<p>Estrategias o metodología que la definen: Trabajo cooperativo (adaptación de la técnica del “folio giratorio”)</p>
<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Simular el proceso de configuración de las acciones/iniciativas de orientación que forman parte de un POAT en un centro educativo. Fomentar el aprendizaje a través del trabajo cooperativo entre el alumnado del aula. Desarrollar la creatividad e imaginación en periodos de tiempo controlados.
<p>Competencias que se desarrollan:</p> <ol style="list-style-type: none"> CG: 2,3,4,5,6,12,15,16,18,22,24. CE: 6,8,11,12,19.
<p>Descripción completa:</p> <p>Una vez trabajadas en el aula las fases de elaboración de un POAT, los diferentes grupos de trabajo van a emprender un proceso de trabajo cooperativo, a través del cual simularán el proceso de construcción de este documento del centro educativo.</p> <p>El aula estará dividida en grupos de trabajo cooperativo (4-5 estudiantes aproximadamente), siendo necesarios 5 grupos y cada grupo se distribuirá en diferentes espacios del aula, colocando las mesas en círculo/cuadrado y disponiendo de un folio tamaño A-3 en el centro de la mesa (permanecerá asociado a esa mesa durante toda la actividad). Es importante no comentar que se va a trabajar de forma rotativa para generar sorpresa en los grupos. A cada fase/tarea se le asigna el tiempo que se considere oportuno en base a la complejidad/grado de profundidad de la misma y se le indicará, cuando empiecen a rotar, la necesidad de identificar su aportación como grupo con un color diferente o añadiendo algún tipo de identificación a su trabajo en el folio al que acaba de acceder. Durante las rotaciones, cada grupo ha de atender a la tarea que se indica, pero también tiene la opción de mejorar/modificar/completar aquello que el grupo anterior no ha realizado/ha dejado incompleto/no ha sabido focalizar, etc. (se mantendrá siempre el trabajo del grupo anterior, pero se identificará lo nuevo).</p> <p>A continuación, se enumeran las tareas asociadas a dicha actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> Cada grupo de trabajo realiza una búsqueda documental a través de internet por la que acceda al menos 3 POATs de 3 centros educativos de la misma etapa (segundo ciclo de Educación Infantil) y recientes en el tiempo (últimos 3 años) (se utilizará la pizarra o un chat en la plataforma Moodle para evitar repeticiones de los documentos). Una vez descargada la documentación, cada grupo analizará esos documentos para obtener aspectos en común y dar respuesta a la siguiente cuestión: <i>¿cuáles son las principales necesidades extraídas de los centros? Elaborad una lista con las 5 necesidades más reiteradas o relevantes agrupadas por ámbitos/áreas de actuación (a ser posible, pertenecientes a diferentes áreas de la orientación).</i> Atendiendo a la etapa educativa seleccionada/asignada para la búsqueda, cada grupo generará un contexto de un centro educativo ficticio, en la cual se van a integrar en un aula 2 de las 5 necesidades anteriormente descritas (habrá un proceso de priorización de las mismas) (10-20 líneas aproximadamente). (Los grupos rotan). El nuevo grupo (Orientadores/as y tutores) ha de identificar a qué ámbitos/áreas de la orientación hace referencia cada una de las necesidades y al mismo tiempo ha de formular un objetivo para cada necesidad, con la intención de intervenir de manera psicopedagógica y tratar de darle respuesta. (Los grupos rotan). El nuevo grupo ha de dar forma a esos objetivos mediante el diseño de 1 actividad, a través de la cual se desarrolle lo estipulado. Se trata de realizar una propuesta coherente para el aula de referencia y acorde a las propiedades de partida. Se puede utilizar la siguiente secuencia para el diseño de las actividades: <ol style="list-style-type: none"> Título de la actividad Curso, nivel y ciclo a la que se dirige

<ul style="list-style-type: none"> c) Destinatarios/as d) Objetivo de referencia e) Contenidos conceptuales a trabajar (bloques) f) Estrategias metodológicas a emplear g) Temporalización (nº de sesiones, momento del curso, etc.) y recursos h) Desarrollo de la actividad (descripción completa “rol del orientador/a, del tutor o la tutora y de los/as destinatarios/as”. Esto implica diseñar materiales con los recursos que el alumnado tenga a mano) i) Evaluación de la actividad (crear un instrumento para evaluarla con sus respectivos indicadores de evaluación) <p>5. (Los grupos rotan). El nuevo grupo ha de realizar un proceso de evaluación, a través del cual se decida si los objetivos establecidos y la actividad propuesta son coherentes y aptos para dar respuesta a las necesidades de partida. Para ello, elaborarán un instrumento (rúbrica), a partir del cual establecerán varios criterios de evaluación con su correspondiente escala de medida, y la aplicarán sobre el contenido de referencia. Con los resultados obtenidos, generarán una reflexión en la que establezcan debilidades y fortalezas en cada apartado (necesidades, objetivos y actividades).</p> <p>6. (Los grupos rotan). El grupo original analizará las debilidades encontradas por sus compañeros/as y mostrará argumentos y/o estrategias, a partir de las cuales tratar de dar una respuesta que ayude a mejorar en el futuro la respuesta a las necesidades de este tipo.</p> <p>Finalmente, todo el material que se encuentra en las mesas de trabajo es recogido por el profesorado como evidencia de lo que ha ido aportando cada grupo al folio A-3.</p>
<p>Fortalezas o logros (impacto en la docencia, resultados de aprendizaje, etc.):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) A medida que avanzan en la secuencia de las fases, los grupos aprenden a delegar funciones entre sus miembros y a confiar en el otro para esto último. b) El nivel de concentración en la tarea es máximo. c) La capacidad creativa y el ingenio se agudizan para poder dar respuesta a situaciones/antecedentes que le han sido dados y a los que ha de atender/resolver con los recursos disponibles en el aula. d) Construyen un proceso compartido y visualizan (in situ) el trabajo del resto de compañeros/as del aula, lo cual motiva a esforzarse por alcanzar los objetivos marcados en cada fase.
<p>Debilidades o dificultades:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El desconocimiento de las propiedades del trabajo cooperativo genera que en las primeras fases de la actividad no todos los grupos alcancen el objetivo de cada fase (no hay una correcta distribución de las tareas). b) Trabajar bajo la presión del tiempo para cada fase de la actividad (rotaciones) implica que algunos/as estudiantes lleguen a bloquearse en determinados momentos. c) La necesidad de revisar el trabajo realizado previamente por cada grupo en cada fase hace que se destine un tiempo importante a ello para ponerse en situación.

Tabla 4

Actividad práctica 3: “Resolviendo problemas en el tránsito educativo”

Estrategias o metodología que la definen: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Aprender a dar respuesta a situaciones problemáticas asociadas al tránsito educativo y que puedan presentarse al tutor o la tutora en la etapa de educación infantil. b) Fomentar el aprendizaje a través del trabajo cooperativo entre el alumnado del aula.
<p>Competencias que se desarrollan:</p> <ul style="list-style-type: none"> c) CG: 2,3,5,6,12,16,18,22,24,25. d) CE: 6,8,10,11,12,19,32.
Descripción completa:

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

Una vez abordados en el aula los contenidos asociados al tránsito educativo, cada grupo de trabajo cooperativo (conformado por 4-5 estudiantes) tendrá que asumir la responsabilidad de ofrecer una respuesta a un situación-problema como la siguiente:

Jaime es un niño de 5 años y el próximo curso va a ingresar en la etapa de educación primaria, un centro educativo diferente al actual. Estamos llegando al final del presente curso académico y como tutor/a hemos podido apreciar lo siguiente:

a) Por parte de Jaime: no llega a comprender que va a disponer de menos tiempo de juego ni que va a tener diferentes estructuras horarias y más tiempo para el trabajo. Por su parte sí que se muestra más consciente de que las normas serán distintas. Además, es especialmente relevante una preocupación hacia el cambio de centro y la posible pérdida de las relaciones con sus compañeros/as actuales.

b) Por parte de la familia de Jaime: encontramos que nos han comunicado que tienen diversas preocupaciones y miedos relativos a las posibles carencias en habilidades sociales por parte de Jaime (dificultad para hacer amigos y timidez), así como cambios de conductas, trastornos emocionales o la incidencia en el rendimiento académico.

En base a estas observaciones y a las manifestaciones recibidas por parte de la familia de Jaime, plantead una posible solución al caso. Para ello, se os pide diseñar 2 posibles actividades en las que se integre todo lo necesario para dicha finalidad (utilizad las estrategias expuestas en clase, atended a los agentes implicados directa e indirectamente en el caso, etc.).

Se puede utilizar la siguiente secuencia:

Título del programa de Tránsito en que se integran las actividades.

- Título de la actividad.
- Objetivo/s.
- Desarrollo (describir en qué consistiría, agentes que intervienen, etc.).
- Temporalización (momento/s del curso en que se realizarán).

El profesor será el encargado de guiar el proceso de desarrollo de la respuesta al caso práctico y para ello insistirá en:

a) La necesidad de ofrecer una respuesta acorde a los contenidos y procedimientos asociados a lo que implica el desarrollo de un Programa de Tránsito Educativo entre la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria.

b) La creación de actividades innovadoras para atender a la resolución del caso planteado.

Finalmente, se expondrá en el aula una breve síntesis de las actividades diseñadas por los grupos de trabajo, con el objetivo de compartir y reflexionar entre todo sobre qué medidas son las más adecuadas para la situación-problema. El profesor podrá utilizar preguntas guías como las siguientes para que cada grupo pueda advertir por sí mismo si su respuesta está más o menos próxima al resultado esperado: ¿Se ha considerado el periodo idóneo para el desarrollo de las actividades?; ¿Participan los diferentes agentes implicados en el proceso (orientador/a, tutor/a, familia, alumno, aula, profesorado de primaria, etc.? ¿se han identificado los procedimientos-pasos para canalizar toda la información entre los agentes participantes directa o indirectamente? Etc.

Fortalezas o logros (impacto en la docencia, resultados de aprendizaje, etc.):

- a) El trabajo en grupo invita tomar decisiones compartidas sobre las actividades que mejor se adecuan a la situación planteada.
- b) Se desarrolla un procedimiento del que forman parte diferentes agentes implicados en el marco de la tutoría, la orientación y la enseñanza en general, en el marco de la educación infantil, lo que invita al estudiante a poner en práctica contenidos de temas previamente expuestos en el aula.
- c) Se facilita un feedback entre iguales de manera que todos advierten posibles mejoras o carencias de la respuesta ofrecida a la situación-problema.

Debilidades o dificultades:

- a) En muchas ocasiones, las respuestas ofrecidas en forma de actividades se asemejan a las medidas tradicionalmente incluidas en programas para el tránsito entre las etapas de educación infantil y primaria. La respuesta innovadora no se alcanza.

- b) Algunas de las medidas/actuaciones propuestas suelen alejarse de la realidad práctica de un aula/centro de educación infantil en relación a los tiempos y la ambición-complejidad en la propuesta.

Conclusiones / Discusión

En líneas generales, se puede apreciar la importancia del aprendizaje cooperativo y colaborativo durante el desarrollo de las diferentes propuestas metodológicas para trabajar el contenido de la materia de forma activa en el aula. El diálogo, la crítica constructiva, la reflexión, la indagación, el contacto con la realidad, la participación, entre otras, han formado parte de la base que sustenta todo el proyecto de aula.

Con este tipo de sesiones de trabajo, el equipo docente tiene la seguridad de afirmar que el alumnado conjuga procesos de autonomía en el aprendizaje con prácticas guiadas, que le invitan a desarrollar competencias ligadas al desarrollo y gestión de su carrera. Asumir responsabilidades individuales y grupales hace que el proceso de evaluación de las actividades prácticas adquiera unas connotaciones muy enriquecedoras para lograr resultados positivos y significativos. Son los propios grupos de trabajo los que se autorregulan para poder alcanzar, a distintos niveles, los objetivos de cada actividad.

Estas apreciaciones hacen que se haya incrementado el grado de satisfacción del alumnado hacia el empleo de este tipo de estrategias de aprendizaje y, al mismo tiempo, ha servido para modelar la enseñanza de contenidos curriculares que tradicionalmente se abordaban mediante modelos más expositivos o de transmisión oral, flexibilizando el currículum, haciéndolo más funcional y teóricamente relevante para la formación, y aportando un planteamiento alternativo (innovador) en todo el proceso de aprendizaje del estudiante.

Las actividades presentadas no son simples ejercicios sino tareas que juegan con diferentes variables: que requieran de un contenido; de una organización flexible; de materiales distintos, que no sean solo algoritmos en las que todas las actividades se hacen igual; que requiera estrategias; que introduzcan un proceso y no solo sea realizadas para terminar; con una evaluación centrada en su carácter formativo.

Al identificar los puntos fuertes y débiles de esta experiencia, se están sentando las bases para la mejora de esta y así orientar posteriores tentativas. Igualmente, a través de la transferencia de conocimiento puede servir de ejemplo para otros casos que quieran orientar sus programas y su desarrollo didáctico en esta misma dirección. En la misma línea, la integración de las tecnologías también viene favorecer la creatividad y la participación del alumnado.

Por último, cabe destacar cómo a través de este tipo de metodologías activas, el desarrollo de las competencias generales y específicas asociadas a la tutoría y a la orientación en el marco de la Educación Infantil e identificadas en la guía de la materia, tienen una presencia constante. Se aprecia claramente cómo los procedimientos que el estudiante ha de poner en práctica para realizar las tareas implican el ejercicio de dichas competencias de cara a lograr los resultados de aprendizaje. Solo así se atiende con garantías un proceso de enseñanza y de aprendizaje significativo, integral y que atiende a las particularidades de la materia en la que se integren este tipo de metodologías activas.

Referencias

- Atxurra, C., Villardón-Gallego, L., & Calvete, E. (2015). Diseño y validación de la Escala de Aplicación del Aprendizaje Cooperativo (CLAS). *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 339-357. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11917>
- Azorín, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194. <https://n9.cl/r9vo1>

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

- Calvo, A. & Mingorance, A.C. (2009). La estrategia de las universidades frente al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 319-34. <https://n9.cl/e461x>
- Fernández - Ríos, J. (2017). El ciclo del aprendizaje cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física". *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 32, 264-265. <https://n9.cl/yumkj>
- García, C. & Privado, J. (2020). Predicting cooperative work satisfaction of autonomous groups using a wiki tool in higher education. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1764590>
- Gravié, R. F. (2017). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2). <https://bit.ly/3mTTjPX>
- Iglesias, J., González, L. & Fernández-Río, J. (2017). *Aprendizaje cooperativo*. Ediciones Pirámide.
- Izquierdo Rus, T., Martínez, E. A., Frutos, A. E., & Moreno, J. R. (2019). El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista De Investigación Educativa*, 37(2), 543-559. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>
- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J.J. & Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Krichesky, G. J. & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Loh, R. C.-Y., & Ang, C.-S. (2020). Unravelling Cooperative Learning in Higher Education. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2), 22-39. <https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.2>
- OECD (2008). *Informe PISA 2006 Competencias científicas para el mundo del mañana*. OCDE-Santillana.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, (355), 591-604. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-038>
- Patesan, M., Balagiu, A., & Zechia, D. (2016). The benefits of cooperative learning. *International Conference Knowledge-Based Organization*, 22(2), 478-483. <https://doi.org/10.1515/kbo-2016-0082>
- Stortoni, M. (2016). El rol docente en los grupos de ingresantes universitarios. *Escritos en la Facultad*, 37, 37-39. <https://n9.cl/chpi9>

Study on active methodologies in university education

Patricia María Carrasco García¹, Cristina Isabel Miragaya Casillas², y Ainara Rodríguez Sánchez³

¹Departamento de Comercialización e Investigación de Mercados

²Departamento de Estadística e Investigación Operativa

³Departamento de Teoría e Historia Económica
Universidad de Granada

< patricarrasco@ugr.es > < cmiragaya@ugr.es > < arsanchez@ugr.es >

Resumen

Desde su configuración en el año 1999, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha fomentado la participación activa del alumnado en su formación. La aplicación de las metodologías activas en la Universidad viene de la mano del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), y de las nuevas competencias exigidas en el ámbito laboral. El objetivo de este trabajo es ayudar a la institución universitaria (docentes y gestores) en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de una revisión sistemática de la literatura sobre las principales metodologías de innovación docente aplicadas en el ámbito universitario, así como las ventajas que supone su aplicabilidad.

Palabras clave

Metodologías Activas; Educación Superior; Competencias Profesionales

Metodología

El proceso de selección de los trabajos para la revisión sistemática se ha realizado teniendo en cuenta las recomendaciones que propone la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*). Al total de trabajos recuperados de la Web of Science (193 trabajos), se le ha aplicado distintos criterios de exclusión, reduciéndose así el análisis final a una muestra de $k = 13$ artículos.

Resultados

Como principales resultados se ha obtenido que se trata de una temática de interés en el ámbito académico actual. Existen numerosas herramientas que han sido tradicionalmente aplicadas como la gamificación, el aula invertida, el aprendizaje colaborativo o los juegos de rol; en cambio, otras son más recientes e innovadoras, entre estas encontramos: los juegos serios, los cuestionarios online, el aprendizaje- servicio o modelos de aprendizaje que implican la aplicación conjunta de varias metodologías activas.

Conclusiones

Las principales ventajas resultantes de la aplicación de estas metodologías activas de aprendizaje son la mejora de competencias exigidas en el ámbito laboral (Martínez-Clares et al., 2018; Romero-García et al., 2020), así como la mejora de las motivaciones y los resultados académicos del alumnado (Ferriz-Valero et al., 2020; Pérez Poch et al., 2019). Por lo tanto, teniendo en cuenta los muchos beneficios que se obtienen tras la aplicación de estas metodologías activas, y el vínculo existente con las nuevas tecnologías y competencias profesionales exigidas por la sociedad, resulta de gran interés la utilización de muchas de las metodologías propuestas en la revisión sistemática realizada.

Referencias bibliográficas

- Arruabarrena, R., Sánchez, A., Blanco, J. M., Vadillo, J. A., & Usandizaga, I. (2019). Integration of good practices of active methodologies with the reuse of student-generated content. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 10.
- López Noguero, F. (2005). Metodología participativa en la enseñanza universitaria. Madrid: Narcea.
- Moreira, F., Ferreira, M. J., Pereira, C. S., Gomes, A. S., Collazos, C., & Escudero, D. F. (2019). ECLECTIC as a learning ecosystem for higher education disruption. *Universal Access in the Information Society*, 18(3), 615-631.
- Moya, E. C. (2017). Using Active Methodologies: The Students' View. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 672-677.
- Pérez Poch, A., Sánchez Carracedo, F., Salán Ballesteros, M. N., & López Álvarez, D. (2019). Cooperative learning and embedded active learning methodologies for improving students' motivation and academic results. *International journal of engineering education*, 1851-1858.

Methodologies and training for a future professional in Economics

Cristina Isabel Miragaya Casillas, Patricia Carrasco María García y Ainara Rodríguez Sánchez

¹Departamento de Estadística e Investigación Operativa

²Departamento de Comercialización e Investigación de Mercados

³Departamento de Teoría e Historia Económica

Universidad de Granada

< cmiragaya@ugr.es > < patricarrasco@ugr.es > < arsanchez@ugr.es >

Resumen

Las metodologías activas y las nuevas tecnologías son las herramientas claves del profesorado en su evolución y formación para mejorar la enseñanza y, por consiguiente, en su adaptación a la sociedad actual (Ayerdi et al., 2011; Mañas Pérez y Roig-Vila, 2019). Sin embargo, las metodologías y la formación de las competencias utilizadas en la asignatura de Microeconomía actualmente son tradicionales y heterogéneas. Esta última caracterización se debe a que dicha asignatura es impartida en diversas titulaciones de la Universidad de Granada (Campus de Granada, Ceuta y Melilla), a través de diferentes departamentos.

Palabras clave

Metodologías Activas; Educación; Microeconomía; Futuro Profesional

Metodología

Por esta razón, y una vez analizada las distintas guías docentes de la asignatura en cuestión, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura sobre las principales metodologías aplicadas en Microeconomía con el fin de poder ayudar al profesorado y fomentar el aprendizaje activo en el alumnado para su futuro laboral.

Resultados

A través de esta revisión se ha podido obtener como resultado ejemplos de aplicaciones metodológicas activas para implantar en la enseñanza, tales como, flipped classroom, gamificación o trabajo colaborativo. Utilizando herramientas innovadoras y digitales: rúbricas para el sistema de evaluación, elementos de inteligencia artificial como los chatbot para tutorías, que están actualmente muy de moda, y el software Excel el cual es muy necesario para la profesión futura de dicho alumnado.

Conclusiones

Este trabajo, además de servir como fuente de conocimiento y de obtención de ideas innovadoras, puede incentivar al profesorado de diversas asignaturas, no solo Microeconomía, a aplicarlo en sus clases magistrales con el objetivo de que éstas le sirvan al alumnado como orientación para su futuro profesional.

Referencias bibliográficas

- Ayerdi, K. M., Dasilva, J. P., & Galdospin, T. M. (2011). La implementación de las redes sociales en la enseñanza superior universitaria. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (12), 137-155.
- Mañas Pérez, A., & Roig-Vila, R. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo. Un tándem necesario en el contexto de la sociedad actual.

MENTORme: Un programa de mentoría universitaria para colectivos menos favorecidos

Janire Adrián Rojo, Verónica Morcillo Casas, Marta Águeda Maroñas, Manuela Henriques de Freitas y Luis Carro Sancristóbal

Grupo de Investigación "Cualificaciones profesionales, Empleabilidad y Emprendimiento Social (Q-ESE). Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid

< janire@observal.es > < veronica@observal.es > < marta@observal.es >
< manuela@observal.es > < luis.carro@uva.es >

Resumen

El proyecto MENTORme tiene por objeto dotar al personal de la enseñanza superior de material didáctico innovador para la formación de estudiantes de enseñanza superior en materia de compromiso cívico, apoyando a estos estudiantes en la adquisición de aptitudes y competencias transversales para satisfacer las demandas del mercado laboral y promover el desarrollo de prácticas sociales en el marco de la promoción del compromiso cívico dentro de las Universidades. Este objetivo se logrará mediante el desarrollo de un programa de mentorización completo que se diseñará en el transcurso del proyecto para apoyar a las personas con pocas oportunidades en relación con su aprendizaje a lo largo de la vida.

En este proyecto la Universidad de Valladolid tiene la oportunidad de trabajar con otros países como Polonia, Chipre, Grecia y Alemania, donde organizaciones de distinta naturaleza aportan su conocimiento y experiencia para una buena ejecución de este.

Palabras clave

Mentoría; Educación Superior; Compromiso Estudiantil; Diversidad Cultural; Unión Europea;

Introducción

MENTORme trabaja por conseguir un sistema de educación superior integrador dando respuesta a la necesidad de crear sistemas de enseñanza integradores y conectados como se persigue desde la Comisión Europea. Tiene por objetivos aumentar la conciencia cultural y promover la aceptación de la diversidad entre los estudiantes de las instituciones de enseñanza superior y concienciar a los estudiantes para que sean conscientes de los conceptos básicos relativos a los individuos, los grupos específicos, desigualdad, cultura y diversidad económica, discriminación, sociedad y cultura.

Participar como mentores en este proyecto, va a permitir a los estudiantes:

- Adquirir habilidades transversales y especialmente competencias sociales y cívicas para lograr un empleo, su realización personal, inclusión social y una ciudadanía activa.
- Ganar experiencia práctica durante sus estudios.
- Adquirir experiencia voluntaria.
- Mejorar la comprensión de la importancia del trabajo comunitario.
- Más compromiso cívico más allá de la comunidad académica.
- Mejor desarrollo personal y profesional.
- Ayudar en la transición de la universidad a la vida laboral.

- Comprender las múltiples dimensiones de la sociedad.
- Mejorar su capacidad para adaptarse a los cambios en el mercado laboral y en la sociedad.
- Potenciar la inclusión social.
- Desarrollar la responsabilidad hacia la sociedad
- Ser capaces de desarrollar y actualizar sus habilidades a lo largo de sus vidas para poder adaptarse al cambio

Resultados

El desarrollo de este programa durante los 28 meses de duración (hasta marzo de 2023) persigue los siguientes resultados:

- Un programa de mentores que se creará en la Universidad para la creación de sinergias entre la comunidad académica, los estudiantes, las organizaciones civiles, etc.... con el fin de promover el trabajo voluntario y comunitario de los estudiantes de manera organizada, sistemática y supervisada. Sobre la base de este programa, los académicos y estudiantes recibirán formación para apoyar la aplicación del programa de tutoría que puede conducir a un módulo acreditado.
- Una herramienta de mapeo con Google Maps donde registrar, mapear y presentar buenas prácticas de iniciativas o programas similares que ofrecen oportunidades, ayuda y apoyo durante la vida a los grupos de personas vulnerables
- Manual para mentores donde se recoge el marco conceptual esencial, la metodología, los reglamentos, requisitos, procedimientos, etc., para establecer el programa de mentores
- Módulo de mentorización acreditado para los estudiantes. Supondrá un paquete de formación para la tutorización con todo el material de formación, directrices didácticas, etc., para ayudar a los académicos y a los estudiantes para prepararse para sus funciones.
- Una App para gestionar, coordinar y supervisar el desarrollo del proyecto. La aplicación cuenta con ayuda en línea, con formación y mentoría.

Referencias

- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Diario Oficial de la Unión Europea C 189/1 de 4 de junio de 2018). Recuperado 5 de junio de 2019, de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES)
- Comisión Europea (2018) Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior. Recuperado 18 de agosto de 2021, de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=ES>

MENTORME: un programa de mentoría universitaria para colectivos desfavorecidos



Janire Adrián Rojo, Verónica Morcillo Casas,
Marta Águeda Maroñas, Manuela Henriques de Freitas y Luis
Carro Sancristóbal (Universidad de Valladolid)



Un proyecto KA2 Erasmus+ para promover la inclusión social de personas con pocas oportunidades a través de tutorías.



01.12.2020-31.03.2023



- Estudiantes de educación superior
- Profesores de educación superior
- Personas con pocas oportunidades

OBJETIVO

Reforzar la interacción de las instituciones de Educación Superior con la sociedad mediante el establecimiento de relaciones de tutoría entre profesores universitarios (supervisores) y personas con pocas oportunidades (alumnado). Así, los estudiantes universitarios se convertirán en personas cívicamente acticas, culturalmente conscientes y respetuosas con la diversidad.

SOCIOS DEL PROYECTO

MENTORMe



RESULTADOS

- IO1- El manual MENTORMe
- IO2- Paquete educativo de mentorización y acreditación
- IO3- Portal interactivo y APP MENTORMe
- IO4- Herramientas de mentorización para sociedades MENTORMe

REFERENCIAS

Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, (Diario Oficial de la Unión Europea C 189/1 de 4 de junio de 2018)

Comisión Europea (2018) Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior.

Este proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta comunicación refleja únicamente la opinión del autor, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.

Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea



Educación la mirada docente: Análisis de clases de música en distintos contextos

Susana Sarfson Gleizer

Facultad de Ciencias Humanas y Educación de Huesca
Universidad de Zaragoza

< sarfson@unizar.es >

Resumen

Los grados universitarios, a través de sus planes de estudios, proponen una formación inicial de índole epistemológica y práctica en distintas disciplinas. Sin embargo, también existe la necesidad de desarrollar competencias transversales, vinculadas al desarrollo profesional específico. La comunicación que aquí se presenta se enfoca en el Grado de Magisterio en Educación Infantil, en la asignatura denominada "Desarrollo de la Expresión Musical", que tiene objetivos de formación musical y didáctica. En este trabajo se ha procurado promover aprendizajes basados en competencias transversales docentes. Se realizó una experiencia orientada a desarrollar y ejercitar la capacidad de observación docente de los estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Infantil, para entrenar la mirada pedagógica (musical y social). Se realizó una selección de clases de Educación Musical desarrolladas con niños y niñas de edades correspondientes a este nivel educativo, en distintos lugares del mundo, en distintos contextos educativos, en las que se ponen en práctica las metodologías activas de Educación Musical que se estudian en la asignatura "Desarrollo de la Expresión Musical" (Dalcroze, Orff, Kodaly, Willems). El alumnado realizó las observaciones y análisis de fragmentos de estas clases filmadas en video (consideradas buenas prácticas) valorando cuestiones propias de esa mirada docente, para detectar cuestiones no necesariamente evidentes para un lego (musicales y didácticas), haciendo explícitos los objetivos de enseñanza musical, las técnicas empleadas, el currículum oculto. La actividad se realizó en pequeños grupos, y se expuso en común en gran grupo, de manera de contrastar las observaciones, y valorar distintas perspectivas docentes y musicales. Se trata de movilizar conocimientos pedagógicos generales con los específicos de la enseñanza musical en esta etapa, y potenciar la autonomía de pensamiento, a la vez que iniciar a los estudiantes en el trabajo en equipos docentes, que constituye una práctica habitual en los colegios de Educación Infantil. En la valoración final, los estudiantes refieren la importancia de consolidar competencias transversales, útiles para la profesión docente. En esta comunicación se presentan los antecedentes, la metodología, los resultados y las conclusiones alcanzadas.

Palabras clave

Didáctica de la Música; Educación Musical; Música; Orientación docente; Competencias docentes.

Introducción

Actualmente los Grados en Magisterio en España se desarrollan con planes de estudio en los que se cursa una serie de asignaturas de diversa índole a lo largo de cuatro cursos lectivos, y tras la realización de un Trabajo Fin de Grado, se obtiene la titulación que habilita para aspirar a una plaza docente, ya sea en la etapa de Educación Infantil o en Primaria. El abanico de contenidos de las asignaturas comprende cuestiones de índole pedagógica, pero también aspectos de la epistemología de las distintas disciplinas que componen el currículum escolar de cada etapa.

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

Sin embargo, es importante tratar de que los estudiantes de magisterio también adquieran competencias transversales, necesarias en la función docente para la que se preparan, que serán de aplicación cotidiana en su desarrollo profesional en las escuelas. Es importante evaluar cuestiones docentes significativas (Díaz, 2010).

Esta comunicación refiere una experiencia realizada con el propósito de despertar y entrenar la mirada docente de los estudiantes de Magisterio en Educación Infantil, la capacidad de observación de las clases y comprensión del significado de lo observado, especialmente en cuestiones específicas de didáctica de la música, y fue desarrollada en la asignatura “Desarrollo de la Expresión Musical”, que se imparte en el segundo cuatrimestre del tercer curso en la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de Huesca, perteneciente a la Universidad de Zaragoza. Asimismo, se ha planteado como Proyecto de Innovación (dentro de la convocatoria del Vicerrectorado de Política Académica).

En el ámbito de las didácticas específicas, en este caso didáctica de la música, es necesario que los estudiantes de magisterio tengan formación y experiencias musicales, pero es evidente que esta práctica musical, aunque se enfoque de acuerdo con criterios metodológicos escolares, no resulta suficiente, especialmente cuando sólo se imparte durante un cuatrimestre como es el caso del Plan de Estudios en el que se enmarca este trabajo. Así, aunque se invite a los futuros maestros a continuar con su formación musical (Frega, 1996), la asignatura impartida debe proporcionarle una formación básica, tanto musical como docente. Asimismo, mediante actividades eminentemente prácticas, pero con un sustento teórico, se puede propiciar la profundización en algunos elementos de los lenguajes artísticos implicados (Sarfson, 2020).

Desarrollo de la experiencia

Uno de los aspectos que se imparten en la asignatura “Desarrollo de la Expresión Musical” es el aprendizaje de metodologías de educación musical clásicas: Dalcroze, Orff, Kodaly, Willems, entre otras. Los grupos de estudiantes, de 60 personas, se organizan en una clase semanal con el grupo completo⁸, y otra clase semanal con el grupo partido, y cada una de estas lecciones tiene una duración de 2 horas. Aunque el enfoque didáctico de las clases es teórico-práctico, en las clases de grupo partido (30 estudiantes) se realizan ejercicios correspondientes a cada una de las metodologías que se tratan en profundidad en las clases de grupo completo¹. Se trata de facilitar la comprensión y la interiorización de los principios básicos de cada una de estas metodologías, de manera de que cada estudiante pueda tener un recorrido personal de experiencias musicales realizadas dentro del marco de estas metodologías. Por lo tanto, se integra la comprensión de los principios de cada uno de los métodos, con la vivencia personal dada por la experiencia musical directa mediante la audición, interpretación musical (voz, cuerpo, instrumentos) y conceptualización (Sarfson, 2002 y 2003). Una vez que se realizan ejercicios propios de las metodologías de educación musical referidas, se busca que los estudiantes, que no tienen formación musical específica previa, sean capaces de seleccionar o de adaptar aquello que puedan aplicar en el futuro en sus clases como docentes en educación infantil. Es decir, se pretende integrar la formación epistemológica musical, la vivencia de algunos aspectos propios de cada metodología y la formación del magisterio. Se busca que los futuros maestros puedan acceder a algunas de las pautas derivadas del ejercicio personal de la enseñanza (Hemsey de Gainza, 1964).

Por tanto, los objetivos han sido:

⁸ Durante el curso 2020/2021 las condiciones derivadas de la pandemia del COVID han determinado que, en forma alterna, la mitad de los estudiantes estuviera presente en las aulas, y la otra mitad en sus domicilios, y todas las clases se transmitieron mediante videoconferencia.

1. Integrar las competencias docentes y musicales, a través del desarrollo de prácticas de observación y posterior deducción en pequeño grupo de trabajo.

2. Analizar, siguiendo una guía de observación, clases de educación musical en las que se siguen las metodologías de Dalcroze, Orff, Kodaly y Willems, grabadas en distintos contextos escolares internacionales.

3. Reconocer los objetivos didáctico-musicales, contenidos y actividades dentro de cada una de las clases observadas.

Primera etapa: Realizamos una selección de videos de diversas clases de Educación Musical desarrolladas con niñas y niños de edades correspondientes a este nivel educativo, en distintos lugares del mundo, en las que se ponen en práctica metodologías activas de Educación Musical. Nos centramos en Dalcroze, Orff, Willems y Kodaly. Se trata de fragmentos que muestran in situ la puesta en práctica de los distintos enfoques metodológicos. Por otra parte, se preparó un guion para que los estudiantes, después de observar una primera vez estos videos, ejemplos de buenas prácticas, puedan analizar lo observado y detecten cuestiones no necesariamente evidentes para un lego.

Segunda etapa: Los estudiantes, reunidos en pequeños grupos, realizan ese análisis a partir del guion, que a su vez da flexibilidad de aportar todo aquello que pudieran considerar interesante y no se preguntara en forma explícita. La propuesta se realiza entonces en pequeño grupo, pero la puesta en común se realiza en gran grupo, de manera de contrastar las observaciones, y valorar distintas perspectivas docentes y musicales. Se trata de movilizar conocimientos pedagógicos generales con los específicos de la enseñanza musical en esta etapa, y potenciar la autonomía de pensamiento, a la vez que iniciar a los estudiantes en el trabajo en equipos docentes, habitual en los colegios de Educación Infantil. Es decir, se trata de potenciar un diálogo entre pares, un aprendizaje cooperativo.

Tercera etapa: Se plantea a los estudiantes el trabajo a realizar, y se proporciona un guion para el análisis de los videos seleccionados, que se reproduce a continuación.

Primero, observar la clase en forma “ingenua”.

Segundo, volver a observar, pero tratando de responder a las siguientes cuestiones:

- a) ¿Qué objetivo/s se deducen?
- b) ¿A través de qué actividad/es se apunta a los objetivos?
- c) ¿Qué contenidos musicales se abordan?
- d) ¿Hay tareas que requieran discriminación auditiva? Enunciar al menos una.
- e) ¿Qué estructura tiene la clase observada? (Partes en que se organiza). ¿Cuál es el estilo de agrupamiento de alumnos para cada una de las tareas?
- f) Valorar estas categorías, y referir aquellas que aparezcan, en la forma más completa y reflexiva posible:

- Contenidos (currículum)
- Currículum oculto
- Inclusión-exclusión
- Formas de comunicación que se producen
- Desafíos cognitivos
- Métodos de educación musical puestos en práctica
- Evaluación continua (¿observación, corrección de errores?)

– Principales dificultades observadas en esta clase

Cada grupo de estudiantes recibió la tarea de observar dos videos de cada una de las cuatro metodologías de educación musical señaladas (Dalcroze, Orff, Kodaly, Willems) que debieron elegir entre un abundante listado, y llegar a las respuestas trabajando con sus compañeros como lo haría un equipo docente en una escuela.

Resultados

Tras la realización de los trabajos, los resultados mostraron que efectivamente, se sustancia la mejora esperada: el desarrollo de la capacidad de observación docente. Por otra parte, se mejora la interiorización de las metodologías aprendidas en forma teórico-práctica en la asignatura. Con respecto a la autoevaluación por parte de los estudiantes, la mayoría de las respuestas apuntan a una valoración positiva hacia los conocimientos adquiridos y las competencias ejercitadas.

Sin embargo, también se han advertido dificultades que consideramos importante referir. Por ejemplo, la dificultad de precisar los objetivos didácticos y los contenidos musicales a los que apunta cada una de las clases observadas. Los estudiantes tienden a describir las actividades, más que a enunciarlas en forma sintética, y además en una primera instancia ha habido muchos errores en cuanto a la enunciación de los contenidos y más aún de los objetivos. Esto ha llevado a la profesora (y autora de esta comunicación) a profundizar en distintas clases cuáles son esos contenidos, concretar posibles objetivos escolares vinculados a esos contenidos, y enunciar ejemplos de actividades diversas, enmarcadas en cada una de las metodologías, que apunten al logro de esos objetivos. Después de esta nueva secuencia de práctica musical, explicaciones y ejercitación, los estudiantes han mejorado la distinción entre cada una de las tres categorías (objetivos, contenidos y actividades).

En la autoevaluación, los estudiantes han considerado muy positiva esta ejercitación, porque les ha permitido asentar (o interiorizar) cuestiones que ven útiles para la realización de su TFG, y más adelante para la programación que han de presentar en Oposiciones. Todas las respuestas de los estudiantes subrayan la importancia de haber ejercitado en forma práctica la tríada objetivo-contenido-actividad, cuyo dominio han valorado esencial para la profesión docente.

Conclusiones

Las diferentes experiencias de evaluación formativa suelen ser consideradas positivas por parte de los estudiantes (Monreal-Guerrero et al., 2021). Este estudio corrobora esa idea. Al mismo tiempo se trata de crear un entorno favorable para que los estudiantes desarrollen sus competencias de observación docente, mediante un trabajo colaborativo que aplicarán cuando formen parte de equipos docentes en su vida profesional.

Por otra parte, desde el punto de vista de la profesora de la asignatura, este trabajo ha favorecido la interiorización de conceptos musicales y didácticos, ha brindado la posibilidad de mejorar el vocabulario específico y ha mejorado su comprensión y utilización correcta. Al tener que redactar refiriéndose a conceptos tales como pulso, acento y ritmo, ascenso y descenso melódico, afinación de la voz, registro, cualidades del sonido, han tenido que aclarar y precisar su significado para utilizarlos con corrección.

Esta experiencia ha procurado, por una parte, concienciar a los estudiantes de sus posibilidades dentro del contexto escolar y conseguir que valoren la importancia de sus conocimientos técnicos musicales en su desarrollo profesional como docentes. Al mismo tiempo se buscó crear un entorno favorable para que los estudiantes desarrollen sus competencias de observación docente, mediante un trabajo colaborativo que aplicarán cuando

formen parte de equipos docentes a través de su vida profesional. Por lo tanto, esta experiencia ha tenido como impacto la mejora en la calidad de la formación didáctico-musical de los estudiantes implicados.

Entendemos que con este trabajo y otros semejantes podemos contribuir a desarrollar la mirada docente en los estudiantes de magisterio, para ser capaces de trabajar colaborativamente en equipos docentes, entrenándose en una competencia necesaria para su desarrollo profesional.

Referencias

- Díaz, M. (2010). *Fundamentos musicales y didácticos de Educación Infantil*. Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Frega, A. L. (1996). *Música para maestros*. Graó.
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Ricordi.
- Monreal-Guerrero, I., et al. (2021). La evaluación formativa en la asignatura de Fundamentos y Estrategias Didácticas de la Educación Musical, *Revista electrónica Transformar 2* (1), 17-29.
- Sarfson, S. (2003). *Laberinto. Música del mundo para niños*. Pressas Universitarias de la Universidad de Zaragoza.
- Sarfson, S. (2003). *Lenguaje musical para la formación de maestros. Formación rítmica*. Pressas Universitarias de la Universidad de Zaragoza.
- Sarfson, S. (2020). Una mirada integradora de las artes en la didáctica del patrimonio artístico y musical (formación de maestros), *Artseduca*, 25, 131-138.

¿Tienen ansiedad ante los exámenes los estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid?

Elisa Martín Dobón y Eva María Pérez García

Universidad Complutense de Madrid

< elisam03@ucm.es > < emperezg@ucm.es >

Resumen

Primero, es necesario definir el concepto clave de este trabajo: la ansiedad. Si bien es cierto que no existe un consenso total ya que, según las diferentes escuelas es explicada según una perspectiva diferente, en el presente trabajo se va a considerar que puede ser explicada como el estado que se experimenta cuando uno se enfrenta a una situación comprometedor, estando, generalmente, relacionada con el temor hacia algo. Es una emoción que cada persona la experimenta de un modo diferente. Asimismo, uno de los eventos a los que hace frente gran parte de la población y los cuales evocan esta emoción son los exámenes, en los que la persona siente que sus aptitudes son evaluadas (Ferrante, Alcocer & Cuéllar, 2018). No obstante, la ansiedad no es siempre negativa, de hecho, como señala la Ley de Yerkes-Dodson (1908) un aumento moderado del nivel de estrés puede ayudar al alumno a realizar la prueba con mayor concentración y esfuerzo, por lo que no mantener un mínimo nivel de excitación puede ser tan perjudicial como mantener niveles altos de ansiedad. Como los exámenes se hacen más exigentes durante la etapa universitaria se pretende conocer los niveles de ansiedad de los estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid. El objetivo principal es observar si existe la necesidad de plantear una posible intervención para los estudiantes que gestionan peor sus niveles de ansiedad ante las pruebas evaluativas. Se han recogido los datos a través de la difusión del cuestionario de autoevaluación de la ansiedad ante los exámenes de la Universidad de Navarra durante el mes de febrero y principios de marzo de 2020. El número de participantes es de 1726 estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid: 354 hombres, 1353 mujeres y 19 personas que prefieren no indicarlo o que no se sienten identificados con esos términos. El rango de edad se encuentra entre 17 a 64 años (97 % entre 17 y 30 años). Del total, 21 pertenecen a humanidades, 33 a ingenierías, 261 a ciencias puras, 501 a ciencias de la salud y 910 a ciencias sociales y jurídicas. Asimismo, 424 son de primer curso, 409 de 2º, 425 de 3º, 371 de 4º, 64 de 5º y 33 de 6º. Los resultados reflejan una alta preocupación ante los exámenes: $M = 4.02$, $DT = .961$ (escala tipo Likert 1-5), siendo esta significativamente menor en primer curso que en el resto. Además, destaca la sintomatología cognitiva ($M = 3.61$, $DT = 1.026$) frente a la fisiológica ($M = 2.56$, $DT = .990$) y la motora ($M = 2.85$, $DT = .998$). Es importante recalcar que en 14 de los 15 ítems que tiene el cuestionario las mujeres puntúan significativamente más alto que los hombres. Estos resultados reflejan una alta preocupación del estudiantado ante los exámenes debiendo plantearse una intervención centrada en el control de la ansiedad de la población universitaria, así como una posible modificación de los procesos de aprendizaje y sistemas de evaluación utilizados en el ámbito universitario.

Las competencias de gestión para la carrera desde la perspectiva de estudiantes: ¿cómo y dónde las adquirimos?

Marta Águeda Maroñas, Verónica Morcillo Casas, Janire Adrián Rojo, Manuela Henriques de Freitas, José Cela Ranilla y Luis Carro Sancristóbal

Grupo de Investigación “Cualificaciones profesionales, Empleabilidad y Emprendimiento Social (Q-ESE). Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid

< marta@observal.es > < veronica@observal.es > < janire@observal.es >
< manuela@observal.es > < josemaria.cela@uva.es > < luis.carro@uva.es >

Resumen

¿Dónde y cuándo aprenden los estudiantes universitarios? ¿Aprenden únicamente en las aulas con el profesorado? ¿Cómo podemos garantizar ese tipo de aprendizaje? ¿Se estimula lo suficiente al estudiantado dentro del aula para que se desarrolle personal y profesionalmente?

El mundo universitario y el mundo laboral parece que están enfocados hacia caminos diferentes. Los currículos universitarios no contemplan en desarrollo de habilidades que se demandan en el mundo laboral, y, por tanto, no consideran que los estudiantes estén plenamente preparados para acceder sistema. Esto no significa que ningún estudiante lo desarrolle, sino que hay estudiantes que gracias a sus actividades complementarias de voluntariado desarrollan estas competencias, y otras muchas, y, por ello, es necesario garantizar este tipo de aprendizajes.

A través del método Delphi, 15 expertos seleccionados de diferentes Universidades españolas y participantes en diferentes tipos de voluntariado, han identificado, a través de su experiencia vital, los momentos en los que han desarrollado las habilidades seleccionadas en el informe “LifeComp”, sobre el marco europeo para las competencias personal, social y de aprender a aprender (2020), poniendo en relieve la importancia del aprendizaje en los espacios educativos no formales e informales que se dan en el entorno universitario. La finalidad de este trabajo es poner en valor la importancia que tiene el desarrollo de competencias transversales tanto dentro como fuera del aula (espacio educativo formal, no formal e informal) y, posteriormente, validar y acreditar este aprendizaje mejorando así su empleabilidad futura.

Palabras clave

Competencias para la Gestión de la Carrera (CMS); Competencias Transversales; Voluntariado; Educación No Formal; Educación Informal; Empleabilidad; Educación Superior

Introducción

En el ámbito universitario el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), se ha desarrollado como un espacio organizativo de todas las formas de educación (formal, no formal e informal) con componentes integrados e interrelacionados (Carabias Herrero & Carro Sancristóbal 2018). Se basa en la premisa de que el aprendizaje no está confinado a un periodo específico de la vida, sino que va “de la cuna a la tumba” (sentido horizontal), considerando todos los contextos en los que conviven las personas como familia, comunidad, trabajo, estudio, ocio, (sentido vertical), y supone valores humanísticos y democráticos como la emancipación y la inclusión (sentido profundo) (Delors, 1998). Enfatiza el aseguramiento de los aprendizajes relevantes (y no sólo la instrucción académica) más allá del sistema escolar. La base del aprendizaje a lo largo de la vida, reside en las características

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

personales de aquellos que lo practican y su vinculación, en este caso con el sistema educativo en sus diferentes fases.

Para la investigación que estamos desarrollando, nos hemos basado en “LifeComp”, el marco europeo para las competencias personal, social y de aprender a aprender (Cabrera, et al., 2020). Desde la Comisión Europea, se han identificado un total de nueve competencias para la gestión de la carrera que están divididas en tres áreas: personal, social y aprender a aprender. A continuación, explicaremos las áreas y las competencias de las que está formada.

Área personal: hace mención del desarrollo personal de cada uno.

- **AUTORREGULACIÓN:** Tener conciencia y manejo de las emociones, pensamientos y comportamientos. La autorregulación es un proceso interno que en mayor o menor medida todos los seres humanos poseen. Con esfuerzo y trabajo se mejora la autorregulación hasta conseguir una regularidad. Esta competencia es esencial para conseguir crecer personalmente dominando nuestros impulsos más primarios.
- **FLEXIBILIDAD:** Capacidad de gestión de los cambios, alternativas e incertidumbres para enfrentar los desafíos. Cuando nos levantamos por las mañanas podemos tener una idea aproximada de cómo va a ser nuestro día, pero nunca estamos seguros ya que hay circunstancias que pueden alterarlo. En un mundo tan cambiante y ambiguo la “adaptación al cambio” es esencial para nuestra propia supervivencia. Saber y poder reaccionar ante una situación de incertidumbre y generar acciones que se amolden a la nueva situación es una de las capacidades más buscadas por los empleadores, ya que implícitamente lleva consigo aspectos personales positivos como la voluntad de acción.
- **BIENESTAR:** La búsqueda de la satisfacción de la vida, cuidado de la salud física, mental y salud social; y adopción de un estilo de vida sostenible. ¿Qué necesita el ser humano para alcanzar el bienestar? Cada persona puede tener unos máximos y unos mínimos, pero en todos ellos entra la dinamización de los tres factores determinantes del bienestar. Bienestar físico mejorable a través de buenas prácticas de actividad física, alimentación o respetando las horas de sueño. El bienestar mental a través de la realización de nuevas actividades, la autorregulación, con la búsqueda de nuevos intereses. Por último, el bienestar social, relacionándose con otras personas, realizando actividades de grupo, trabajando la empatía y relaciones sociales. Estos tres elementos, en concordancia y equilibrio aportarán el bienestar a la persona.

Área social: hace referencia a la forma en la que interactuamos con la sociedad.

- **EMPATÍA:** La comprensión de las emociones, las experiencias y los valores de otras personas, y la disposición de respuestas adecuadas. La interacción con la sociedad conlleva al entendimiento de las emociones y sentimientos de otras personas. La forma en la que somos capaces de interactuar, respetar y entender estas emociones en otras personas nos permitirá desarrollar relaciones sanas y duraderas.
- **COMUNICACIÓN:** Uso de estrategias de comunicación pertinentes, códigos y herramientas específicas, dependiendo del contexto y el contenido. Es la forma que tenemos las personas de interactuar, expresar deseos y necesidades: el correcto uso del lenguaje, en cualesquiera de sus formas, su adecuación en función del contexto y las personas con las que te quieres comunicar y la emisión correcta de contenido, pero también la importancia de la recepción del mensaje, así como su comprensión y posterior respuesta.
- **COLABORACIÓN:** Participación en actividades grupales y el trabajo en equipo, reconociendo y respetando a los demás. El ser humano es social por naturaleza, tendemos a estar rodeados de otras personas y a realizar acciones juntas. La colaboración en cada uno de los entornos de nuestra vida (familiar, laboral, social, etc.) es aprendido desde

los primeros años de vida, y se sigue desarrollando a lo largo del tiempo. Un buen desarrollo de las competencias personales que acompañan a esta competencia transversal nos facilitará el desarrollo personal y profesional.

Área de APRENDER A APRENDER: hace referencia al aprendizaje continuado en el tiempo, no hay un tiempo limitado de aprendizaje, sino que continuamente desarrollamos nuevos métodos de aprendizaje gracias a las experiencias vividas.

- **MENTALIDAD DE CRECIMIENTO:** La creencia en el potencial propio y ajeno para aprender y progresar continuamente. Las personas aprendemos día a día, mejoramos nuestras estructuras mentales garantizando que las nuevas experiencias generen conocimientos que nos ayuden a enriquecernos y desarrollarnos más. Esta capacidad hay que trabajarla para no dejarse vencer por el estancamiento y rutinas diarias.
- **PENSAMIENTO CRÍTICO:** Evaluación de la información y argumentos para apoyar conclusiones razonadas y desarrollar soluciones innovadoras. Poner en cuarentena toda la información a la que estamos expuestos, evaluarla, razonarla y posteriormente emitir un juicio, basado en nuestros conocimientos, experiencias y sentimientos, al respecto mejora la capacidad crítica de las personas, generando en ellos nuevas soluciones a problemas cotidianos o de gran envergadura.
- **GESTIÓN DE APRENDIZAJE:** La planificación, la organización, la vigilancia y el análisis del propio aprendizaje. ¿Qué aprendemos y cómo lo aprendemos? Ser conscientes de que estamos aprendiendo, gestionar esa información, almacenarla y poder utilizarla correctamente en entornos diferentes al aprendido es un avance en el desarrollo personal. El aprendizaje es la piedra angular del desarrollo personal y profesional de las personas, garantizando el avance continuo y mejora de la sociedad en conjunto.

La Red Europea de Políticas de Orientación a lo Largo de la Vida, ELPGN, en 2012 introdujo el concepto de las competencias de gestión de la carrera (*Career Management Skills* o CMS). Manifestaban que los estudiantes necesitaban aprender estas habilidades para poder afrontar los retos de su vida, situaciones de cambio, la inseguridad laboral, etc. Definen las CMS como una serie de competencias que proporcionan estructuras mentales para que los individuos y los grupos se reúnan, analicen, sintetizen y organicen la información sobre uno mismo, la educación y el trabajo, así como las habilidades para tomar decisiones y generar cambios (Vourinen, & Watts, 2012). Por lo tanto, son valiosas para el individuo en términos de construir y poner en práctica un proyecto de vida. Ese mismo año creó un kit de recursos dónde desarrollaba una estrategia para llevar a cabo la adquisición de CMS de forma paulatina en los diferentes espacios de formación, en función de las necesidades de los contextos y profesionales (Hooley, 2014).

Los colegios e institutos ofrecen la oportunidad a las diferentes instituciones de desarrollar políticas que garanticen que la ciudadanía este dotada de CMS dada la obligatoriedad de estas enseñanzas. Estas competencias deben incluirse en el currículo de forma ordenada, flexible y tratando de adecuarlo al contexto en el que se desarrolla. Estas iniciativas deberán desarrollarse por profesionales del sector de la educación con habilidades para el trabajo colaborativo.

Son varios los proyectos que se están desarrollando en diferentes países europeos, donde a través de metodologías activas e innovadoras están introduciendo las CMS, por ejemplo, las iniciativas curriculares es el *Berufswahlpass* o "Pasaporte de elección de carrera" de Alemania, iniciativa "STOP & GO" en Luxemburgo o "Job Exposure" en Malta.

Entre las muchas funciones de la universidad, una de ellas es familiarizar al estudiante con lo que será su futura vida adulta, facilitar esa transición hacia el empleo. Para ello,

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

el estudiantado debe desarrollar habilidades que le hagan fácil esta transición, donde puedan terminar de desarrollarse como profesionales y desenvolverse con mayor facilidad en el mundo laboral.

Las formas en la que las universidades desarrollan este proceso son variadas, pero en su mayoría se realiza a través de actividades extracurriculares (que pueden o no ir acompañadas de reconocimiento de ECTS) en formato de talleres, dinámicas o formaciones complementarias. Sin embargo, pocos ejemplos encontramos donde en el propio plan de estudios de un Grado o Máster introduzca y trabajen de manera explícita las CMS.

Otro aspecto importante en este estudio es el compromiso o *engagement* en el ámbito universitario. Identificar los diferentes escenarios donde se pueden adquirir las competencias para la gestión de la carrera nos lleva a considerar este compromiso como una de las claves esenciales para la identificación e integración de estas competencias en el tiempo que se lleva a cabo la formación universitaria.

El compromiso, según Rodríguez Illera (2018), podríamos definirlo como una dedicación de recursos personales hacia la institución universitaria. No obstante, utilizaremos el estudio realizado por Paul Ashwin y Debbie McVitty en *The Meanings of Student Engagement: Implications for Policies and Practices* (2015) para definirlos con exactitud y sorprendentemente determinan hasta tres tipos diferentes de *engagement*.

- Compromiso del estudiante en su propio proceso de formación, es la participación dentro de su grado para garantizar que su aprendizaje tenga éxito en términos de motivación o de su propia percepción intelectual (Washer, 2007). De esta forma los estudiantes son dueños de su propio aprendizaje, trabajando junto al resto de académicos en busca de la mejora de la calidad para los grados universitarios. El objetivo que persiguen es el desarrollo de su comprensión del conocimiento con el que están comprometidos en sus programas de estudios.
- Compromiso del estudiante en la formación de sociedad. Este tipo de compromiso trata de hacer transferencia del conocimiento entre lo que adquieren a través de sus procesos de aprendizaje y la forma en la que pueden actuar en la creación de una mejor comunidad. El objetivo será el asociacionismo entre los representantes de estudiantes y los académicos, de forma que esa interacción entre ambos cuerpos pueda construir un mejor conocimiento.
- Compromiso de estudiante en la formación de liderazgo. Este tipo de compromiso está orientado hacia la creación de nuevos objetivos, que están guiados en el desarrollo de competencias como el liderazgo o la negociación de acuerdos. Este tipo de compromiso ha desafiado al entendimiento de los académicos al tratarse de un compromiso surgido de la necesidad de actuar contra los “dictámenes” del sistema, es decir, están comprometidos con la institución ya que, el desarrollo de sus funciones está orientado hacia la mejora de la institución pero lo hacen de forma paralela sin que los académicos puedan influir en sus decisiones, su forma de organizarse o sus deliberaciones, por lo que podríamos definirlo como organismos que trabajan de forma paralela a estos.

En el espacio educativo universitario encontramos tres dimensiones formativas en un mismo ambiente. A raíz de estudios, como el realizado por Rodríguez y Fernández García (2005), sobre la educación no formal e informal, se ha comenzado una creciente preocupación por el valor que tienen los otros tipos de formación para el estudiantado y la evolución que sufren las personas que lo practican a nivel integral, las cuales adquieren competencias diferentes y propias de las actividades que desarrollan, que son fácilmente transmisibles a sus funciones del día a día. Por consiguiente, diferenciaremos educación formal como propia de las actividades académicas, que, como señalan Pérez Porto y Merino (2019) nos aportan la idea que alude al proceso integral que comienza con la educación inicial o educación primaria, pasa por la educación secundaria y llega hasta la educación superior. Este tipo de

educación respeta un programa donde se establecen los objetivos educativos. Los currículos son progresivos y llevan a grados sucesivos hasta llegar a la graduación o titulación.

Por otro lado, encontramos la educación no formal, la cual, no está atada a normas ni planificaciones y, por lo general ofrece mayor libertad al estudiante ya que no entrega títulos, o concede diplomas que no son oficializados por el Estado. Así, encontramos actividades como la participación en el Club de debate de las diferentes universidades o la práctica de deportes a nivel profesional.

Finalmente, están las vías de aprendizaje que conocemos como la educación informal. Esta es la que consiste en el aprendizaje que se obtiene por medio de las actividades del día a día, relacionadas con la familia, los amigos o incluso el trabajo. Por regla general, no es una educación intencionada, no tiene ningún tipo de estructuración ni tampoco unos objetivos marcados y, por supuesto, no permite obtener ninguna clase de certificación. Asimismo, tampoco se sustenta en unas herramientas concretas ni cuenta con una duración determinada. Estas incluyen, entre otras, predisposiciones para comportarse en situaciones sociales, formas y tipos de decisiones, pertenencia y participación en comunidades, evolución de la identidad personal. Encontramos así actividades como la representación estudiantil o el voluntariado en ONG o asociaciones de barrio.

Durante la realización de los diferentes tipos de voluntariado, los y las voluntarias adquieren y aprenden habilidades que hasta ese momento no habían desarrollado en profundidad. Estas nuevas capacidades, conocidas como competencias transversales, tienen un gran valor, siendo muy valoradas para los y las futuras empleadoras, mejorando así la empleabilidad de este estudiantado.

A través de este estudio queremos conocer la visión que tiene el propio estudiantado que realiza voluntariado, si son o no conscientes de los momentos vitales dónde han desarrollado estas competencias, y si creen que han generado mejoras en su desarrollo personal y posteriormente profesional. Además, queremos determinar los momentos y actividades exactas en las que se desarrollan las competencias transversales con idea de, en un futuro, poder crear una sistema y método para validar y acreditar ese aprendizaje en el espacio educativo no formal e informal. Todas las personas que han participado en este estudio tienen algo en común, son personas comprometidas.

Metodología

Para la realización de este estudio hemos utilizado el método Delphi, para que, a través de la comunicación con los expertos seleccionados se llegase a un consenso sobre los espacios y momentos en los que se han adquirido estas habilidades. Se ha entrevistado a 15 estudiantes de Universidades españolas: Universidad de Valladolid, Universidad de Salamanca, Universidad de León, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Vigo, Universidad de Alcalá, Universidad Jaume I, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad de Barcelona, Universidad politécnica de Madrid y Universidad Nacional de Educación a Distancia. Todos ellos de diferentes titulaciones como las de los Grados de Educación Primaria e Infantil, de Enfermería, de Ingeniería Industrial, Ciencias Políticas y Derecho o de Artes audiovisuales y Multimedia.

Entre los participantes, encontramos estudiantes de primer año y estudiantes que ya han finalizado el Máster y están en búsqueda activa de su primer empleo, pero todos tienen algo en común, han desarrollado diferentes tipos de voluntariado durante su paso por la Universidad.

Los voluntariados en los que han participado o participan los estudiantes son en representación deportiva de sus universidades a nivel no profesional: karate, atletismo, baloncesto, waterpolo y ajedrez. A nivel personal realizan deportes como esquí, vela o hípica. En las asociaciones de la Universidad un alto número de personas participa en el Club de debate

y Club de teatro. El voluntariado de representación estudiantil es muy diverso: delegado de aula, delegación de estudiantes, junta de facultad, representante en departamentos, consejo de gobierno, consejo de estudiantes y sectoriales externas. La participación en asociaciones es amplia y diversa, desde asociaciones culturales del barrio o pueblo hasta asociaciones de vecinos. La participación en ONGs como Cruz Roja, *Open Arms* o Amnistía Internacional. Por último, la participación de los jóvenes en política como Nuevas Generaciones del Partido Popular o Juventudes Socialistas de España.

Se le entregó a cada participante una tabla de doble entrada. La primera variable es el contexto en el que se encontraban, a distinguir entre educación formal, no formal e informal, y, la segunda variable el espacio temporal: antes, durante o después del paso por la universidad. Se creó una tabla por cada una de las nueve competencias evaluadas, y se les pidió que, a través de vivencias propias, ejemplificarán los momentos en los que habían desarrollado esa competencia.

Los participantes devolvieron las tablas cumplimentadas, y se creó un documento conjunto con las nueve competencias desarrolladas y ejemplificadas. Este nuevo documento se envía de nuevo a los participantes buscando la conformidad de todos y pidiendo que realizaran las correcciones oportunas para la creación de un documento final. Una vez creado, se les envía de nuevo generando el consenso final de los 15 participantes. En total, el documento ha sido revisado un total de tres veces por los expertos, y por el grupo de investigadores que realizan el estudio.

Resultados

El estudio desarrollado abarca el desarrollo de las 9 competencias desde antes de la entrada a la universidad, durante la estancia en la universidad y posteriormente como egresados en el mundo laboral. En este momento, han sido analizado únicamente el desarrollo de estas competencias durante la estancia en la universidad.

Analizaremos las respuestas que nos han dado los participantes y ejemplificaremos cada una de las competencias en los tres espacios educativos: formal, no formal e informal.

AUTORREGULACIÓN (tener conciencia y manejo de las emociones, pensamientos y comportamientos), esta competencia ha sido evaluada por los participantes con un 4,73 sobre 5 en cuanto al nivel de importancia y relevancia, y de media han considerado que la tienen desarrollada un 3,53 sobre 5.

- En el espacio educativo formal, el contexto identificado por los participantes son las facultades y aulas. Algunos ejemplos que nos han aportado son la “gestión de las emociones propias del desarrollo de pruebas de evaluación como estrés, miedo o alegría. En mayor grado incluyendo también frustración” o las “relaciones con nuevos compañeros de clase, conocer otros puntos de vista y consejos para desarrollar esta competencia”.
- En el espacio educativo no formal se han encontrado varios contextos, como la participación en asociaciones o en la práctica de deportes, “Actividades en grupos fuera de las clases, dónde ocurría conflictos de ideas y gestión de las tareas a realizar y realizadas. Tener tranquilidad para la resolución de los conflictos”, “Pude desarrollar esta competencia al realizar un curso de gestión emocional e iniciación al coaching. También con situaciones vividas en el voluntariado”.
- En el espacio educativo informal toma especial importancia el contexto universitario y doméstico de los y las participantes. En el contexto universitario ponen en relevancia la representación estudiantil, siendo numerosos los ejemplos que han aportado: “es especialmente importante la gestión de emociones y comportamientos en contextos de negociación”, “Aprendizaje autónomo en base a gestionar equipos, tiempo y trabajo compaginando estudio, trabajo y actividades como representación estudiantil”, “Durante

mi etapa como representante estudiantil, hemos organizado charlas y talleres para ser más conscientes de nosotros y de lo que nos rodea como representantes. La representación estudiantil es dura y hay que estar preparado”. También el ámbito doméstico y social más cercano, “saber afrontar circunstancias familiar complejas como enfermedades o fallecimientos. Siendo plenamente conscientes de los pensamientos y de las emociones”, “aprendizaje autónomo al comenzar a vivir de forma autónoma y fuera de la vivienda familiar” o “en la convivencia entre compañeros/as de piso universitario”

BIENESTAR (La búsqueda de la satisfacción de la vida, cuidado de la salud física, mental y salud social; y adopción de un estilo de vida sostenible) esta competencia ha sido valorada por los y las participantes con un 4,33 sobre 5 en importancia y relevancia, y consideran que tienen desarrollada esta competencia un 3,4 sobre 5 de media.

- En el espacio educativo formal el contexto identificado ha sido el aula y las facultades, considerando que desarrollan esta competencia en momentos como “mantener un orden con mis apuntes y establecer prioridades” o “bienestar social con los compañeros de la universidad en clase. Bienestar personal al alcanzar nuevos objetivos propuestos.” Pero también encontramos respuestas como “No he tenido ninguna clase de formación u orientación sobre los cuidados a lo largo de esta etapa”
- En el espacio educativo no formal, identifican varios contextos, muy diversos entre sí. “Al participar en los debates de mi universidad aprendí a ver dónde y cómo dar importancia a mis palabras y pensamientos”, “participación en actividades de deporte en mi Universidad, si yo no estaba bien, mi equipo podría verse afectado”, “toma de conciencia acerca de la importancia de los cuidados y cuidar del bienestar propio en base a participar en actividades organizadas por grupos feministas” “en natación solo estás tú y tienes que estar en concordancia contigo mismo, sino no puedes conseguir nada” “Elección en la participación en diferentes proyectos y asociaciones”. Y ejemplos como el siguiente, “La asistencia al gabinete psicopedagógico con el fin de mejorar mi concentración y gestión del trabajo.”
- En el espacio educativo informal, el contexto universitario y el contexto doméstico y social son los más repetidos. La representación estudiantil deja ejemplos como “Buscar un momento para estar con el equipo de trabajo en el Consejo y conocernos de manera personal e íntima. Es fundamental, conocer a las personas con las que trabajas. Además, de realizar actividades conjuntas para estar más en sintonía.” Y el ámbito social destaca por las relaciones entre iguales “Toma de decisiones sobre mi vida personal enfocadas a un bienestar emocional. Formar parte de una red de cuidados familiar y de amistad en mi vida social” “Conocer gente nueva con la que establecí nuevas amistades permitió que desarrollara algunos hábitos de salud social, bienestar con nuevas relaciones” “Realizando deporte y meditación por mi cuenta para el mejor rendimiento académico”

COLABORACIÓN (Participación en actividades grupales y el trabajo en equipo, reconociendo y respetando a los demás). Esta competencia ha sido valorada por los participantes con un 4.5 sobre 5 en importancia y relevancia, y de media, creen haberla desarrollado un 4.4 sobre 5.

- En el espacio educativo formal, el contexto más destacado es el aula y la facultad, y consideran que se ha desarrollado en estos momentos “Al participar en grupos de investigación con profesores y equipos profesionales” “El trabajo en equipo conlleva colaboración, pero hay más momentos como la realización de laboratorios o dinámicas de estudio en grupo que permiten desarrollar esta competencia” “Desarrollo de trabajos en grupo, actividades grupales... Gran parte del aprendizaje en la Universidad requiere de trabajo en equipo y colaboración”

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

- En el espacio educativo no formal, encontramos contextos sociales y universitarios. “colaborar con compañeros estudiantes, profesores, instituciones, etc para distintos proyectos a lo largo de mi etapa universitaria” “participar en torneos de debate como parte de un equipo, unirse ante los problemas” “dedicarme a los demás, colaborar y ayudarles en cualquier ámbito de su vida en voluntariados a nivel nacional (Cruz Roja) como Internacional en África (AIESEC)”
- En el espacio educativo informal el contexto universitario y domestico social son los más repetidos. En representación estudiantil encontramos momentos cómo “en mi sectorial realizamos talleres de liderazgo y trabajo en equipo para aprender a trabajar todos junto” “En representación la colaboración entre los distintos agentes es siempre fundamental. Uno debe estar dispuesto a colaborar para conseguir llegar al objetivo planteado” o “Al organizar a mi equipo de representación estudiantil en el trabajo de campaña de unas elecciones de estudiantes” En el ámbito social y doméstico, encontramos los siguientes ejemplos, “Colaboración en las tareas del hogar y los cuidados, en la organización de viajes familiares o de amigos o en la planificación cotidiana”, “Participación en eventos lúdicos con mi grupo de amigos donde se tiene que afrontar retos y conseguir objetivos” “Planificar viajes con personas nuevas y de cultura diferente.”

COMUNICACIÓN (Uso de estrategias de comunicación pertinentes, códigos y herramientas específicas, dependiendo del contexto y el contenido). Esta competencia ha sido valorada por los participantes con un 4,6 sobre 5 en importancia y relevancia, y de media, consideran que la han desarrollado 4,6 sobre 5 durante su etapa universitaria.

- En el ámbito de la educación formal, han sido el aula y la facultad los espacios donde han identificado que han desarrollado esta competencia. Ejemplifican momentos como “la comunicación en una carretera sanitaria es vital. No solo recibimos multitud de formación teórica si no que constantemente se pone en práctica mediante trabajos. En las prácticas es un ítem en la evaluación específico, la comunicación con el paciente y con el equipo de trabajo” o “presentación de trabajos, participación en muestras de e interacción con los compañeros de clase.”, pero también tiene otros puntos de vista cómo, por ejemplo, “no creo que en la Universidad se trabaje lo suficiente en esta competencia. Únicamente se puede adquirir en la defensa pública de un trabajo, pero sin unas nociones previas para afrontar una situación de este tipo.”
- En el ámbito de educación no formal, los ejemplos que encontramos están relacionados con la participación en los clubs de debate o torneos de oratoria en los que han participado en representación de la Universidad a la que pertenecen, “Participación en talleres de formación y torneos de oratoria al estar en el club de debate de la universidad” o formación adicional “Actividades fuera de la clase, realización de 2 seminarios de comunicación: 1. hablar de sí mismo con duración de 1 minuto, 2. hablar de un tema de su preferencia. El objetivo era conocer el ingenio del alumno frente a la cámara y al público.” o en el espacio universitario “En el día a día con la comunidad universitaria. Convocatorias en el último momento a reuniones o cancelación de eventos. La comunicación es esencial y a veces la distancia, lo ha empeorado.”
- En el ámbito educativo informal, la representación estudiantil es ejemplificada de nuevo en varias ocasiones, “En representación estudiantil la comunicación es el pilar fundamental, ya que es la herramienta para trabajar con todos los agentes además de exponer los proyectos que llevamos adelante”, “como representante en mi sectorial la comunicación es un eje principal, principalmente porque todo se basa en la negociación mediante la palabra”, además del contexto doméstico y social “En las actividades cotidianas con mis compañeros más cercanos. Cancelación de planes o planes improvisados.”, “Presentaciones de informes mensuales en contexto laboral, uso de herramientas y técnicas para una comunicación más clara y efectiva.” o “Gestión de diversos tipos de plataformas y redes sociales adecuando el contenido y el tono de mis mensajes en estos”.

EMPATÍA (La comprensión de las emociones, las experiencias y los valores de otras personas, y la disposición de respuestas adecuadas). La empatía ha sido valorada con un 5 sobre 5 en importancia y relevancia por los participantes, y consideran que han desarrollado el 4,06 sobre 5 de media.

- En el ámbito de la educación formal, se identifican el aula y la facultad como los espacios dónde han desarrollado esta competencia. Los participantes han identificado los siguientes momentos, “Aprendizaje transversal y en asignaturas concretas (como Micropolíticas) de problemáticas de grupos marginales o en riesgo de exclusión además de, desde un punto de vista académico, de las dificultades de personas racializadas, de clase baja o etiquetadas como ‘diferentes’ por la sociedad”, “En la etapa universitaria la empatía era necesaria ya que mucha gente conlleva cientos de situaciones personales que alteran el desarrollo del curso. Estar dispuesto a entender las situaciones personales y ofrecer tu ayuda en la medida de tus posibilidades es la gran aportación en esta etapa” o “En enfrentamientos o disputas por la exposición de ideas antagónicas o variadas. Así como, en los trabajos cooperativos y debates generales.”
- En el ámbito de la educación no formal los espacios reconocidos son en su mayoría sociales, “Ser mediadora en conflictos me ha hecho desarrollar la capacidad de ser muy consciente de las situaciones y preocupaciones de la mayoría de las personas y ponerme en su lugar.” o “Valorar y entender los sentimientos y las decisiones de los estudiantes para poder conseguir soluciones más adecuadas”
- En el ámbito de la educación informal, la representación estudiantil y el contexto doméstico y social son lo más repetido. “En representación, cuando estás trabajando con compañeros y debes asumir el rol de capitán, es necesario que desarrolles empatía con las situaciones de cada uno, ya que en algún momento puedes estar siendo una molestia para alguien que está realizando un voluntariado. Por supuesto cuando ayudas a cualquier estudiante, debes ser empático con el problema que tiene” o “como representante universitario hay muchísimas ocasiones en las que te encuentras con puntos de vista diferentes a los tuyos o situaciones que te cuentan y con las que tienes que actuar que hacen que trabajes la empatía de forma inconsciente.” o “en las actividades cotidianas con mis compañeros más cercanos. Escuchando las situaciones personales y acompañando en cualquier momento durante su proceso.”

FLEXIBILIDAD (Capacidad de gestión de los cambios, alternativas e incertidumbres para enfrentar los desafíos) esta competencia ha sido valorada en importancia y relevancia con un 4,06 de media sobre 5, y la han desarrollado un 3,6 sobre 5.

- En el ámbito de la educación formal, se identifican el aula y la facultad como los contextos donde se desarrolla esta competencia. Ejemplifican estos escenarios de la siguiente manera “Organización del tiempo y de la orientación de mis esfuerzos a la hora de realizar trabajos, exámenes y asistir a actividades académicas”, “adaptarse a nueva metodología de clases, estudios, exámenes y trabajos en equipo debido a pandemia” o “La flexibilidad, desde mi punto de vista, es está ligada al trabajo con más personas. En mis estudios de grado la realización de laboratorios, trabajos y otras dinámicas, cuyo objetivo es la resolución de problemas, son espacio en los cuales debes desarrollar esta competencia.”
- En el ámbito de la educación no formal, los espacios donde se desarrolla esta competencia es el universitario y actividades relacionadas con la representación de la universidad. “Participación en actividades extracurriculares que requieren rápida adaptación como torneos de debate universitario, negociaciones como representante estudiantil y participación en *challenges* en la universidad” “Participación en el ‘Creativity Day’ de la ETSI. Industriales de la UPM, donde se propone un reto a conseguir con unos materiales determinados a diferentes equipos.” “En dinámicas grupales fuera de la escuela. Estaba

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

expuesta a situaciones nuevas con un grupo de personas, dónde teníamos que utilizar de la creatividad y manejo de los recursos disponibles para crear alternativas y lograr el objetivo deseado. Ejemplo: Campeonato Nacional de Dirección de Proyectos.”

- En el ámbito de la educación informal, encontramos ejemplos relacionados con la representación estudiantil “me ha brindado conseguir desarrollar al máximo la flexibilidad, ya que como he indicado antes, el trabajo en equipo en búsqueda de objetivos hace indispensable el desarrollo de esta competencia. No concibo un representante inflexible ya que nadie le seguiría. "en la representación universitaria es constante el cambio. Cada uno queremos una cosa y es necesario utilizar la negociación para llegar un punto en común” o en contextos sociales “adaptarme a una nueva ciudad, nuevos amigos, nueva rutina... permitió que desarrollara esa flexibilidad”, “En la universidad se abre una etapa de conocer mucha gente nueva, de la cual no conoces nada. Debes ser flexible para cualquier plan de ocio que se quiera hacer.”

GESTIÓN DEL APRENDIZAJE (La planificación, la organización, la vigilancia y el análisis del propio aprendizaje) esta competencia ha sido valorada por los participantes con un 4,2 sobre 5 en importancia y relevancia, habiendo desarrollado un 3,93 sobre 5 en su desarrollo según la media.

- En el ámbito de la educación formal, el aula y la facultad son los espacios donde se identifica el desarrollo de esta competencia, ha sido identificado de la siguiente forma, “Aprendizaje activo, planificando el aprendizaje dentro de la carrera, organizando el estudio y analizando los fallos del método seguido, así como refuerzo de los conocimientos no aprendidos y ya superados (curricularmente).” “Cambio de modelo metodológico a uno de adquisición de competencias y organización de las pruebas de evaluación continua” o “En la universidad conseguí fortalecerme en lo que a organización respecta ya que la gestión del tiempo era muy importante.”
- En el ámbito de la educación no formal, se identifica la universidad como el espacio donde se desarrolla esta competencia relacionada con otras actividades de su día a día. “Aprendizaje de todas las necesidades que han surgido fruto del desarrollo de la representación estudiantil y organización para aprenderlo y mejorar así el desarrollo del trabajo”, “en situaciones donde me he visto superado ante las circunstancias académicas y he tenido que esforzarme más para poder llegar” o “a la hora de realizar charlas, ponencias y debates; ir adaptando la metodología de aprendizaje sobre el tema concreto de una forma útil y eficaz para cómo funciona mi mente”. Y también, en el contexto doméstico y social “Gestión del tiempo y prioridades con técnicas de autogestión. Por ejemplo, uso de la ‘técnica pomodoro’ para mayor productividad en los estudios.” “Búsqueda de múltiples hobbies desconocidos hasta el momento: Arte, Arquitectura, bricolaje, mecánica, bonsái, coleccionismo variado, etc. Asumiendo que lo aprendido en estos hobbies va a ser relevante para otros aspectos de la vida.” y otras opiniones como la siguiente, “no me he cuestionado activamente mi propio aprendizaje nunca. Si he notado que me ha faltado formación en algún punto ha sido por casualidad y he buscado por mi cuenta información para completarlo”

MENTALIDAD DE CRECIMIENTO (La creencia en el potencial propio y ajeno para aprender y progresar continuamente) esta competencia ha sido valorada por los participantes con un 4,4 sobre 5 de importancia y relevancia, y creen que lo han desarrollado en un 3,93 de media sobre 5.

- En el ámbito educativo formal, son el aula y la facultad de nuevo los espacios identificados donde se desarrolla esta competencia. Lo ejemplifican de la siguiente forma, “recibir resultados positivos tras esforzarme en tareas académicas y estudios. Felicitaciones de

docentes y personas a las que respeto”, “adquirir conocimientos e ir acariciando la profesión que ejercerás el resto de tu vida, te hace ir creciendo como persona deseando seguir haciéndolo.” o “al sacar matrículas de honor cada año”.

- En el ámbito educativo no formal, se identifican contextos en su mayoría sociales en escenarios relacionados con la universidad, “iniciar un proyecto en representación, que ha tenido un recorrido de años, te hace trabajar cada día más para alcanzar las metas que te has ido proponiendo”, “la confianza de mis compañeros en mi al resultar elegida en diversas elecciones. Victoria en torneos de debate nacionales.” o “clases para aprender a manejar las tecnologías de informática. Uso de herramientas para organización y planificación de tareas”
- En el ámbito educativo informal, las referencias encontradas son en contextos sociales y domésticos, “desarrollando actividades que fomenten los objetivos vitales y profesionales.”, “creencia en mi potencial, desarrollado gracias al apoyo de mi familia”, “quizás en esta etapa puede ser la más decisiva para el crecimiento personal, definiendo el tipo de vida que quieres llevar.” o “ser capaz de aportar económicamente a mi familia durante mis estudios”

PENSAMIENTO CRÍTICO (Evaluación de la información y argumentos para apoyar conclusiones razonadas y desarrollar soluciones innovadoras) esta competencia está valorada en importancia y relevancia con un 4,93 de media sobre 5, y la han desarrollado un 4,53 sobre 5.

- En el ámbito educativo formal, los espacios que se han identificado son el aula y las facultades a través de ejemplos como los siguientes, “crítica constante y razonada del conocimiento y de las opiniones individuales” “buscando la objetividad dentro de los constructos discursivos.” “Desarrollar un trabajo de investigación, con la necesidad de tomar decisiones para encontrar resultados, te permite desarrollar un pensamiento crítico.” o “desde los constantes trabajos que tenemos que hacer, con casos clínicos que nos hacen justificar los diagnósticos, hasta la formación teórica pura”
- En el ámbito educativa no formal el contexto que identifica es social y los escenarios la universidad. Los participantes lo han ejemplificado de la siguiente forma, “redactar posicionamientos y defenderlos en negociaciones o en público, así como ser capaz de convencer o de ver cuando no tenía razón”, “Participación en campeonatos y actividades en grupo para desarrollo de la competencia de negociación.” o “en diferentes cursos realizados he podido compartir opiniones con personas de distintos ámbitos, pudiendo conocer otras perspectivas y desarrollando esta competencia”.
- En el ámbito educativo informal, la representación estudiantil es uno de los contextos más repetidos “esta competencia en representación siempre entra en juego, ya que te encuentras siempre entre dos grupos, estudiantes y profesorado. Al tener la necesidad de tratar con ambos grupos, debes de ser capaz de tener el pensamiento crítico suficiente para tomarlas mejores decisiones”. También el contexto social y doméstico, “decidir mi sentido del voto en las elecciones municipales, autonómicas y nacionales; así como participar en debates entre familia y amigos” “la curiosidad sigue desarrollándose, pero gracias a la universidad he desarrollado la capacidad de buscar con más recursos, y en más ámbitos. Especialmente en la universidad te encuentras con puntos de vista que no has podido encontrar en tu entorno social, lo que hace que te preguntes más cosas” o “los resultados académicos han hecho desarrollar un pensamiento crítico, haciendo necesario evaluar si las decisiones tomadas me estaban alejando del rumbo seleccionado”

En la Tabla 1, se establece el orden que dan los y las participantes según las medias hechas tras sus puntuaciones.

Tabla 1

Comparativa entre el nivel de importancia-relevancia y el grado de desarrollo de las competencias

Desarrollo de la competencia	Importancia/relevancia
Comunicación	Empatía
Pensamiento crítico	Pensamiento crítico
Colaboración	Autorregulación
Empatía	Comunicación
Mentalidad de crecimiento	Colaboración
Gestión del aprendizaje	Mentalidad de crecimiento
Flexibilidad	Bienestar
Autorregulación	Gestión del aprendizaje
Bienestar	Flexibilidad

Conclusiones / Discusión

El estudio sigue en curso, pero ya podríamos afirmar que el estudiantado no aprende únicamente en las aulas, sino que el día a día en el aula y fuera del aula, adquiere conocimientos y habilidades nuevas que son capaces de trasladarla a otros espacios y escenarios, generando así nuevas dinámicas y sinergias con sus compañeros o en su propio desarrollo personal. Este aprendizaje no está marcado por un currículum, no está evaluado por una rúbrica, ni pautado por el profesorado, sino que surge de la interacción con otras personas, de la reflexión personal y del *engagement* del estudiantado con una causa concreta. En un reciente proyecto europeo, bajo el título *European Student Engagement Project (STEP)*, sobre el reconocimiento de la participación del estudiantado en las instituciones de educación superior, surge la idea de analizar los tipos de actividades de voluntariado que realizar el estudiantado en estas instituciones. Este proyecto tiene como objetivo impulsar el reconocimiento y la participación de los y las estudiantes voluntarias en la Educación Superior Europea, específicamente en el desarrollo de las competencias transversales que han adquirido durante este tiempo en las diferentes entidades donde han participado. El proyecto, finalizado en otoño de 2021, ha dado como resultados un mapa con la normativa europea sobre el reconocimiento del compromiso y voluntariado, un informe europeo sobre el marco de reconocimiento de la participación de los y las estudiantes en la Educación Superior, un “Vademécum” de buenas prácticas de las Instituciones de Educación Superior, el diseño de una plataforma digital con herramientas para ayudar al estudiantado a identificar las competencias adquiridas en sus experiencias de voluntariado, un kit formativo para estudiantes universitarios y personal relacionado con el área de voluntariado y, finalmente, un documento de recomendaciones para estas instituciones con el fin de crear un referente legal común a todos los países europeos sobre el reconocimiento de las actividades de voluntariado (Observal, 2021).

El paso de los y las participantes por la educación superior les garantiza que adquieren conocimientos técnicos en los diferentes grados y máster que estudian. La superación de los estudios superiores desarrolla en el estudiantado las competencias necesarias para desarrollarse como profesionales en ese ámbito, pero, a lo largo de su trayectoria en la educación superior, y gracias a su compromiso con ellos mismos, con la universidad o con la sociedad, adquieren otro tipo de habilidades positivamente valoradas y necesarias para su futuro como profesionales en sus ámbitos.

Analizando la Tabla 1, para el estudiantado la empatía es la competencia con más importancia y relevancia en su desarrollo personal y profesional. Entender a las personas que les rodea, poder comprender sus sentimientos y emociones, siendo respetadas y tenidas en cuenta a la hora de tomar decisiones o en la asignación de tareas es necesario para el

día a día del estudiantado en los tres ámbitos: formal, no formal e informal. Además, para los y las participantes también es importante que este proceso sea recíproco y sean entendidos y respetados por sus iguales. Sin embargo, es la comunicación la competencia que más identifican como desarrollada durante su etapa universitaria. Está presente en los tres ámbitos educativos y la denominan como “la herramienta” necesaria para poder desarrollarse personal y profesionalmente. La comunicación oral, muy demandada por los y las empleadoras tienen su escenario en el ámbito no formal e informal, y son desarrolladas durante las negociaciones, a la hora de interactuar con diferentes personas y tener que adecuar el lenguaje (interviniendo en una sesión de claustro o en una reunión de la Asamblea), recalando que en el ámbito formal únicamente se desarrolla la comunicación escrita, limitándose la comunicación oral a la presentación de trabajos y del Trabajo de Fin de Grado o Máster.

Una vez establecidos los espacios de aprendizaje por los que el estudiantado pasa a lo largo de su formación, solo queda preguntarse ¿qué es lo que aprenden? Sabemos y conocemos el currículo base de la educación secundaria y los planes de estudios de los diferentes grados y máster existentes a nivel nacional e internacional, pero, ¿eso es todo? Existe un currículo oculto, donde el estudiantado adquiere diversas habilidades al tratar con diferentes personas, cambiar de contexto, salir de sus zonas de confort, y enfrentarse a nuevos retos.

En relación con los ámbitos educativos seleccionados, en el ámbito educativo formal desarrolla más habilidades que las propias técnicas que estipulan los planes de estudio de los grados y máster. En las facultades, y en el aula más concretamente, competencias como la colaboración, la comunicación o la gestión del aprendizaje son las más desarrolladas y valoradas por los y las participantes. En relación con el ámbito educativo no formal, son las actividades extraescolares (pertenencia al club de debate, club de lectura o en competiciones deportivas, como el “Torneo Rector”) son los espacios más identificados por los y las participantes donde se han desarrollado competencias como la flexibilidad, la mentalidad de crecimiento o la colaboración muy presente en todos los ejemplos. Por último, en el espacio educativo informal encontramos la representación estudiantil es el claro espacio donde se desarrollan competencias como la autorregulación, la empatía o el bienestar de los y las participantes.

Las CMS, son en su fin, un conjunto de habilidades que se adquieren solo si hay interacción con otras personas, y el estudiantado se mueve por diferentes escenarios que le hagan adaptarse y desenvolverse tanto personal, como profesionalmente.

El voluntariado, en cualquiera de sus tipos, mejora la forma que tienen estas personas para relacionarse y participar de forma activa en la sociedad. En un mundo laboral donde todos los y las estudiantes adquieren el mismo título universitario, que garantiza que tienen unas competencias técnicas y pueden desarrollarse profesionalmente, los y las empleadoras buscan que las personas que entren a formar parte de sus empresas tengan otras habilidades que garanticen que en sus espacios de trabajo ganan con su entrada en aspectos como la cultura de la empresa, las sinergias que se crean con los grupos de trabajo o el compromiso que adquieren con la compañía. Este estudio pone en evidencia que los y las estudiantes que complementan sus estudios con diversas actividades desarrollan estas habilidades, y deben ser validadas y acreditadas para así mejorar su empleabilidad.

Referencias

Ashwin, P., & McVitty, D. (2015). The Meanings of Student Engagement: Implications for Policies and Practices. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 343–359). doi: 10.1007/978-3-319-20877-0_23

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

- Cabrera, M., Sala, A., Garkov, V., & Punie, Y. (2020). *LifeComp: The European Framework for personal, social, and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967>
- Carabias Herrero, M., & Carro Sancristóbal, L. (2018). *De la formación a la validación: Perspectiva europea y española del reconocimiento, validación y acreditación de las competencias profesionales*. Universidad de Valladolid.
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO / Santillana.
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education*. Higher Education Academy.
- Hooley, T. (2014). *The Evidence Base on Lifelong Guidance: A Guide to Key Findings for Effective Policy and Practice*. European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-3.-the-evidence-base-on-lifelong-guidance/>
- Pérez Porto, J., & Merino, M. (2019). Definición de educación formal. En Definición.de. Recuperado de <https://definicion.de/educacion-formal/>
- Rodríguez Illera, J. L. (2018). Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 259-272-272. doi: 10.14201/teoredu301259272
- Rodríguez Menéndez, M. C. & Fernández García, C. M. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: Nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula abierta*, (85), 45-56.
- Vourinen, R., & Watts, A. (2012). *Lifelong guidance policy development: a European Resource kit, European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), Tools No. 1*. Finish Institute for Educational Research, 17-25.
- Washer, P. (2007). Revisiting Key Skills: A Practical Framework for Higher Education. *Quality in Higher Education*, 13(1), 57-67. doi: 10.1080/13538320701272755

El reto de desarrollar la competencia personal y social en la Universidad. Evaluación de una experiencia de innovación docente

Tania Mateos Blanco, Soledad Romero Rodríguez y Celia Moreno Morilla

Universidad de Sevilla

< taniamb@us.es > < sromero@us.es > < cmoreno8@us.es >

Resumen

En diversos documentos emitidos desde la Comisión Europea y/o a través de sus grupos de trabajo (Declaración de Osnabrück , 2020; Agenda Europea de capacidades para la competitividad sostenible, la justicia social y la resiliencia, 2020; Informe del grupo de trabajo Educación y Formación 2020, 2019; Advisory Committee on Vocational Training, 2018; Recomendación del Consejo de Europa, 2018; European Lifelong Guidance Policy Network-ELPGN, 2015) refuerzan la necesidad de desarrollar competencias clave, como recursos que permitan la empleabilidad, la autodeterminación en la vida profesional, el afrontamiento de los constantes cambios en el mercado laboral, la realización de las transiciones profesionales con éxito o la inclusión social, entre otras cuestiones

El trabajo que presentamos se enmarca en un proyecto de innovación docente en la Universidad cuyo objetivo ha sido potenciar el desarrollo personal y profesional de nuestro alumnado, a través de la adquisición de competencias que le permitan gestionar su propia carrera (vital y profesional), potenciar su empleabilidad y el compromiso con la profesión, como elemento de equidad y justicia social. En el proyecto han participado 10 docentes y 558 estudiantes de Facultades de Educación y Ciencias Económicas y Empresariales de distintos centros pertenecientes a dos universidades (Sevilla y Huelva). La recogida de información se ha llevado a cabo a través de diferentes procedimientos e instrumentos: detección de ideas previas y análisis de la situación de partida, a través de técnicas visuales; portafolios de aprendizaje; producciones del alumnado y un cuestionario de evaluación de la asignatura y de las competencias puestas en juego por el profesorado. Todas las actividades propuestas fueron adaptadas para su realización online debido a la situación provocada por la emergencia sanitaria como consecuencia de la COVID-19. Los resultados indican que la metodología de carácter experiencial utilizada ha potenciado el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes que componen la competencia de referencia. Por otra parte, muestran cómo la metodología empleada ha estado centrada en la persona y ha potenciado un aprendizaje activo y significativo.

Referencias

- Comisión Europea (2020). Agenda de Capacidades Europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia. COM (2020) 274 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN>
- Comisión Europea (2019). Marco para la cooperación europea en el ámbito del trabajo y de la formación (ET 2020). Elementos destacados de los grupos de trabajo ET2020 (2016-2017). <http://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups>
- Comisión Europea (2018a). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Comisión Europea (2018b). Opinion on the Future of Vocational Education and Training Post 2020. 3 December. Advisory Committee on Vocational Training.15 pp. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=20479&langId=en>

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

Council of the European Union (2020). *Osnabrück Declaration on vocational education and training as an enabler of recovery and just transitions to digital and green economies*. Endorsed, 30 November 2020. https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf

ELPGN (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance: A Reference Framework for the EU and for the Commission*. The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance/>

La formación integral de las y los estudiantes de la Universidad de Guanajuato como efecto de una trayectoria académica satisfactoria

Karla Yadira Romero Sandoval

Departamento de Desarrollo de la Trayectoria del Estudiante
Universidad de Guanajuato, México

< ky.romerosandoval@ugto.mx >

Resumen

La Universidad de Guanajuato apuesta a una formación integral de sus estudiantes, misma que se ve reflejada en la construcción de una trayectoria de calidad e impacto en la persona del alma máter. La Ley Orgánica de esta institución en su artículo cuarto señala “la formación integral de las personas y la búsqueda de la verdad, para la construcción de una sociedad libre, justa, democrática, equitativa, con sentido humanista y conciencia social”, institución comprometida con una educación de calidad, pertinencia, identidad y equidad, promotora del desarrollo intelectual, económico, cultural y tecnológico del estado y del país. Aunado a ello, el Modelo Educativo de la Universidad, centra su actuar en el estudiante, que es visto como el principal actor de su proceso educativo.

Para contribuir a la formación integral de la persona, la Universidad plantea en su Modelo Educativo una serie de competencias genéricas que orientan el papel del estudiante de esta institución. Dichas competencias se encuentran orientadas a un proyecto de vida, estilos de vida saludables, comunicación efectiva, manejo de tecnologías de la información, apreciación del arte, respeto a la interculturalidad y convivencia de paz, liderazgo, creatividad e innovación, e interés en temas de relevancia general; todas ellas contribuyen en la trayectoria académica de los y las estudiantes, pero más allá, se esperaría que estas también permitieran al estudiantado adquirir habilidades que les sean de utilidad en su vida cotidiana.

Si bien, las competencias que se plantean en el Modelo Educativo son en cierto grado, ambiciosas y quizá implica un grado de complejidad alcanzarlas en su totalidad por toda la comunidad estudiantil. Por ello, se realizó un estudio en el cual se evaluaron las competencias genéricas que deben adquirir los estudiantes de la Universidad, a partir de los resultados obtenidos, se realizó una propuesta de mejora para contribuir al desarrollo de la formación integral del estudiantado, al mismo tiempo que se permite asegurar una trayectoria satisfactoria.

Por lo anterior, el presente trabajo muestra un análisis del estudio realizado a las competencias genéricas que los estudiantes de la Universidad de Guanajuato deberían portar al momento de egresar de su programa educativo.

Palabras clave

Formación Integral; Competencias; Trayectoria; Estudiante

Introducción

Formar personas con un perfil crítico humanista requiere de un arduo trabajo constante dentro y fuera del aula de clases, implica el involucramiento de los diferentes actores que inciden en un proceso formativo de las personas, pero, sobre todo, involucra la emancipación a modelos, comportamientos y estereotipos tradicionales; es necesario una mentalidad y actitud visionaria y competente.

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

Desde esta directriz, en el campo educativo se ha planteado la reconstrucción de una educación de inclusión, pertinente, transversal, humana, para ello se ha comenzado a trabajar en una formación integral del estudiantado en diferentes niveles educativos; para ello, se han realizado modificaciones y adecuaciones a diferentes documentos con la finalidad de contribuir al logro de una educación de calidad. Para fines de este trabajo, se toma en consideración lo siguiente:

El artículo 3ro Constitucional, aterrizado en el derecho a la educación laica, gratuita y obligatoria hasta el nivel medio superior, así como la autonomía de las universidades, en su fracción VII señala:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio.

Como complemento a esto, la Ley General de Educación en su artículo 7mo menciona la importancia de contribuir al desarrollo integral del individuo, el desarrollo de las facultades para adquirir conocimientos, capacidad de observación, análisis y reflexión crítica, fomentar el valor a la diversidad y una cultura de inclusión, así como actitudes que estimulen la investigación e innovación científica y tecnológica y su comprensión, aplicación y uso responsables, e impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, reconocimiento y difusión de los bienes y valores de la cultura universal (pp.2-3)

Para tener profesionistas exitosos es necesario que la educación bombardee de conocimientos, experiencias, aprendizajes y espacios de intercambio sociocultural a los estudiantes; al respecto, señala Robles Bárcena, et al.

Es importante fomentar y organizar actividades y programas extracurriculares, complementarios a los planes y programas de estudio, con el objetivo fundamental de fortalecer las actividades y tendentes a la formación integral de los estudiantes para propiciar su desarrollo en los ámbitos educativo, humanístico, cultural, artístico, recreativo, cívico, deportivo y de salud.

En este tenor, la Universidad de Guanajuato es una institución comprometida con quehacer y política educativa, reconocida como la máxima Casa de Estudios del Estado, concentra su razón de ser en el artículo 4to de su Ley Orgánica, mismo que refiere lo siguiente:

“En la Universidad, en un ambiente abierto a la libre discusión de las ideas, se procurará la formación integral de las personas y la búsqueda de la verdad, para la construcción de una sociedad libre, justa, democrática, equitativa, con sentido humanista y conciencia social. En ella regirán los principios de libertad de cátedra, libre investigación y compromiso social y prevalecerá el espíritu crítico, pluralista, creativo y participativo”.

Bajo esta directriz el actual Modelo Educativo centra el quehacer de la Universidad en su comunidad estudiantil, convirtiendo al estudiantado en el agente principal de su proceso educativo, asimismo, este modelo promueve la formación integral de las y los estudiantes de la institución, para ello ha establecido una serie de competencias genéricas, que coadyvarán por una parte a la construcción de un perfil de egreso amplio y transversal y, por otro lado, al desarrollo de una formación integral. Cabe mencionar, que tales competencias serán aplicables para todos los programas educativos de licenciatura que la Universidad oferta, a continuación, se enlistan las competencias:

- CG1.- Planifica su proyecto educativo y de vida bajo los principios de libertad, respeto, responsabilidad social y justicia para contribuir como agente de cambio al desarrollo de su entorno.
- CG2.- Se comunica de manera oral, escrita y digital en español y en una lengua extranjera para ampliar sus redes académicas, sociales y profesionales lo cual le permite adquirir una inserción regional con perspectiva internacional.
- CG3.- Maneja en forma responsable y ética las tecnologías de la información en sus procesos académicos y profesionales.
- CG4.- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica, respetuosa y reflexiva.
- CG5.- Elige y practica estilos de vida saludables que el permiten un desempeño académico y profesional equilibrado.
- CG6.- Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad para crear espacios de convivencia humana, académica y profesional y construir sociedades incluyentes.
- CG7.- Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros que promuevan su formación integral.
- CG8.- Reconoce las habilidades y fortalezas de las personas y, en un ambiente de confianza, propicia la colaboración necesaria para lograr el cumplimiento de metas o proyectos.
- CG9.- Es un líder innovador y competitivo en la disciplina o campo de su elección, que aprende continuamente sobre sí mismo y sobre nuevos conceptos, procesos y metodologías que le permiten aportar soluciones y tomar decisiones con integridad moral, compromiso social y enfoque de sustentabilidad (p.17).

En la Universidad de Guanajuato, la formación integral de las y los estudiantes se atiende mediante actividades realizadas por varias dependencias internas a la institución, dichas acciones podrán estar enfocadas a una o varias competencias genéricas. Cabe mencionar, que la Universidad, la integran un total de 11 Escuelas de Nivel Medio Superior (ENMS), ubicadas en los municipios de Guanajuato, San Luis de la Paz, Silao, León, Pénjamo, Irapuato, Salamanca, Salvatierra, Moroleón, Celaya, para el nivel superior (licenciatura) la Universidad la conforman cuatro campus que se componen de 13 Divisiones:

Campus Celaya Salvatierra (CCS)

- División de Ciencias de la Salud e Ingenierías (DCSI)
- División de Ciencias Sociales y Administrativas (DCSA)

Campus Guanajuato (CG)

- División de Arquitectura, Arte y Diseño (DAAD)
- División de Ciencias Económico-Administrativas (DCEA)
- División de Ciencias Naturales y Exactas (DCNE)
- División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH)
- División de Derecho, Política y Gobierno (DDPG)
- División de Ingenierías (DI)

Campus Irapuato Salamanca (CIS)

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

- División de Ciencias de la Vida (DICIVA)
- División de Ingenierías (DICIS)

Campus León (CL)

- División de Ciencias e Ingenierías (DCI)
- División de Ciencias de la Salud (DCS)
- División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH)

Conscientes del reto y compromiso para fomentar una formación integral y el desarrollo de competencias genéricas en la población estudiantil con la cual cuenta la Universidad, desde la Secretaría Académica de la Rectoría General se crea en 2017 el entonces Departamento de Innovación Educativa, el Programa de Formación Integral del Estudiante (PROFIE) que tiene por objetivo “fomentar el desarrollo de las competencias genéricas mediante estrategias que complementen la formación disciplinar para coadyuvar a la formación integral del estudiantado de la Universidad de Guanajuato”.

Menester señalar que el surgimiento del Programa de Formación Integral del Estudiante se implementa con la finalidad de poder contar con un mecanismo de seguimiento al alcance de las competencias genéricas desde la perspectiva académica. Asimismo, se recalca que la formación integral no se fomenta únicamente mediante las actividades que se realizan por parte del PROFIE, ya que otras direcciones de la misma institución también realizan acciones que contribuyan al desarrollo de esta formación en el estudiantado. Durante el primer año de operatividad de este programa se identificaron algunas necesidades emergentes para atender en cuestión de lo establecido en el Modelo Educativo, pues los programas educativos que implementaron modificaciones curriculares estaban próximos a contar con egresados/as bajo estos planes de estudio, sin embargo, se identificó que ningún estudiante podría obtener su grado puesto que el área general mediante la cual se atienden las competencias genéricas no estaban cursadas en sus expedientes (kárdex).

Con este escenario se implementaron jornadas de capacitación al estudiantado que estaba por egresar de algún programa educativo de licenciatura para que pudiera culminar en tiempo sus estudios; desafortunadamente, algunos estudiantes no lograron cubrir el total de horas establecidas en su plan de estudios, por lo tanto, se vieron en la necesidad de realizar inscripciones administrativas hasta que cumplieran con las horas que el área mencionada implicaba, situación lamentable ya que algunos se vieron afectados por oportunidades laborales y otros en la continuación de estudios de posgrado. A la par de lo suscitado, se consolidó un equipo de trabajo de parte del Programa de Formación Integral del Estudiante, en el cual se solicitó a una persona por División y ENMS, con la finalidad de poder contar con un representante en cada sede de la Universidad que permitiera la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo entre la instancia central y cada una de las dependencias. Con el equipo de trabajo consolidado, para el segundo año, se diseñó un cronograma de actividades internas y externas al PROFIE que abonarán al área general, para ello, cada integrante se dio a la tarea de investigar qué actividades estarían realizándose durante el año y cuáles podrían proponerse de nueva creación; dinámica que favoreció la atención y cuidado del avance y cumplimiento del área general para los estudiantes; se menciona que para este año, se dio prioridad en actividades aquellos y aquellas estudiantes que estaban próximos a egresar de sus programas educativos, con la finalidad de prevenir un rezago por falta de cumplimiento en el área general.

Si bien, a partir del siguiente año de operación del PROFIE se integraron actividades internas y externas a la Universidad, lo cual permitió obtener un mejor resultado en el avance y cumplimiento del área general, sin embargo, en el transcurso del segundo año, era notorio que contábamos con un déficit en el desarrollo de las competencias, situación que generó

controversia ya que en sistema se marcaba un cumplimiento de habilidades en el estudiantado, pero en la práctica se veían obsoletas parcial o totalmente. Por ello, en el 2019 se realizó un estudio a las competencias genéricas de los estudiantes, tomando como muestra a aquella población de último año de licenciatura de la Universidad.

Metodología

El -Estudio de desarrollo de las competencias genéricas en estudiantes de licenciatura de la Universidad de Guanajuato- tuvo por objetivo “evaluar el desarrollo de las competencias genéricas establecidas en el Modelo Educativo fomentadas desde la percepción de las y los estudiantes de nivel licenciatura de la Universidad de Guanajuato”.

Para la elaboración del instrumento se conformó un equipo de trabajo por personas internas y externas a la institución; los perfiles de este equipo de trabajo se conforman principalmente de licenciadas/os en psicología y educación. El liderazgo para el diseño de reactivos, se le otorgó al equipo externo con la finalidad de poder obtener una perspectiva más amplia y con otra visión menos institucional sobre la ejecución y evaluación que se pudiera obtener de las competencias.

El instrumento se conformó por los métodos cualitativo y cuantitativo; se diseñó un instrumento digital conformado por 142 reactivos que miden las competencias genéricas establecidas en el Modelo Educativo, asimismo, también se realizó una entrevista semiestructurada que tenía por objetivo específico evaluar el nivel de satisfacción del estudiante con las actividades organizadas por las Divisiones para el desarrollo de las competencias genéricas, incidiendo de manera directa en las competencias genéricas 2 y 7. Una vez que se tuvo el instrumento y entrevista diseñados, se aplicó el instrumento a manera de pilotaje a un grupo de 8 estudiantes de licenciatura con la finalidad de obtener retroalimentación sobre la redacción, claridad y vocabulario establecido, para que todo ello fuera comprensible para la población estudiantil.

En el año 2019, la comunidad universitaria de licenciatura la componían un total de 23561 estudiantes (dato de julio 2018), la muestra de este estudio la conformaron un total de 2498 estudiantes, lo que corresponde a un 10.6% de la población total; se menciona que para la aplicación del instrumento se solicitaron los centros de cómputo de cada División de la Universidad de Guanajuato, en la cual se realizó la actividad. Para el factor cualitativo, únicamente se realizaron 300 entrevistas sobre la asistencia a la formación integral y/o unidades de participación.

Resultados

Los resultados que se obtuvieron de este estudio fueron significativos y, a decir verdad, reafirmaron algunas necesidades que deben atenderse para poder asegurar una trayectoria académica exitosa y con ello, una formación integral a partir del desarrollo de competencias específicas. De esto se comenta lo siguiente:

- El desarrollo de las competencias genéricas y el fomento de una formación integral, se encuentran ausentes debido a la falta de información que se brinda al estudiantado e inclusive, a las propias áreas que trabajan de manera directa con el estudiantado.
- La comunidad estudiantil comparte que no se consideran haber logrado el desarrollo de las competencias, entre las causas de ello se tiene: falta de información y seguimiento, excesiva carga de materias y trabajos/tareas, falta de tiempo ya que se tienen estudiantes que trabajan y estudian a la par, aquellas y aquellos que son madre-padre de familia, quienes aportan un ingreso económico en sus familias, los/as que se independizaron de sus familias, y aquellas/os que no tienen una buena organización y administración de tiempos y actividades.

Sección 6. Metodologías y formación de las competencias de gestión para la carrera

- En aquellas sedes en las cuales se hace una mejor organización y/o difusión sobre las acciones que abonan al área general y, por ende, al desarrollo de las competencias, la situación que expone el estudiantado es que las actividades organizadas interfieren con horarios de clase por lo cual no pueden asistir, ya que su prioridad son las materias.

Como se mencionó, este estudio permitió identificar áreas de oportunidad que se tienen referente a este tema, por ello, este trabajo fue soporte clave para algunas acciones que comenzaron a trabajarse, las cuales son:

- Adecuaciones al rediseño del Modelo Educativo institucional, para que el área general y las competencias sean abordadas desde una perspectiva concreta y con mayor claridad.
- Diseño de Unidades de Aprendizaje para licenciatura que den directrices homogéneas para el área general, mismas que deberán cursar todas y todos los estudiantes de cualquier licenciatura de la Universidad.
- Rediseño al plan de estudios de bachillerato general; para que el área general se actualizará y adaptará mediante Unidades de Aprendizaje (UDA) específicas que, en conjunto con el Programa de Tutoría, podrán asegurar un mejor acompañamiento.

Cabe mencionar, que a la par del estudio sobre el desarrollo de las competencias genéricas, la Universidad daba a conocer la creación de dos programas importantes: el Programa Institucional de Tutoría (PIT), cuyo objetivo es el acompañamiento y académico y humano del estudiante; y, el Sistema de Acompañamiento Integral de la Trayectoria del Estudiante UG (Trayectoria ES UG) que articula las actividades formativas y servicios de apoyo que otorga la Universidad, con la finalidad de garantizar la formación integral de los estudiantes y la culminación de estudios en los tiempos establecidos en los programas. Aunado a ello, y sumando los esfuerzos que realizan cada una de las dependencias involucradas directamente con la operación del Sistema mencionado, se espera que estas acciones permitan una mejor directriz para el desarrollo de las competencias y el fomento y construcción de una formación integral.

Conclusiones / Discusión

Desde su creación el PROFIE ha realizado actividades complementarias a la formación curricular que establecen los programas educativos de licenciatura y bachillerato; tales actividades se centran en eventos de capacitación y formación en temas de desarrollo personal y humano, formación cultural e interculturalidad, responsabilidad social y creatividad y espíritu emprendedor. Asimismo, se han diseñado algunos programas y cursos institucionales: “Programa de inducción a la Universidad de Guanajuato”, dirigido a la población estudiantil de nuevo ingreso; cursos “Un adolescente neurax” y “El noqueo de la universidad en mi vida”, diseñado para estudiantes de nivel medio superior de 4to y 5to semestre; “Diplomado en Desarrollo Humano: Educación para la vida a partir de la formación integral”, enfocado a estudiantes de licenciatura que se encuentren estudiando a partir de su 5to semestre. Durante los cuatro años que tiene operando el PROFIE, se han beneficiado con actividades de capacitación propias de este programa a un total de 30402 estudiantes, de los cuales el 49% estudia el nivel medio superior y el 51% se encuentra en licenciatura.

Como reflexión final, en los últimos tres años se han trabajado una variedad de estrategias que permitan a la institución brindar una trayectoria satisfactoria a las y los estudiantes de la Universidad de Guanajuato, sin embargo, aún se tiene mucho por trabajar, recordemos que, por nuestra condición humana, estamos tendientes a cambiar constantemente y debemos adaptarnos a las nuevas demandas y tendencias que el contexto local,

nacional y mundial requieran. Así pues, será importante como institución educativa y comprometida con el quehacer universitario y con un sentido de responsabilidad social, no perder de vista el autoconocimiento y desarrollo personal, el trayecto académico-formativo, el reconocimiento hacia la interculturalidad y la diversidad, la formación para el egreso y la inserción al empleo.

Referencias

- Acuerdo que crea el Sistema de Acompañamiento Integral de la Trayectoria del Estudiante UG.
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3ro Constitucional.
- Medina Vidaña, E. y Tobón Tobón, S. (2010) Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación, 3ª ed., Centro de Investigación en Formación y Evaluación CIFE, Bogotá, Colombia, Ecoe Ediciones.
- Revista Interamericana de Educación de Adultos*, julio-diciembre, 2010, pp. 90-95. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México.
- Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato y sus Modelos Académicos (2008). Universidad de Guanajuato.
- Normatividad vigente de la Universidad de Guanajuato.
- Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guanajuato. 2021-2030
- Ortiz Tánaka Sáchiko (2018). Sesión 14 Formación Permanente. Modelos. Material no publicado. Recuperado el 30 de agosto de 2018 de <https://unir.adobeconnect.com/p8noeyhrmuxg?session=em2breezxe5c37ao7ozcv&proto=true>
- Tünnermann Bernheim, C. (2003). *La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI. Unión de Universidades de América Latina*, AC. Fundación Enrique Bolaños.

Sección 7: Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo: el aprendizaje basado en el trabajo

Orientación a lo largo de la vida desde un enfoque narrativo-sistémico

Soledad Romero Rodríguez y Celia Moreno Morilla

Literacias: Alfabetización, Multilingüismo, Diversidad, Orientación Profesional y Justicia Social < <https://literacias.cica.es/> >
Universidad de Sevilla

< sromero@us.es > < cmoreno8@us.es >

Resumen

La primera aportación presentará los enfoques teóricos en los que se sustentan las investigaciones sobre orientación para el desarrollo de la carrera en la Formación Profesional. Específicamente, el enfoque sistémico narrativo (Romero-Rodríguez, 2013) en el que se toman como referencia las propuestas de McMahon y Patton (McMahon y Patton, 2018; Patton y McMahon, 2014) y el enfoque de *Life Design* desarrollado por Savickas (2011, 2012). Asimismo, se contextualizarán las investigaciones presentadas en el marco de las políticas de orientación concebida como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

Referencias:

- McMahon, M., & Patton, W. (2018). Systemic thinking in career development theory: contributions of the Systems Theory Framework. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(2), 229-24.
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). Career development and systems theory: Connecting theory and practice (3rd ed.). Sense.
- Romero-Rodríguez, S. (2013). Hacia una orientación profesional sistémico-narrativa. In P. Figuera-Gazo (Coord.). *Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp. 125-160). Laertes.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.

Orientación para el desarrollo de la carrera en FP. Retos para la intervención con enfoques colaborativos.

Soledad Romero Rodríguez, Tania Mateos Blanco, Celia Moreno Morilla y Eduardo García Jiménez

Literacies: Alfabetización, Multilingüismo, Diversidad, Orientación Profesional y Justicia Social < <https://literacies.cica.es/> >
Universidad de Sevilla

< sromero@us.es > < taniamb@us.es > < cmoreno8@us.es > < egarji@us.es >

Resumen

La segunda aportación mostrará los principales resultados de los proyectos *Orientacual*⁹ y *La orientación en la Formación Profesional Andaluza (FPA): Diagnóstico, Retos y Propuestas*¹⁰. La finalidad del primero fue identificar las necesidades de orientación del alumnado de Formación Profesional, así como diseñar y evaluar un programa y una plataforma de orientación. En el segundo, se realizó un análisis de la situación de la orientación en la FPA, así como la identificación de retos y propuestas de actuación que permitieran el desarrollo de un modelo de orientación integral.

⁹ <http://www.orientacual.es/portal/index.php>

¹⁰ Proyecto realizado por iniciativa de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía y coordinado por la Fundación Bankia por la Formación Dual. <https://www.dualizabankia.com/recursos/doc/portal/2019/07/08/la-orientacion-en-la-formacion-profesional-andaluza-diagnostico-retos-y-propuest.pdf>

Innovación en la formación de agentes de orientación. Una experiencia de formación basada en competencias.

Tania Mateos Blanco, Celia Moreno Morilla, Soledad Romero Rodríguez, M. Jesús Balbás Ortega, Eduardo García Jiménez, Fernando Guzmán Simón, Alejandra Pacheco Costa

Literacias: Alfabetización, Multilingüismo, Diversidad, Orientación Profesional y Justicia Social < <https://literacias.cica.es/> >
Universidad de Sevilla

< taniamb@us.es > < cmoreno8@us.es > < sromero@us.es > < balbas@us.es >
< egarji@us.es > < fernandoguzman@us.es > < apacheco@us.es >

Resumen

La tercera aportación presentará proyectos de innovación centrados en la formación de educadores/as y profesionales de la orientación en la Universidad. Esta formación se plantea como un proceso de orientación en el que el estudiantado adquiere las competencias de gestión de la carrera para la construcción de su proyecto profesional y vital. Para el desarrollo de este proceso utilizamos metodologías narrativas de intervención a través de herramientas multimodales (*Visual Arts*).

Explorando cómo orientar para el desarrollo de la carrera desde la infancia. Un estudio desde un enfoque etnográfico-colaborativo.

Celia Moreno Morilla, Soledad Romero Rodríguez, Eduardo García Jiménez, y Fernando Guzmán Simón

Literacies: Alfabetización, Multilingüismo, Diversidad, Orientación Profesional y Justicia Social < <https://literacies.cica.es/> >
Universidad de Sevilla

< cmoreno8@us.es > < sromero@us.es > < egarji@us.es > < fernandoguzman@us.es >

Resumen

La cuarta aportación abordará el proceso de investigación y los hallazgos encontrados en relación con el desarrollo de competencias de gestión de la carrera en niñas y niños de Educación Infantil y Primaria. Esta investigación se desarrolló en el marco del proyecto *APER-tURA*¹¹, que se centró en el estudio de la alfabetización como práctica social en Zonas con Necesidades de Transformación Social (ZNTS).

La última aportación pretende compartir la agenda futura del grupo de investigación en relación con la orientación profesional. Esta agenda considera el desarrollo de la carrera de jóvenes que han abandonado prematuramente el sistema educativo (Escuelas de Segunda Oportunidad) o que cursan los primeros niveles de cualificación profesional (Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio). Cerraremos con una reflexión participativa con las personas asistentes sobre el papel de la orientación en la Formación Profesional como factor de equidad y justicia social.

Epílogo

Reflexión final. Dinámica grupal. El sentido de la orientación en la Formación Profesional como factor de equidad y justicia social.

Referencias:

- McMahon, M., & Patton, W. (2018). Systemic thinking in career development theory: contributions of the Systems Theory Framework. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(2), 229-24.
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice* (3rd ed.). Sense.
- Romero-Rodríguez, S. (2013). Hacia una orientación profesional sistémico-narrativa. In P. Figuera-Gazo (Coord.). *Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp. 125-160). Laertes.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.

¹¹ <https://octaedro.com/libro/la-alfabetizacion-para-un-cambio-social/>

Análisis de las *soft skills* clave en los procesos de orientación para el empleo en España

Ana Rodríguez Martínez¹, Verónica Sierra Sánchez², Carolina Falcón Linares³, y Leticia Mosteo Chagoyen

^{1,3}Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

²Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca

⁴Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca

< anaromar@unizar.es > < vsierra@unizar.es > < cfalcon@unizar.es >
< leticiamosteo@unizar.es >

Resumen

El propósito de este estudio es realizar un análisis de las *soft skills* clave en los procesos de orientación para el empleo desde la perspectiva de los orientadores profesionales españoles. Los resultados muestran que la comunicación y la toma de decisiones son las competencias más importantes en el proceso de orientación para el empleo llevados a cabo en España, seguidas de las habilidades en las relaciones intrapersonales, las habilidades en las relaciones interpersonales, del trabajo en equipo, la resolución de problemas, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo. A través de dicho estudio llegamos a la conclusión de la necesidad de orientar por competencias.

Palabras clave

Soft Skills; Empleabilidad, Orientación Profesional; Competencias Transversales

Introducción

Invertir en *soft skills* implica prevenir niveles mayores de desempleo y apostar por el bienestar personal y social. El manejo de las *soft skills* determina los procesos de orientación y los niveles de empleabilidad de las personas orientadas. ¿Cuáles son las *soft skills* más importantes en los procesos de orientación? Esta es la pregunta que nos planteamos para dar respuesta a la investigación comenzada en 2016 y finalizada en 2020. Las *soft skills* se presentan como la combinación de competencias que atañan a diversos órdenes de la persona relacionados con; a) los conocimientos aptitudes y destrezas técnicas (saber); b) las formas metodológicas de proceder en el trabajo (saber hacer); c) las pautas y formas de comportamiento individuales y colectivas (saber estar); y d) las formas de organización e interacción (saber ser). Decimos que un profesional es competente o posee competencia profesional cuando utiliza los conocimientos y destrezas que ha aprendido en su formación (competencia técnica) (saber). Además, aplica esos conocimientos a diversas situaciones profesionales y los adapta en función de los requerimientos de su trabajo (competencia metodológica) (saber hacer), pero no basta con eso, para ser verdaderamente competente debe ser capaz de relacionarse y participar con sus compañeros/as de trabajo en las acciones de equipo necesarias para su tarea profesional (competencia participativa) (saber estar). Y por último debe ser capaz de resolver problemas de forma autónoma y flexible, colaborar en la organización del trabajo (competencia personal) (saber ser) (Rodríguez et al. 2021 y Cortés et al. 2018).

Desde los años 90 hay un interés creciente por parte de la Comisión Europea y la OCDE por conocer qué valores y habilidades son las que necesitan los ciudadanos para tener éxito en el ámbito personal y profesional. Las *soft skills* son aquellas que nos permiten ser buenos

ciudadanos además de buenos profesionales. Para trabajar las *soft skills* en los procesos de orientación hemos de implementar los modelos clásicos y complementarlos con enfoques éticos, de ayuda y de igualdad social (Rodríguez et. al. 2021). El término competencia no es unívoco y los propios proyectos internacionales aluden al término con diferentes nomenclaturas, la OCDE, a través del proyecto DeSeCo emplea el concepto de “competencias”, más tarde el proyecto Cheers (1998) hablará de “*skills*” y, al igual que Reflex (1999), de “*competences*”, en el año 2000 el proyecto *Tuning* seguirá con este concepto e introduce el de “*capacity*”, “*ability*”, “*attribute*” y “*skill*”. En el ámbito educativo, y dependiendo del país, adquieren diferentes denominaciones. Por ejemplo, en Bélgica, Francia, Italia, Portugal y España para hacer referencia al conjunto de *soft skills* se utiliza la denominación “competencias transversales”. En Alemania, España y Portugal, también se utiliza “Competencias genéricas”, mientras que Austria, Bélgica, Inglaterra y Alemania es común el apelativo de *key competencies* y *life skills* (Cinque, 2016).

Como hemos podido comprobar no existe unanimidad de criterio en su definición y existen tantas definiciones como proyectos e informes internaciones (DeSeCo, 2005; Tunning, 2009). Parece ser que unificar una definición de competencia es misión imposible, por ahora. En más de la mitad de los libros blancos de ANECA y memorias de verificación de los títulos, diferencian competencias generales de competencias trasversales, cuando la propia ANECA, DeSeCo, 2005 y Tunning, 2009 afirman que lo único que separa a las competencias generales de las transversales es la nomenclatura. Entonces... ¿si competencia general y transversal es lo mismo... ¿por qué diferenciamos unas de otras en documentos que sientan las bases para la construcción de titulaciones y de la orientación. Llegados a este punto nos preguntamos lo siguiente ¿Qué sentido tiene diferenciar competencias técnicas de generales, si después en las generales incluyes los conocimientos y las aptitudes? Las *soft skills* son una fuente infinita de recursos que han de priorizar la igualdad de oportunidades y el aprendizaje libre y accesible para todos (DeSeCo, 2005; Tunning, 2009). Lejos de pretender confundir, el propósito de este trabajo es exponer la realidad, analizarla e intentar unificar criterios para mejorar el nivel de empleabilidad de las personas y de este modo contribuir a una sociedad más justa y equitativa.

Con esta investigación pretendemos influir positivamente en los procesos de orientación para que inviertan en *soft skills* y en los valores de la Agenda 2030 recientemente propuesta por Naciones Unidas. La idea del presente y del futuro cercano implica altos niveles de ambigüedad, cambio y complejidad. (Rodríguez et al. 2021). El objetivo de este estudio es conocer cuáles son las *soft skills* más utilizadas en los procesos de orientación en España. La hipótesis de investigación afirma que en el proceso de orientación española existen entre dos y cuatro *soft skills* eminentemente utilizadas y que repercuten en el nivel de empleabilidad de los usuarios.

Metodología

Participantes

Todos los profesionales de la orientación que han participado en la investigación pertenecen a servicios de acceso gratuito y libre para cualquier persona que lo necesite, si bien las personas orientadas son mayoritariamente personas con escasos recursos económicos y en riesgo de exclusión social. Se ha contado con una muestra de 57 orientadores/as profesionales de España. Este estudio tiene carácter longitudinal ya que se ha realizado un seguimiento a lo largo de cinco años (2016-2020) a través de entrevistas semiestructuradas con el propósito de conocer cuáles son las *soft skills* que más impactan en los procesos de orientación de las personas. Se han realizado un total de 273 entrevistas (232 de forma online y 51 de forma presencial), hemos contado con una mortalidad de 12 entrevistas a lo largo de los cinco años. En la muestra han participado un 33% de hombres y un 67% de mujeres, cuyas edades están comprendidas entre los 32 y los 56 años. El 48% tienen trabajos inestables por cuenta ajena y el 91% tienen estudios superiores relacionados con el ámbito universitario (62%) o el ámbito de la formación profesional (28%). El 86% de los

orientadores trabajan en servicios públicos de empleo y el 34% restante trabajan en proyectos sociales subvencionados por la Unión Europea o entidades sociales. Los orientadores tienen una media de 12 años de experiencia siendo 5 años el mínimo y 24 el máximo. El 28% de la muestra pertenece a la comunidad autónoma de Aragón, el 12% a Andalucía, el 11% Madrid, el 10% Castilla y León, el 8% Castilla la Mancha, el 7% País Vasco, el 5% Comunidad Valenciana, el 6% Cataluña y el 9% Galicia y el 4% restante representan las comunidades autónomas de Cantabria, Asturias, Navarra y la Rioja. El 76% de las personas orientadas se encuentran en riesgo de exclusión social y recurren a los servicios de orientación para mejorar su nivel de empleabilidad.

Instrumento utilizado para recoger la información

El instrumento utilizado para obtener la información ha sido la entrevista semi estructurada, dicha entrevista consta de cuatro fases 1) Explicación de la investigación, datos demográficos y agradecimiento. 2) preguntas relacionadas con su trayectoria profesional, modelos de orientación y proyectos 3) Preguntas sobre 24 *soft skills* (véase tabla 1) seleccionadas de los proyectos DeSeCo (2005) y Tunning (2009) y 4) cierre de la entrevista, conclusiones y cita para la siguiente entrevista.

Configuración inicial del instrumento y prueba piloto

Este instrumento se ha configurado siguiendo los pasos habituales que permiten garantizar su validez (Hobson, 2014).

1. Realización de la entrevista por parte de un grupo de 5 expertos definiendo claramente qué se quiere medir (competencias) y la configuración más adecuada de la entrevista
2. Segunda revisión para detectar posibles errores de enunciado o concepto realizado por otro grupo de 6 expertos externos.

Finalmente, prueba piloto con una pequeña muestra de población homogénea (18 individuos) para valorar el funcionamiento y la comprensión de cada una de las preguntas de la entrevista.

Resultados

El 74% de los orientadores que participan en la investigación consideran que la comunicación y la toma de decisiones son las *soft skills* clave para mejorar el nivel de empleabilidad. Ha existido un incremento al alza en la percepción estas competencias a lo largo de los cinco años. La justificación de la elección de dichas competencias está basada en que consideran que son clave para el desarrollo de las anteriores. En la tabla 1 podemos ver la clasificación de las *soft skills* y su importancia para mejorar el nivel de empleabilidad basándonos en la media de los cinco años de los que ha constado la investigación. Según los orientadores españoles, las cinco *soft skills* más importantes en los procesos de orientación son la comunicación (9,7), la toma de decisiones (9,6), las habilidades intrapersonales (8,9), las habilidades interpersonales (8,7) y la resolución de problemas. Las cinco *soft skills* más importantes en el nivel de empleabilidad de las personas son la comunicación (9,5), la toma de decisiones (9,4), las habilidades intrapersonales (9,1) e interpersonales (9) y el trabajo en equipo (8,3).

Tabla 1

Soft Skills y su nivel de importancia en los procesos de orientación

Media de la importancia en escala de 0 (mínima) a 10 (máxima) en los procesos de orientación (*0)

Soft Skills Instrumentales	*0	Soft Skills personales	*0	Soft Skills sistémicas	*0
1.Capacidad de análisis y de síntesis	6,4	9.Trabajo en equipo	7,6	17.Aprendizaje autónomo	6,3

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

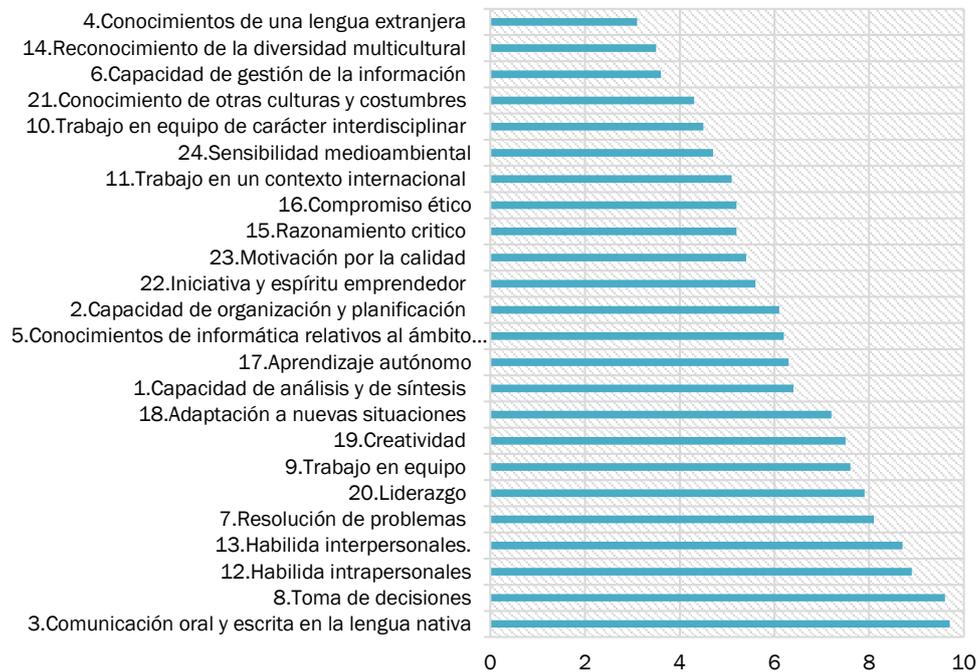
2.Capacidad de organización y planificación	6,1	10.Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar	4,5	18.Adaptación a nuevas situaciones	7,2
3.Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	9,7	11.Trabajo en un contexto internacional	5,1	19.Creatividad	7,5
4.Conocimientos de una lengua extranjera	3,1	12.Habilidad intrapersonales	8,9	20.Liderazgo	7,9
5.Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	6,2	13.Habilidad interpersonal.	8,7	21.Conocimiento de otras culturas y costumbres	4,3
6.Capacidad de gestión de la información	3,6	14.Reconocimiento de la diversidad multicultural	3,5	22.Iniciativa y espíritu emprendedor	5,6
7.Resolución de problemas	8,1	15.Razonamiento crítico	5,2	23.Motivación por la calidad	5,4
8.Toma de decisiones	9,6	16.Compromiso ético	5,2	24.Sensibilidad medioambiental	4,7

Fuente: Rodríguez et al. (2021)

En este estudio hemos hallado resultados en la línea de lo trabajado por Rodríguez (2012) y Rodríguez et al. (2021) donde destacamos cuatro competencias que son clave en los procesos de orientación (véase tabla 1). Las competencias menos valoradas en los procesos de orientación son el conocimiento de una lengua extranjera (3,1), el reconocimiento de la diversidad multicultural (3,5) y la capacidad para gestionar la información (3,6), sin embargo, las soft skills menos valoradas para el nivel de empleabilidad son la sensibilidad medioambiental (3,8), los conocimientos de otras culturas y costumbres (4,1) y el compromiso ético (4,1). Es preocupante que la sensibilidad medioambiental, en conocimiento de otras culturas y el compromiso ético obtenga una puntuación tan baja e invita a la reflexión de los posibles motivos, incluso queda abierta una nueva línea de investigación para profundizar en esta temática. Mientras que los hombres sustentan su éxito en factores relacionados con la organización y la planificación, la proactividad, la capacidad de análisis y la resolución de problemas, las mujeres enfocan dicho éxito del proyecto vital en aspectos relacionados con la comunicación, la calidad, la toma de decisiones útiles y la capacidad de adaptación. Ambos, hombres y mujeres, coinciden en la importancia que ha tenido para ellos el autoconocimiento y equilibrio decisional (Rodríguez et al. 2019). Basándonos en esta reflexión podríamos afirmar que las mujeres tienen una carga decisional preferentemente intuitiva frente a la analítica masculina. Las competencias son transferibles y se aprenden, siendo de igual modo propensas a desaprenderse si no se trabajan de un modo constante y desde un prisma de flexibilidad y esfuerzo (Rodríguez, 2012; Rodríguez et al. 2019 y Rodríguez et al. 2021).

Grafica 1

Soft Skills clave en los procesos de orientación



Algunas de las propuestas de mejora planteadas por los orientadores fueron el comprender con mayor profundidad el proceso de toma de decisiones y trabajar la comunicación desde la elaboración de los propios discursos que pueden ayudar en una entrevista de trabajo o en la explosión de un producto o proyecto. Manifiestan la importancia de la formación continua y de compartir experiencias, así como de tener tiempo de dedicación para orientar sin presión y con calidad. La desmotivación y la carga emocional a la que se enfrentan diariamente y falta de preparación son hándicap a los que se enfrentan los orientadores. Los orientadores han observado que la comunicación con uno mismo y con los demás determina en gran medida la motivación, la autoestima y la energía ante la búsqueda de empleo. La toma de decisiones, junto a la comunicación son las competencias que más aumentan la probabilidad de encontrar o mantener un empleo. Los orientadores manifiestan que dichas *soft skills* son claves en el proceso de orientación y en la trayectoria personal y profesional del usuario. La toma de decisiones es inherente a la vida y al ser humano. Tomamos una media de 20 mil decisiones al día. Más de la mitad de las decisiones que tomamos diariamente las tenemos automatizadas. La cualidad de un individuo a la hora de saber escoger la mejor opción entre varias de ellas determina su inteligencia (Rodríguez, 2021). Elegir entre varias opciones puede ser una tarea muy simple, pero en ocasiones resulta sumamente compleja e implica preocupaciones. La toma de decisiones pone en juego numerosos procesos cognitivos, entre ellos el procesamiento de los estímulos presentes en la tarea, el recuerdo de experiencias anteriores y la estimación de las posibles consecuencias de las diferentes opciones. Todos estos procesos requieren la implicación de la memoria de trabajo y, en conjunto, de las denominadas funciones ejecutivas (González et al. 2018 y Rodríguez et al 2021). No obstante, la investigación actual pone cada vez más énfasis en que la toma de decisiones no constituye un mero proceso racional de contabilizar o comparar las pérdidas y ganancias que resultan de una elección determinada. Más bien parece ocurrir que los aspectos emocionales, derivados de la experiencia de situaciones parecidas, propias o vicarias, y aquellos aspectos asociados a las consecuencias o al contexto en el que se da la decisión, desempeñan un papel determinante (Rodríguez et al 2021). La toma de decisiones es un proceso que atraviesan las personas cuando deben elegir entre distintas opciones. El proceso de la toma de decisiones implica responder ante un estímulo (interno o externo),

este proceso tiene diferentes niveles de complejidad, dicho nivel de complejidad viene determinado por la persona que decide y/o elige entre las diferentes opciones que se le plantean. Gonzalez (2018) también defienden la tesis de que la toma de decisiones es un proceso, añade a su vez, que dicho proceso conlleva un conflicto de decisión generador de estrés. Este estrés de decisión se ve alimentado, según los autores, por dos fuentes: (I) la preocupación por pérdidas objetivas y (II) la preocupación por pérdidas subjetivas. Confluyen en el individuo fuertes deseos de acabar cuanto antes con el problema precipitando una decisión (cierre prematuro del problema) con deseos no menos intensos de evitar o al menos aplazar cualquier decisión (estancamiento del problema).

Existen numerosas investigaciones que evidencian que la participación de las emociones en la toma de decisiones es clave y necesaria. Investigadores como Damasio et al (1994) de la Universidad de Pittsburg demostraron que 600 milisegundos antes de pensar, sentimos. La emoción sugiere el curso de la acción, que posteriormente justifica la cognición, esta premisa es como decir que la emoción decide y la razón justifica (Aguado, 2017). El estímulo provoca una pulsión, inconsciente y automática, dicha pulsión bioquímica se genera en regiones que almacenan información acerca de situaciones similares vividas en el pasado. Repetimos patrones aprendidos. La probabilidad de tomar la misma decisión ante un estímulo igual o similar al recibido anteriormente es muy alta, si bien la flexibilidad ante la toma de decisiones, el poder de planificar nuestro futuro y valorar pérdidas o ganancias viene determinada por nuestra cognición y por como ésta coreografía el estímulo emocional. Nuestra emoción marca la dirección y la cognición elige el camino. Siguiendo a Rodríguez et al (2020) y a Aristizabal et al. (2015), la toma de decisiones es la octava de las competencias instrumentales. Dicho bloque de competencias abarca capacidades relacionadas con la comunicación, con las tecnologías, con la organización y con la capacidad para resolver problemas y tomar decisiones. Tienen un alto contenido cognitivo, si bien su relación con el resto de las competencias es holística ya que se comportan y actúan en red de forma sistémica.

Conclusiones / Discusión

Los procesos de orientación son decisivos para guiar a la persona, empoderarla y aumentar su nivel de empleabilidad. Es imprescindible que los profesionales de la orientación demuestren soltura en la adquisición de la *soft skills* de comunicación, de toma de decisiones y de habilidades intrapersonales e interpersonales ya que actuarán de modelos en los procesos de orientación y serán las competencias que en mayor medida deban de utilizar en dichos procesos. Los profesionales de la orientación no sólo han de ser competentes en estas áreas, sino además han de tener recurso y herramientas para poder orientar y ayudar a las personas atendidas en dichos procesos en la adquisición de las mismas (Martínez y Gonzales 2018 y Rodríguez et al. 2021). La orientación no consiste en proporcionar información sobre recursos, consiste en escuchar activamente, empatizar y comunicar con excelencia para poder ayudar. En los procesos de orientación es necesario mostrar seguridad y aportar recursos prácticos para facilitar el proceso de toma de decisiones y la gestión emocional. Escoger la mejor o la peor de las opciones que se nos plantean en los procesos de orientación y en la vida viene determinado por las sinergias de colaboración entre los dos modelos de toma de decisiones 1) intuitivas y 2) analíticas. El tener unas conexiones de red saludables entre ambos tipos de decisiones garantiza decisiones rápidas y flexibles. La rapidez viene determinada por el tipo de decisiones 1) intuitivas, dichas decisiones tienen su origen en el cerebro reptiliano y preferentemente límbico y van unidas a la amígdala y a la secreción de adrenalina y cortisol. La flexibilidad viene determinada por el tipo de decisiones 2) analíticas, dichas decisiones tienen su origen en el cerebro cortical y van unidas a áreas cognitivas y a la secreción de dopamina fundamentalmente.

Más allá de que la comunicación, la toma de decisiones y las habilidades emocionales son clave en los procesos de orientación, consideramos prioritario que dicho estudio muestre como las *soft skills* pueden utilizarse como instrumento de igualdad social. Reforzar dichas competencias en personas con riesgo de exclusión social a través de la orientación

facilitará la mejora de la empleabilidad y prevendrá posibles problemas mayores. Siguiendo las investigaciones de Rodríguez et al. (2021), González et al (2018) y de los proyectos DeSeCo, Tuning, Cheers, Reflex y Hegesco la comunicación es una de las competencias instrumentales más demandadas en el mercado laboral. Orientar implica comunicar emocionalmente y los orientadores son los primeros que han de estar formados en dicha competencia.

Una buena comunicación es clave en los procesos de orientación, a pesar de que el orientador escucha más que habla, cuando habla a de preguntar e hilar muy bien el discurso para orientar desde la calidad. El buen orientador es capaz de coreografiar con soltura el qué, el cómo y el cuándo para conseguir que sea el orientado el que to-me la mejor decisión posible. Basándonos en los resultados de esta investigación proponemos que en la práctica se forme a los orientadores en el desarrollo de la competencia comunicativa y la toma de decisiones, puesto que son *soft skills* clave para el desarrollo de la empleabilidad. Según los resultados hallados en dicho estudio sería conveniente recoger la mirada del orientador profesional e insistir en el desarrollo de las *soft skills* que consideran clave en el proceso de orientación. La aplicación de este estudio en la práctica se lleva a cabo a través de la técnica de la mayéutica y utilizando estrategias de asesoramiento y orientación como el coaching y la programación neurolingüística.

Las limitaciones del estudio han estado sujetas a lo que supone un estudio longitudinal de 5 años, ha requerido de un esfuerzo inmenso por mantener la muestra y el seguimiento activo de la misma. La pérdida de muestra se ha debido a traslados en el puesto de trabajo y despedidos o finalizaciones de contrato a lo largo de estos 5 años. La situación de COVID-19 ha reducido la oportunidad de realizar más entrevistas presenciales. Asimismo, destacamos que la dispersión de la muestra ha supuesto una limitación puesto que en cada comunidad autónoma tienen protocolos diferentes y adaptarnos a todos ellos ha supuesto un desgaste adicional. Por último, consideramos que los cambios tan rápidos que emergen de la propia evolución del sistema podrían darnos a obtener resultados diferentes en un momento diferente. Las *soft skills* evolucionan, al igual que lo hace el mercado laboral y hemos de ser rápidos y conscientes de la importancia de adaptarnos y aplicar las mejoras con celeridad. Como prospectiva de investigación nos planteamos ampliar la muestra y realizar comparativas a nivel internacional, así como diseñar y llevar a cabo una formación específica para orientadores profesionales basada en el desarrollo de *soft skills*.

Referencias

- Aguado, D., González, A., Antúnez, M., & De Dios, T. (2017). Evaluación de competencias transversales en universitarios. propiedades psicométricas iniciales del cuestionario de competencias transversales. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 129-152. doi: 10.15366/reice2017.15.2.007
- Aristizabal, P., Rodríguez Fernández, A. Rodríguez Miñambres, P & Fernández Zabala, A. (2015). El desarrollo de las competencias transversales en segundo curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 25-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.194391>
- Cinque, M. (2016): Lost in translation. Soft skills development in European countries, *Tuning Journal for Higher Education*, Vol. 3, n 2, pg. 389-427.
- Cortés, A., Rodríguez, A. y Val, S. (Coords.) (2018). *Estrategias transformadoras para la educación*. Pirámide.
- Damasio, H., T. Grabowski, R. Frank, A.M. Galaburda (1994). The return of Phineas Gage: Clues about the brain from the skull of a famous patient. *Science* 264,1102-1105. <https://doi.org/10.1126/science.8178168>
- González, N., Pérez J. & Martínez M. (2018). Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 88-113. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.727>
- Hobson, T. (2014). *A qualitative investigation into three upper primary teacher's responses towards the puberty-focused content in the Australian curriculum: HPE (F-10), in one faith-based school*

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

- in Queensland* (Bachelor's thesis, Avondale College of Higher Education, Cooranbong, Australia). Retrieved from https://research.avondale.edu.au/theses_bachelor_honours/17
- Ledoux, J.E. (1996) *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon & Schuster.
- Martínez Clares, P. y González Morga, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XX1*, 21(1), 231-262, doi: 10.5944/educXX1.20194
- Reflex (2019). *The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Demands on Higher Education in Europe* (Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de: <https://cordis.europa.eu/project/rcn/72847/reporting/en>)
- Rodríguez, A, Sierra, V., Latorre, C., Vázquez, S (2020) Analysis of transversal competences in Spanish university teachers and students. *Journal of Education and Human Development*. 9(2), 82-90 DOI: 10.15640/jehd.v9n2a9 <http://dx.doi.org/10.15640/jehd.v9n2a9>
- Rodríguez, A. (2012). *Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad*. Repositorio de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/9591/files/TESIS-2012-101.pdf> (20-2-2021).
- Rodríguez, A. Cano, J, Cortes, A. (2018) Competencias y emprendimiento. En A. Cortés, A. Rodríguez, A. y S. Val., *Estrategias transformadoras para la educación* (pp.247-264). Pirámide.
- Rodríguez, A., Val, S., & Cortés, A. (2019). Análisis de la mejora del nivel de empleabilidad de los universitarios mediante la mejora de competencias transversales y habilidades. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP*, 20, (3),102-119. DOI: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26275>
- Rodríguez, Ana; Sierra, V; Falcón, C; Latorre, C . (2021). "Key Soft Skills in the Orientation Process and Level of Employability" *Sustainability* 13, no. 6: 3554. <https://doi.org/10.3390/su13063554>
- Tuning (2019). *Educational Structures in Europe*. Recuperado el 27 de noviembre de 2019, de: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf

Orientación para la carrera en Educación Secundaria Obligatoria: ¿Prioritaria o residual?

Carolina Falcón Linares, Ana Rodríguez Martínez y Raquel Lozano Blasco

Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza

< cfalcon@unizar.es > < anaromar@unizar.es > < rlozano@unizar.es >

Resumen

En el marco de la orientación para la carrera se realiza esta investigación contextualizada en la Educación Secundaria. Se analiza la literatura científica referente a la orientación para la carrera en esta etapa y es muy escasa, especialmente sobre la eficiencia de los procesos desarrollados por los docentes. El propósito es explorar la tutoría del profesorado desde la perspectiva del orientador. La inclusión de contenidos propios de orientación para la carrera en la Acción Tutorial en ESO es bastante escasa, no llegando a los mínimos según la literatura científica. Además, se concentran en 4º curso y se focalizan en la orientación sobre itinerarios académico-profesionales.

Palabras clave

Orientación Profesional; Educación Secundaria; Tutoría; Empleabilidad

Introducción

Lo que impera en la sociedad actual es una realidad laboral compleja y paradójica. Son muy altos los niveles de desempleo juvenil en un contexto profesional en el que faltan trabajadores con las competencias demandadas por los empresarios. ¿Cómo se puede resolver este dilema? ¿Es suficiente con identificar los mecanismos que conectan la educación con el empleo? ¿Deben adecuarse los estudiantes, y por ende los planes formativos, al mercado de trabajo o podemos considerar la persona como eje fundamental y único en torno al que se modele la actividad profesional?

Lejos de asumirse esta última cuestión desde una perspectiva dicotómica, se proponen varios retos con el objetivo de aproximar educación y empleo a partir de su eje articulador: la orientación. La persona debe convertirse en profesional competente para la sociedad en la que le toca vivir, y el mercado de trabajo ha de respetar y favorecer los derechos y expectativas de los trabajadores. Formación y empleo deberían dejar de caminar en senderos paralelos para hallar puntos de encuentro y crecimiento donde la persona se encuentre a sí misma, comenzando por la escuela (Comisión Europea, 2018; Consejo Europeo, 2018).

Existe una distancia significativa entre la orientación profesional recibida en la enseñanza secundaria y la importancia atribuida a la misma. Esta es la valoración que realizan los estudiantes de primer curso universitario. El alumnado otorga gran importancia a la orientación para la carrera, pero está poco satisfecho con la que han recibido, echan de menos más actividades grupales e individuales, así como el uso de recursos, especialmente los tecnológicos (Rodríguez, Ocampo y Sarmiento, 2017).

En los centros de secundaria, la orientación profesional se ha de definir con carácter proactivo, desterrar la acción puntual al final de la etapa y ser un proceso continuo de acompañamiento y mediación para la construcción de identidad personal, social y profesional (Martínez Clares, Pérez y Martínez Juárez, 2014). Es precisa la participación de toda la comunidad educativa en las actuaciones de orientación para la carrera, así como la adaptación de las acciones a las necesidades del alumnado, especialmente de los a.c.n.e.a.e.s (Costa, Martínez, Ruiz y Méndez, 2020) y de aquellos en situaciones de desventaja sociocultural y bajo rendimiento académico (Park, Rojewski y Lee, 2018).

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

Orientación y acción tutorial son temas pendientes de reflexión, investigación, revalorización y renovación para mejorar su ejercicio práctico. Actualmente, se impone su conceptualización como modelo de integración escolar en la educación secundaria en casi todos los países europeos, aunque el ritmo de implementación es muy diverso (Hearne y Neary, 2021). Especialmente relevante es la integración de la orientación profesional en esta etapa desde una visión comprehensiva y, sin embargo, continúa considerándose un proceso excesivamente politizado (Sultana, 2014). La acción tutorial es la actuación orientadora de primer nivel, llevada a cabo por el profesorado bajo la coordinación del orientador del centro educativo. Se dirige al alumnado y a sus familias. La desempeña fundamentalmente el profesor-tutor, pero implica a todos los profesores. Para mejorarla es preciso partir de un análisis de necesidades contextualizado y de las recomendaciones estratégicas europeas sobre orientación a lo largo de la vida (European Commission, 2020; González-Benito y Vélaz de Medrano, 2014).

Los orientadores, como responsables y coordinadores de la acción tutorial, reclaman clarificar y mejorar las funciones, competencias, estrategias y estructuras organizativas. Con el paso de los años, no solo cambia sustancialmente el escenario educativo, sino que la investigación aporta continuamente nuevos puntos de vista teóricos y estratégicos sobre la orientación (Haug y Plant, 2016; Perry y Shannon, 2017). Las prioridades en orientación para la carrera, educación inclusiva y procedimientos de evaluación, entre otras, están evolucionando (Council of the European Union, 2021; ETF, 2020). Pero no se conoce si este progreso teórico-estratégico está transformando el desempeño de la orientación en el contexto español.

Los principales beneficiarios de la orientación, es decir, los adolescentes, tienen necesidades específicas que van más allá de lo relacionado con la carrera profesional. Precisan sentir que pertenecen a un contexto seguro, que tienen oportunidades y nuevos retos que abordar, no ver limitadas las opciones de ocio y superar prejuicios culturales y socioeconómicos (Aguar & Conceição, 2015). Además, las necesidades de orientación dentro del ámbito escolar se ven incrementadas en los estudiantes con bajo rendimiento académico, menor apoyo de los padres y bajos ingresos familiares (Park, Rojewski & Lee, 2018).

La orientación para la carrera debe cambiar el enfoque: de informar y aconsejar a las personas para que tomen decisiones adecuadas en momentos puntuales, a diseñar procesos educativos dirigidos al desarrollo de habilidades para comprender y decidir con autonomía y resiliencia. Este nuevo paradigma es el que garantiza el desarrollo juvenil positivo, la proactividad, la autodeterminación, el emprendimiento, la autoeficacia y la motivación (Andrei y Solberg, 2019; Boland et al., 2019).

Este estudio se propone aprovechar la estructura organizativa de la Acción Tutorial en los dos niveles, de Tutores de aula y Departamento de Orientación, para recoger información sobre su desempeño en las distintas comunidades autónomas del Estado español. Para ello, se ha validado un cuestionario de recogida de datos sobre los contenidos, actuaciones y destinatarios de la Acción Tutorial. El cuestionario se diseña para ser respondido por los jefes de los Departamentos de Orientación (especialistas de psicología o pedagogía). Sin embargo, el contenido del cuestionario versa sobre el trabajo desarrollado por el profesorado tutor con sus respectivos grupos. Se trata, por tanto, de indagar en la acción tutorial realizada a nivel de aula, desde la perspectiva del orientador del centro educativo.

Concretamente, se pretende evaluar la realidad de la orientación profesional en la educación secundaria española, conocer sus necesidades y dirigir estratégicamente la reforma que requiere el modelo actual. El principal desafío es descubrir y analizar los factores que pueden contribuir al enriquecimiento de la orientación profesional actual, con el sentido último de dirigirla hacia una transcultural socioeducativa. Nuestra visión de la orientación se enfoca a la búsqueda de estrategias integradoras e inclusivas para todos los servicios comunitarios, en todas las regiones.

Watts (1999), tras varios estudios interculturales de los sistemas de orientación desde un enfoque comparado, aprecia en mayor medida la relatividad cultural de las propias prácticas. La observación de que las cosas se hacen de manera diferente en otros lugares implica el cuestionamiento del propio modelo; y es en esa reflexión, donde se halla el mayor potencial de la investigación. Por otro lado, es muy rentable el intercambio de prácticas y políticas organizativas entre contextos culturales distintos, pero con similitudes. Además, la implicación en los estudios de investigación transculturales facilita la cooperación entre territorios. Dentro de una economía cada vez más global, la creciente movilidad de estudiantes, aprendices y trabajadores entre regiones y países conlleva que los servicios de orientación trabajen juntos por mejorar el sistema desde sus realidades particulares.

Se han concretado tres propósitos a la hora de diseñar y validar el cuestionario:

a) Describir las prácticas actuales de orientación vocacional en ESO en España, desempeñadas a través de la acción tutorial. Se trata de averiguar cómo se desarrolla la tutorización de los estudiantes en relación a contenidos e intervención.

b) Descubrir qué prácticas se consideran necesarias y no se realizan por diversos motivos. Se exploran las necesidades actuales que tienen los centros educativos y qué posibles carencias de formación y recursos resultan significativas para el desempeño de los tutores.

c) Analizar, con sentido interpretativo, los modelos habituales de práctica orientadora en ESO. El principal foco de interés es el proceso de orientación profesional conducente a la toma de decisiones por parte de los estudiantes al finalizar esta etapa educativa.

El fin último de la investigación es llegar a construir una discusión sobre las siguientes cuestiones: ¿En qué medida se trabaja desde un modelo de consejo informativo, aunque no sea prescriptivo, a partir de aplicar estrategias de diagnóstico y recoger datos de autoinforme? ¿Se asocia la orientación académica y profesional con la organización de charlas formativas o informativas? ¿Se evalúa su influencia en la toma de decisiones? O, por el contrario, ¿se trabaja desde un modelo de orientación profesional proactivo que acentúa el rol del alumnado en su proceso de toma de decisiones y gestión académica? ¿Se incluye a las familias en los programas de orientación vocacional como miembros altamente influyentes en los procesos decisorios de los estudiantes? ¿Cómo participan los familiares directos en las acciones de orientación vocacional: espectadores, informantes o participantes activos? ¿En qué medida se aplica el modelo histórico-cultural de orientación en los centros educativos a través de las funciones de tutoría?

Metodología

Se ha realizado un estudio exploratorio mediante un cuestionario dirigido a orientadores con el cargo de jefes de departamentos de orientación en centros de secundaria. El instrumento se ha validado y difundido mediante las asociaciones profesionales de orientadores gracias a un convenio de colaboración¹² entre el equipo investigador de la Universidad de Zaragoza y dichas organizaciones. Se obtienen datos de 102 profesionales de 13 Comunidades Autónomas dentro del territorio español. El cuestionario se refiere a contenidos, prioridades, modelos de intervención, recursos y normativa, en todos los ámbitos de la acción tutorial. Sin embargo, para esta comunicación solo son relevantes aquellos resultados con referencia directa a los contenidos de orientación para la carrera.

Resultados

En el contexto de los Planes de Acción Tutorial de sus respectivos centros, los orientadores afirman o niegan la presencia de contenidos de orientación para la carrera. Se valoran

¹² Agradecemos a las asociaciones colaboradoras (AAPS y COPOE), a la Universidad de Zaragoza, representada en la figura de la Vicerrectora de Transferencia e Innovación Tecnológica, y a la Oficina para la Transferencia de los Resultados de la Investigación (OTRI) de la Universidad de Zaragoza por facilitar la colaboración.

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

en relación con el conjunto de todas las actuaciones de tutoría desarrolladas a lo largo de la etapa, por prioridades en cada curso académico y considerando tanto el desempeño de los tutores como del resto del profesorado no tutor.

Tabla 1

Desarrollo de contenidos de orientación para la carrera en la etapa de ESO

CONTENIDOS	Porcentaje de <u>tutores</u> que sí los trabajan	Porcentaje de profesores <u>no tutores</u> que sí los trabajan
Información sobre itinerarios académicos y profesionales	58,8%	24,5%
Orientación para el autoconocimiento y la toma de decisiones	33,3%	13,7%
Formación en habilidades de comunicación	8,8%	14,7%
Desarrollo de actitud emprendedora	0%	6,9%

Respecto a la priorización de dichos contenidos en cada curso de ESO, en los tres primeros cursos los contenidos de orientación para la carrera no aparecen como prioritarios, ni existe dedicación temporal a ellos en el horario de tutoría. Su presencia es prácticamente nula. Sin embargo, en 4º curso la orientación en itinerarios académico-profesionales y las acciones dirigidas a facilitar la toma de decisiones ocupan el 87,25% de la dedicación tutorial.

En relación con la tipología de las actuaciones (modelo de intervención), los resultados muestran la predominancia de acciones destinadas a informar y corregir situaciones conflictivas. La aplicación de programas educativos queda en torno a niveles del 50% y apenas incluyen actuaciones con sentido diagnóstico por parte del profesorado tutor.

Respecto a la inclusión de las familias en el proceso de orientación profesional, la intervención en términos globales es media-baja. El 79,4% de los orientadores considera que los tutores de sus centros incluyen los itinerarios formativos y las salidas profesionales en las entrevistas. Pero estos porcentajes bajan significativamente con relación a temáticas como las competencias, personalidad y valores de los propios estudiantes.

Respecto a las estrategias e instrumentos utilizados para obtener información sobre las aptitudes, intereses y competencias de los estudiantes, con el sentido de facilitarles consejo profesional, los resultados aportan información muy interesante. No hay ningún procedimiento que alcance el 70% de respuesta afirmativa, por lo que hay gran heterogeneidad de procedimientos que utilizan los tutores para conocer a su alumnado en orientación para la carrera. Las tres fuentes de datos más consideradas por los tutores son: las calificaciones, el conocimiento informal por el trato diario y la observación sistemática. Los instrumentos cualitativos construidos a partir de narrativas y evidencias de los procesos de reflexión se quedan en el 16,7 % de las respuestas.

Los últimos resultados se refieren a cuestiones más abiertas respecto a la eficacia de los procesos de la acción tutorial y las necesidades que tienen los tutores. Existe gran diversidad y dispersión en las respuestas, destacando la consideración de varios núcleos interesantes para la mejora. La prioridad se dirige hacia la mejora de la formación del profesorado en relación con los contenidos propios de orientación, comunicación, desarrollo evolutivo de los adolescentes, motivación y asesoramiento. También se reclama mayor dedicación temporal a las funciones de la orientación dentro del horario del profesorado. Especialmente relevante es también la motivación con la que los tutores y tutoras afrontan y abordan su rol. Formación, tiempo, reconocimiento y motivación se conciben como aspectos profundamente relacionados. Son las claves para la transformación desde el punto de vista de los orientadores participantes.

Conclusiones / Discusión

La inclusión de contenidos propios de la orientación para la carrera en el contexto de la Acción Tutorial en ESO es bastante escasa, no llegando a los mínimos que se considerarían adecuados según la literatura científica (Rodríguez, Ocampo y Sarmiento, 2017). Además, se concentra con exclusividad en el último curso, 4º de ESO, siendo la gran ausente en los otros tres. Se interpreta, por tanto, que la orientación para la carrera en esta etapa educativa está vinculada a la toma de decisiones y tiene un sentido funcional excesivamente utilitarista y restringido. No ocupa el lugar prioritario que debería tener desde el punto de vista educativo, no se fundamenta en el modelo de desarrollo de competencias, ni se distribuye a lo largo de toda la etapa. Se detecta una realidad totalmente opuesta a la conceptualización aportada por Martínez Clares et al. (2014).

El fomento de competencias para la gestión de la carrera y el emprendimiento debería construirse sobre los pilares de la prevención y el desarrollo, comenzando en la educación obligatoria. Si está prácticamente ausente hasta 4º de la ESO y, en ese curso, tiene un sentido utilitario y puntual, se está desaprovechando una etapa idónea para construir la base sobre la que actuar en la formación profesional, la universidad y los programas de empleo.

En esta comunicación se propone encontrar sinergias entre el desarrollo intelectual y la rehumanización de la educación al servicio personal y social. Desde un punto de vista hermenéutico, es cuestión de ascender en el enfoque desde el que se contempla el propio fin de la educación secundaria. El gran reto es transformar los planes educativos a partir de lo que realmente tiene valor para mejorar la vida de las personas y de la sociedad en su conjunto.

Referencias

- Aguiar, F. H. R., & Conceição, M.I.G. (2015) Career guidance and health promotion with adolescents: keys for intervention programs. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 15, 221–236. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9311-9>
- Andrei, A. & Solberg, S.V. (2019). Personalized career and academic planning – a promising policy and practice. En Brussel, G.V. (Presidency). *Career guidance for inclusive society*. Conference of the International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG), Bratislava. Recuperado el 22 de junio de 2020 en: www.iaevgconference2019.sk
- Boland, L., Légaré, F., Carley, M., Graham, I.D., O'Connor, A.M., Lawson, M.L. & Stacey, D. (2019). Evaluation of a shared decision-making educational program: The ottawa decision support tutorial. *Patient Education and Counseling*, 102(2), 324-331. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2018.09.008>
- Costa, P., Martínez, J. P., Ruiz, C. y Méndez, I. (2020). Análisis de la orientación académica y profesional en Educación Secundaria y su adaptación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 23(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.373701>
- Council of the European Union (2021). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030), Official Journal of the European Union, (2021/C 66/01). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2021.066.01.0001.01.ENG
- ETF (European Training Foundation) (2020). International trends and innovation in career guidance. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-11/innovation_in_career_guidance_vol_1.pdf
- European Commission (2018). Proposal for a council recommendation on Key Competences for Life-Long Learning. Commission staff working document. Brussels. January 17. COM (2018) 14 final.
- European Council (2018). Recommendation 2018/189 of May 22 of the Council on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union.
- European Commission (2020). Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities. Final report: February, 2020. ISBN 978-92-76-17340-3. <https://doi.org/10.2767/91185>

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

- González-Benito, A. y Vélaz de Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.
- Haug, E.H., & Plant, P. (2016) Research-based knowledge: researchers' contribution to evidence-based practice and policy making in career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 16, 137–152. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9294-6>
- Hearne, L., Neary, S. (2021). Let's talk about career guidance in secondary schools! A consideration of the professional capital of school staff in Ireland and England. *Int J Educ Vocat Guidance* 21, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09424-5>
- Martínez Clares, P., Pérez, F. J., y Martínez Juárez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 17(1), 71. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198841>
- Park, JH., Rojewski, JW & Lee, IH (2018). Determinants of adolescents' career development competencies in junior secondary schools of South Korea. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 18, 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10775-017-9342-5>
- Perry, J. C. & Shannon, L. (2017). How vocational psychologists can make a difference in K-12 education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 17, 97-115. <https://doi.org/10.1007/s10775-016-9335-9>
- Rodríguez, P., Ocampo, C. I., y Sarmiento, J. A. (2017). Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria postobligatoria. *Revista De Investigación Educativa*, 36(1), 75-91. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.285881>
- Sultana, R. G. (2014). Pessimism of the intellect, optimism of the will? Troubling the relationship between career guidance and social justice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 5–19. <https://doi.org/10.1007/s10775-013-9262-y>.
- Sultana, R. (2018). Enhancing the quality of career guidance in secondary schools...a Handbook. My-Future Erasmus+ project output. Recuperado el 15 de junio de 2020 en: <https://myfutureproject.eu/resources/>
- Watts, A.G. (1999) Careers guidance: an international perspective [online]. *Orientation and Society*, 1, 217-234.

El tutor en la universidad online, importancia de la orientación y cercanía

Raquel Lozano Blasco¹, Verónica Sierra Sánchez¹, Leticia Mosteo² y
Alejandra Cortés Pascual¹

¹Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza

²Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza

< rlozano@unizar.es > < vsierra@unizar.es > < leticiamosteo@unizar.es >
< alcortes@unizar.es >

Resumen

En un mundo virtual cada vez más interconectado, no se debería obviar la función del tutor académico, el cual es más que una figura guía, supone un mediador entre conflictos y un apoyo socioemocional para el alumnado universitario. En esta investigación se pretende explorar las percepciones del alumnado universitario sobre la figura del tutor en la universidad española online. La muestra se compone de 30 estudiantes universitarios, con una edad media de 34,26 años, siendo el 46,66% mujeres, y el 53,34% hombres. La metodología consiste en un estudio correlacional mediante cuestionario de nueva generación, previamente validado mediante panel de expertos. Los resultados determinan a la variable de la confianza depositada en el tutor como el rasgo determinante de una acción eficiente. Se concluye la importancia de esta figura en la universidad online, presentando posibles líneas de implementación en la universidad presencial.

Palabras clave

Tutor; Universidad; Orientación; Sinergia

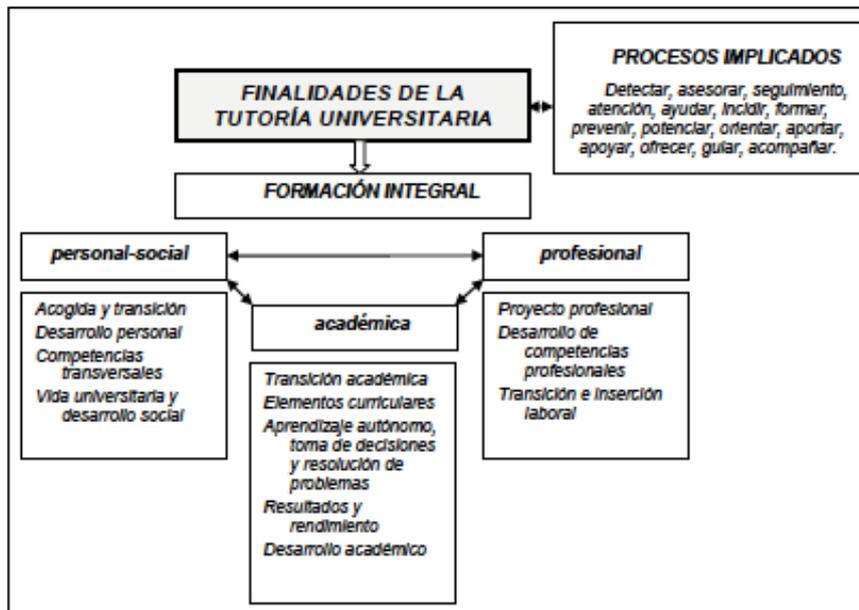
Introducción

El inicio del período universitario se considera una época novedosa, difícil, en la que se requiere mayor autonomía, así como un alto nivel de exigencia personal, emocional, académico y social, es decir, implica la adaptación a una nueva realidad (Rué, 2014). Por este motivo, todas aquellas estrategias que permitan orientar, asesorar, apoyar y acompañar a este alumnado a todos los niveles refuerzan la calidad educativa de nuestro sistema y previenen el abandono universitario (Esteban et al., 2016; López-Gómez, 2017).

La tutorización se considera una estrategia de orientación con el objetivo de promover el desarrollo personal y académico del alumnado. Se basa en la dotación de herramientas al alumnado para que este sea capaz de enfrentarse tanto a los diversos desafíos académicos, como los propios retos inherentes a su vida. Ofrece apoyo y asesoramiento en la resolución de dudas académicas, aspectos profesionales, así como en todos los aspectos vinculados a su desarrollo integral, con la intención de responder a sus necesidades individuales (Amor y Dios, 2017). Así lo refleja López-Gómez (2017, p.72) en la siguiente figura:

Figura 1

Finalidades de la tutoría universitaria (extraída de López-Gómez, 2017, p.72)



En los últimos años, la función de tutoría desarrollada en el ámbito universitario ha suscitado un gran interés y ha sido eje de diversas investigaciones (Aguilera, 2019; Bejar, 2018; Díaz et al., 2017; Macías-Gómez, 2017). La relevancia de la figura del tutor ha sido reconocida como una labor indispensable para responder a las necesidades del alumnado y, contribuir así, a una educación de calidad en el contexto educativo superior, especialmente (Aguilera, 2019; Martínez et al., 2019).

Autores referentes (Álvarez y Álvarez, 2015; Lobato e Ilvento, 2013; López-Gómez, 2017) en este tipo de investigaciones han mostrado algunos de los factores por los que se evidencia la necesidad de la tutorización universitaria. Entre ellos, destaca la diversidad presente en el alumnado y la necesidad de atender todas sus necesidades de forma personalizada, el gran abanico de oportunidades de formación que el sistema educativo ofrece, la dificultad de tomar decisiones encaminadas a un futuro incierto en lo que respecta a la incorporación al mundo laboral, así como los avances sociales y tecnológicos a los que nuestra sociedad está expuesta. Todos ellos muestran la necesidad de una figura de referencia que acompañe al alumnado y fomente su desarrollo integral (Aguirre et al., 2018; Bisquerra, 2013; López-Gómez, 2017), este tipo de apoyo ofrece multitud de beneficios a la comunidad educativa en su conjunto (Mullen y Klimaitis, 2019; Pérez et al., 2017).

La tutorización universitaria ofrece un apoyo y acompañamiento al alumnado en un proceso académico que presenta numerosos desafíos para el alumnado, no obstante, nuestro sistema educativo aboga no sólo por un acompañamiento meramente académico, sino que dota a la orientación la responsabilidad de contribuir su desarrollo competencial desde una perspectiva de crecimiento global. Su inclusión en el contexto educativo se valora como un aspecto positivo y que puede contribuir y mejorar la calidad de la enseñanza, además de favorecer otros aspectos del alumnado. En este sentido, se aboga por el diseño de un modelo educativo integral que establezca las directrices de la orientación en el contexto universitario. A este respecto, Martínez et al. (2019, pp. 192-195) presentan un conjunto de dimensiones a las que aluden como necesarias en la propuesta de este modelo de intervención:

Figura 2

Dimensiones de un modelo de integración educativo propuesto por Martínez et al., (2019, pp. 192-195)

Adaptación del estudiante al contexto universitario

- La diversidad de alumnado que accede a estos estudios requiere de un apoyo adecuado que le proporcione los recursos necesarios para su formación (Esteban et al., 2016).

Tutoría personal: El desarrollo de la identidad personal

- Existen multitud de aspectos relacionados con el desarrollo personal (toma de decisiones, gestión emocional, metas y objetivos, etc.) en los que la figura del tutor puede contribuir de manera óptima.

Integración y desarrollo interpersonal

- Apoyo en la adecuada integración en el grupo clase para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de competencias interpersonales a través de los diferentes tipos de tutoría.

Tutoría en el desarrollo académico: Apoyo a los procesos de Enseñanza-Aprendizaje

- Acompañamiento y orientación personalizada tanto en los aprendizajes y sus estrategias como en el desarrollo de competencias que favorecen el éxito académico.

El desarrollo profesional: Las competencias profesionales y la inserción sociolaboral

- Acompañar y potenciar el desarrollo de competencias que favorecen el desempeño profesional, así como responder a las demandas del mercado de trabajo.

Todas las dimensiones contempladas por estos autores, el desarrollo social, emocional, académico, profesional y personal aúnan todos los aspectos que la formación integral y competencial del alumnado recoge y que pueden ser fomentados a través de la incorporación de un modelo de tutorización que estructure y establezca las orientaciones y directrices necesarias para poder adaptarse a las demandas de un contexto educativo superior. Como resultado, se espera un alumnado universitario con las competencias necesarias adquiridas para desenvolverse en la sociedad de forma óptima (Moledo et al, 2013).

No obstante, la integración de la tutorización en la universidad de forma efectiva requiere un análisis de las necesidades, y posterior diseño y planificación de los procesos de formación. Además de otros aspectos como la dedicación temporal a las sesiones de tutoría y su preparación, así como la implicación de los tutores y alumnado en las mismas (Gairín et al., 2015).

A la luz de lo expuesto en líneas anteriores, se evidencian los beneficios que la tutoría puede aportar al desarrollo integral del alumnado, en este sentido, se considera relevante conocer la perspectiva que el alumnado tiene sobre esta estrategia de orientación. Por ello, la presente investigación tiene como objetivo indagar en el rol que ocupa la figura del tutor en la universidad online española desde la percepción de su alumnado universitario.

Metodología

Se presenta un estudio de carácter correlacional, realizado mediante encuestas tipo Likert con opción de respuesta de 0 (nada) a 5 (siempre). La presente encuesta se trata de un instrumento de nueva generación, baremado y estudiado por juicios de 3 expertos en Ciencias de la Educación, que alcanzaron un nivel de acuerdo Kappa del 97%. Este cuestionario es de tipo mixto y combina preguntas cerradas tanto sociodemográficas como académicas, a la vez que preguntas de tipo abierto. Finalmente, cabe indicar que la encuesta fue anónima y se presentaron los principios de no participación, renuncia, etc., tal y como indican los principios bioéticos y los acuerdos establecidos en la declaración de Helsinki. La muestra se compone de N=30 estudiantes universitarios de universidades online donde se implementan programas de tutorización individualizados, con una edad media de 34.267 años y

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

una desviación típica de 10.628, siendo 46,66% mujeres, y el 53,34% hombres de los grados de Psicología de la UOC, el grado de Educación Infantil de la VIU, el máster en técnicas de gestión de incendios de la UPM, y del máster en terrorismo de la UNIR. De esta forma, el tipo de muestreo fue de conveniencia. El procedimiento de colaboración se realizó de manera online, enviando correos de participación a grupos cooperativos de redes sociales donde los estudiantes forman una comunidad digital.

Resultados

Los resultados de un descriptivo (ver tabla 1) muestran cómo el nivel de satisfacción y confianza resulta más elevado que las propias acciones que llevan a cabo, como leer y participar en el foro o escribir correos. Además, es preciso resaltar la importancia que le confieren a esta figura, expresando la necesidad de enriquecerla.

Tabla 1

Estudio descriptivo

Variables	Media	Des.St
Edad	34.267	10.628
Leer y participar en el foro del tutor/a de tu titulación	3.200	1.126
Escribir por correo a tu tutor/a	3.300	0.988
Siento satisfacción con el rol de mi tutor/a	3.967	1.129
Tengo confianza con mi tutor/a	3.633	1.273
Considero necesaria la figura del tutor/a durante la formación universitaria	4.500	0.861

El estudio correlacional muestra la elevada interrelación de las variables de forma que existe una correlación intensa positiva y significativa entre participar en el foro del tutor y escribirle correos ($r=0.657$, $p < .001$), sentirse satisfecho con sus funciones ($r=0.737$, $p < .001$). Del mismo modo, la confianza con el tutor se posiciona como una variable determinante, pues correlaciona de forma intensa y positiva con participar en el foro, escribirle correos y desde luego con la satisfacción con la realización de su rol.

Tabla 2

Estudio correlacional

Variable		1	2	3	4	5	6
1. Edad:	Pearson's r	—					
	p-value	—					
2. Leer y participar en el foro del tutor/a de tu titulación	Pearson's r	0.301	—				
	p-value	0.106	—				
3. Escribir por correo a tu tutor/a	Pearson's r	0.199	0.657	—			
	p-value	0.292	< .001	—			
4. Siento satisfacción con el rol de mi tutor/a	Pearson's r	0.179	0.737	0.411	—		
	p-value	0.344	< .001	0.024	—		

Variable		1	2	3	4	5	6
5. Tengo confianza con mi tutor/a	Pearson's r	0.293	0.702	0.502	0.687	–	
	p-value	0.116	< .001	0.005	< .001	–	
6. Considero necesaria la figura del tutor/a durante la formación universitaria	Pearson's r	0.045	0.320	0.345	0.337	0.299	–
	p-value	0.812	0.085	0.062	0.069	0.109	–

Tabla 3

Prueba ANOVA variable confianza en el tutor y comparativa de modelos

Modelo		Unstandardized	Standard Error	Standardized	t	p
1	(Intercept)	-0.314	1.093		-.0288	0.776
	Leer y participar en el foro del tutor/a de tu titulación	0.333	0.278	0.294	1.196	0.244
	Escribir por correo a tu tutor/a	0.149	0.235	0.115	0.632	0.533
	Siento satisfacción con el rol de mi tutor/a	0.444	0.229	0.394	1.940	0.064
	Considero necesaria la figura del tutor/a durante la formación universitaria	0.040	0.215	0.027	0.188	0.853
	Edad	0.013	0.017	0.110	0.785	0.440
2	(Intercept)	-0.187			-.0223	0.826
	Leer y participar en el foro del tutor/a de tu titulación	0.332	0.273	0.293	1.215	0.236
	Escribir por correo a tu tutor/a	0.158	0.225	0.123	0.702	0.489
	Siento satisfacción con el rol de mi tutor/a	0.452	0.220	0.401	2.050	0.051
	Edad	0.013	0.016	0.109	0.793	0.435
3	(Intercept)	0.081	0.741		0.109	0.914
	Leer y participar en el foro del tutor/a de tu titulación	0.439	0.223	0.389	1.968	0.060
	Siento satisfacción con el rol de mi tutor/a	0.430	0.216	0.381	1.989	0.057
	Edad	0.013	0.016	0.108	0.795	0.434
4	(Intercept)	0.425	0.598		0.710	0.484
	Leer y participar en el foro del tutor/a de tu titulación	0.484	0.214	0.429	2.259	0.032
	Siento satisfacción con el rol de mi tutor/a	0.418		0.371	1.954	0.006

El fuerte rol que ejerce la variable confianza en el tutor exige un estudio más profundo. Por este motivo, se opta por la realización de una regresión con pasos hacia delante que

permita eliminar las variables poco representativas, para determinar cuáles son las que explican en mayor medida la confianza en el tutor (ver tablas 3 y 4). La prueba de ANOVA (ver tabla 3) genera 4 modelos, pero como se evidencia en la prueba de regresión (ver tabla 4), sólo se mantienen como variables determinantes “Leer y participar en el foro del tutor/a de tu titulación” y “Siento satisfacción con el rol de mi tutor/a”, de manera que éstas explican el 55% de la varianza de tener confianza con el tutor.

Tabla 4

Regresión con pasos hacia delante sobre la confianza del tutor

ANOVA							
Modelo		Suma cuadrados	df	Media cuadrado	F	p	R ²
1	Regresión	27.036	5	5.407	6.511	< .001	0.576
	Residual	19.931	24	0.830			
	Total	46.967	29				
2	Regresión	27.006	4	6.752	8.456	< .001	0.575
	Residual	19.960	25	0.798			
	Total	46.967	29				
3	Regresión	26.613		8.871	11.33 2	< .001	0.567
	Residual	20.354	26	0.783			
	Total	46.967	29				
4	Regresión	26.118	2	13.059	16.91 2	< .001	0.556
	Residual	20.849	27	0.772			
	Total	46.967	29				

Desde el punto de vista cualitativo, la visión del alumnado acerca del tutor va más allá de una figura académica, es un orientador, una figura de confianza que media en conflictos, que te apoya emocionalmente, si bien exponen que para realizar de manera eficiente dichas acciones deberían reducir la cantidad de alumnos por tutor o darles más ventajas.

Conclusiones / Discusión

Esta investigación pone de manifiesto la importancia de la tutoría y el desempeño de la figura del tutor en el ámbito universitario. Más concretamente, el propósito de esta investigación se ha centrado en conocer las percepciones del alumnado universitario sobre la figura del tutor en la universidad española online. A la luz de los resultados, se afirma que este alumnado deposita gran confianza en su tutor y reconoce el apoyo personal que reciben por su parte de forma muy positiva, coincidiendo con las conclusiones obtenidas por Solaguren-Belasco y Moreno (2016).

La tutorización en la universidad ha sido un tema abordado en la investigación en múltiples estudios. En la investigación llevada a cabo por Martínez et al., (2019), se propuso como objetivo profundizar en la importancia que el alumnado universitario concede a la tutorización en el abordaje de diferentes contenidos, entre ellos, cuestiones relacionadas con la adaptación al contexto, la identidad personal, la integración, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional. Sus resultados apuntan que el alumnado precisa más acompañamiento y apoyo en aspectos relacionados con el desarrollo profesional y su inserción al mundo laboral.

A modo de conclusión, se establece que el alumnado universitario percibe de forma positiva el apoyo, acompañamiento y orientación recibida por parte del tutor, asimismo, se hace referencia explícita a su contribución no sólo a nivel académico, sino a nivel social, emocional y personal, es decir, a su desarrollo integral. En este sentido, se considera necesario instaurar en los centros educativos programas de tutorización online diseñados y planificados con el objetivo de responder a las necesidades del alumnado de cada uno de los centros y a todos los niveles, para lograr este cometido se considera esencial que la figura del tutor pueda dedicarse a esta labor de forma exclusiva.

No obstante, cabe preguntarse asimismo si a esas necesidades se sumarían otras concretas ligadas al propio canal de tutorización empleado en la universidad online (Short, Williams y Christie, 1976). Considerando que el mundo del aprendizaje está experimentando una auténtica revolución, de la mano de la difusión y uso a gran escala de las herramientas de aprendizaje basadas en la red, es necesario seguir ahondando de manera crítica en la construcción de esa relación tutor-alumnado en sistemas no presenciales. Si bien algunos autores ya han iniciado esta reflexión (Cornelius y Higgison, 2001; Feeken, Kleinschmidt y Zawacki, 2002; Geyken, Mandl y Reiter, 1998), son todavía imprescindibles aproximaciones metodológicas mixtas que arrojen luz sobre los elementos concretos de esa co-construcción de la relación interpersonal de confianza entre tutor y alumnado en entornos online.

Referencias

- Aguilera, J.L. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-Posições*, 30, e20170038.
- Aguirre, E.L., Herrera, B.R., Vargas, I., Ramírez, N.L., Aguilar, L., Aburto-Arciniega, M.B., y Guevara-Guzmán, R., (2018). La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno. *Investigación en Educación Médica*, 7(25), 3-9.
- Álvarez González, M., y Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(2), 125-142.
- Amor, M.I., y Dios, I. (2017). La tutoría universitaria: Un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130.
- Bejar, L. H. (2018). La tutoría como instrumento esencial para desarrollo personal, comunitario, social y el aprendizaje intelectual de los/as estudiantes de nivel superior, de manera integrada e integradora a la vida. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 52-58.
- Bisquerra, R. (2013). Orientación, tutoría y educación emocional. Madrid. Síntesis.
- Cornelius, S. & Higgison, C. (2001). The tutor's role and effective strategies for online tutoring. In C. Higgison (Ed.), *Online Tutoring e-book* (pp. 1-50).
- Díaz, Y. T., Rodríguez, A. V., y Conejo, F. (2017). Perfil idóneo del tutor para un correcto acompañamiento a los estudiantes en el curso Práctica en Responsabilidad Social. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(1). Recuperado de <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- Esteban, M., Bernardo, A.B., y Rodríguez-Muñiz, L.J. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44, 1-6.
- Feeken, H., Kleinschmidt, A. & Zawacki, O. (2002). Das Konzept der Online-Betreuung im Projekt "Ökonomische Bildung online" [The concept of online support in the project „Economic education online“]. In G. Bachmann, O. Haefeli & M. Kindt (Eds.), *Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase*. Münster, Germany: Waxmann.
- Gairín, J., Armengol, C., Muñoz J.L. y Rodríguez-Gómez, D. (2015). Orientación y tutoría en las prácticas profesionalizadoras. Propuesta de estándares de calidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 26-41.
- Geyken, A., Mandl, H. y Reiter, W. (1998). Selbstgesteuertes Lernen mit Tele-Tutoring [Self-regulated learning with teletutoring]. In R. Schwarzer (Ed.), *Multimedia und Telelearning: Lernen im Cyberspace* (pp. 181-196). Frankfurt a. M., Germany: Campus.
- Henninger, M. y Viswanathan, V. ().
- Lobato, C. y Ilvento, M.C. (2013). La Orientación y Tutoría universitaria: una aproximación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-25.

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria. Una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78.
- Macías-Gómez, E., Rodríguez-Sánchez, M., Aguilera-García, J. L., y Gil-Hernández, S. (2017). Adquisición de competencias transversales a través de la tutoría en la universidad. *La Cuestión Universitaria*, (9), 88-107.
- Martínez, P., Pérez, F.J., y González, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XX1*, 22(1), 189-213.
- Moledo, M.L., Argos, J., Hernández, J., y Vera, J. (2013). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XX1*, 17(1), 15-38.
- Mullen, C.A., y Klimaitis, C.C. (2019). Defining *mentoring*: a literatura review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1483(1), 19-35.
- Pérez, F.J.; González, C.; González, N. y Martínez, M. (2017). Tutoría en la Universidad: un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 2(35), 91-110
- Rué, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 281-306.
- Short, J., Williams, E. y Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. London: John Wiley & Sons.
- Solaguren-Beascoa, M., y Moreno, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XX1*, 19(1), 247-266.

Perfil Profesional de los tutores en formación dual en ámbito universitario

Sofia Isus Barado, Andreu Curto Reverte, Helena Cobos Rius, Juan Francisco de la Fuente Romero, Maria Carme Peguera Carré y Jordi Lluís Coiduras Rodríguez

Grupo de investigación COMPETECS (<https://competecs.udl.cat/ca/presentacio/>)
Universitat de Lleida

< sofia.isus@udl.cat > < andreu.curto@udl.cat > < helena.cobos@udl.cat >
< juafran.delafuente@udl.cat > < mariacarme.peguera@udl.cat > < jordi.coiduras@udl.cat >

Resumen

La formación dual universitaria (FDU) es una metodología de aprendizaje que tiene una función orientadora en sí misma. Los perfiles profesionales de los tutores que participan en un dispositivo (FDU) son esenciales. Esta investigación está vinculada al proyecto INTERREG EFA 162/16 Life Long Learning Transversalis (Acción 6.1) basada en la identificación de perfiles profesionales en un dispositivo de formación dual universitaria basado en una pedagogía integrativa. El objetivo es identificar los perfiles profesionales de los tutores (académico y profesional) de los aprendices duales. La identificación de estos perfiles se basará en funciones y competencias específicas y transversales.

El diseño metodológico cualitativo de esta investigación se centra en la triangulación de información. Se diseña y desarrolla la técnica Delphi (2 rondas) con la participación de expertos internacionales repartidos en nueve centros universitarios entre España, Andorra y Francia. Paralelamente, se desarrollan dos grupos de discusión internacionales con participantes con amplia experiencia en el modelo de formación dual universitaria y los agentes que articulan dicho modelo. Los datos obtenidos se triangulan con la revisión bibliográfica realizada sobre estos perfiles profesionales.

El resultado es la identificación de las funciones y competencias específicas de dos tutores que acompañaran al aprendiz a lo largo de su formación en la organización colaboradora: el tutor académico y el tutor profesional. Ambos tutores presentan 5 competencias específicas y 5 transversales. En cada una de las competencias específicas se asocia un número determinado de funciones.

Se concluye con la identificación dos perfiles por su relación directa con el estudiante/aprendiz y por su peso tanto en términos de pertinencia como relevancia en la orientación profesional en el ámbito universitario.

Se determinan las competencias necesarias del tutor académico que precisa para su misión principal de tutorizar, orientar y acompañar al aprendiz durante su estada formativa en la organización colaboradora, así como, coordinarse con el otro tutor.

También se identifican las competencias del tutor profesional, ubicado en la organización colaboradora. Este acostumbra a ser un profesional de reconocido prestigio que asume un nuevo rol, el de formador. Tendrá la responsabilidad de convertirse en el referente profesional del aprendiz, que asumirá la tutorización y acompañamiento del aprendiz a lo largo de su formación en la organización colaboradora.

Palabras Clave

Perfil Profesional; Tutor Académico; Tutor Profesional; Competencias; Formación Dual Universitaria

Introducción

La formación dual universitaria (FDU) es una metodología de aprendizaje que tiene una función orientadora en sí misma. Los perfiles profesionales de los tutores que participan en un dispositivo de FDU son esenciales. Esta investigación está vinculado al proyecto INTERREG EFA 162/16 Life Long Learning Transversalis (Acción 6.1).

En cuanto a conceptualización de la FDU, compartimos la definición realizada por Chaubet et al. (2018) que consideran que la formación dual es un dispositivo de formación que combina un doble proceso de aprendizaje gracias a la articulación de dos entornos formativos. Estos dos procesos de aprendizaje son:

- Proceso de aplicación. Aprendizaje de conocimientos teóricos y metodológicos en un entorno académico que, posteriormente, son aplicados en el entorno laboral.
- Proceso de formalizar la práctica. Aprendizaje adquirido gracias a una inmersión temprana del estudiante en un entorno laboral, permitiéndole reflexionar sobre la propia práctica profesional para construir conocimientos.

A este proceso de integración de aprendizajes de Chaubet et al. (2018), nos gustaría recuperar la aportación de Perrenoud (2001) que evidencia la importancia dos tutores que organizan un proceso de acompañamiento del estudiante: el tutor académico y el tutor profesional.

En relación con la literatura del tutor académico, Coiduras et al. (2017) evidencian que el profesional en cuestión debe asumir el papel de cohesionador de escenarios, es decir, es el responsable de equilibrar y armonizar la relación entre dos escenarios de formación: académico y profesional.

Según Chenerie (2019), el tutor académico es el referente en la integración de aprendizajes del estudiante, respetando la integración por doble vía (aplicación-formalización de la práctica).

Para que la orientación desde la tutoría universitaria pueda contribuir a la profesionalización, los tutores académicos deben actuar en la construcción psicosocial, emocional y de la identidad profesional del aprendiz, permitiéndole identificarse y generar un sentimiento de pertinencia en relación con una cultura profesional específica (Wit-torski, 2012).

CEOE (2019) considera que las funciones del tutor académico en un modelo FDU son:

- Definir las condiciones generales del programa de formación o proyecto formativo teniendo en cuenta las competencias del plan de estudios. Estudiar y acordar el programa de formación específico para cada estudiante en cada organización.
- Consensuar con el tutor de la empresa: tareas y responsabilidades en relación con el aprendizaje del estudiante en la organización, el programa de actividades e información básica a los alumnos de las condiciones de la organización.
- Periódicamente debe: visitar la organización (para revisar las actividades), recibir a los estudiantes en el centro de formación y acciones de tutoría (dificultades, resolución de dudas, seguimiento de la actividad del aprendiz, etc.).
- Analizar el informe de evaluación o el feedback que genere la organización colaboradora para ajustar y mantener actualizado el seguimiento del aprendiz.

Por tanto, a pesar de que algunos autores afirman la importancia de la orientación en el perfil de tutor académico, podemos observar como en otros trabajos esta no aparece o queda de forma directa dentro de algunas de las funciones y responsabilidades descritas anteriormente.

En relación con la literatura del tutor profesional, Rowe, Mackaway y Winchester-Seeto (2012) asocian asociado a este perfil el rol de cohesionador de escenarios o gestor de escenarios. Este papel es compartido con el tutor académico, cada uno desde su escenario deben llevar a cabo una serie de funciones relacionadas con la cohesión del entorno académico con el profesional.

Según el estudio de Martin et al. (2019) y en relación con este rol de cohesionador de escenarios aquellos tutores profesionales con experiencia en FDU entienden mejor la necesidad de coordinarse con el tutor con el fin de definir y desarrollar cuáles van a ser las actividades formativas, las competencias a movilizar, cronograma, las expectativas de cada parte, etc.

Un segundo rol asociado a este perfil es el de ser “Guardián de la profesión”, cogiendo como referencia a Rowe et al. (2012). Estos autores afirman que este rol está menos orientado a las tareas u obligaciones con la FDU que las otras categorías y abarca dos responsabilidades clave con visión de futuro: actuar como guardián de la profesión y contribuir al futuro de la profesión.

Es necesario destacar este rol porque evidencia que solo con la experiencia profesional por sí sola no es suficiente para ejercer de tutor profesional. Además, coincidimos plenamente con Rowe et al. (2012:119) cuando afirman que este rol de guardián aparece con menos frecuencia en la literatura cuando se analiza el perfil de tutor profesional.

Otro papel que se espera de este profesional de reconocido prestigio es el rol de formador (Coiduras et al., 2017; Rowe et al., 2012). Se espera de él que ejerza modelo de referencia profesional y que pueda supervisar, en coordinación con el tutor académico, el desempeño profesional del estudiante para facilitar la integración de aprendizajes.

Otro rol recurrente en la literatura es el de mentor y acompañante del aprendiz que tiene el tutor profesional en relación con su aprendiz (Fifolt & Searby, 2010).

A nivel de funciones asociadas al tutor profesional en la FDU, los investigadores del Laboratoire Interdisciplinaire d'études du Politique Hannah Arendt (LIPHA) tenían por objeto definir mejor lo que abarca la tutoría en las empresas en la *formation en alternance* francesa.

Según LIPHA (2015), se llevó a cabo un estudio entre 2012 y 2015, utilizando cuestionarios con 896 tutores profesionales y "diseñadores de tutorías" (personas que, dentro de la empresa, a menudo en el departamento de recursos humanos, contratan a los aprendices, pero no los siguen a nivel operativo), seguidos de entrevistas semiestructuradas con 20 de ellos.

Su estudio reveló tres agrupaciones de funciones principales llevadas a cabo por tutores profesionales dentro de las empresas. Estas modalidades pueden asimilarse a tres grupos de funciones para los tutores profesionales:

- a) grupo de funciones de dar apoyo psicosocial: intercambiar con el aprendiz sobre sus preocupaciones; alentar al aprendiz a hablar abiertamente sobre las dificultades que le obstaculizan en su trabajo...
- b) grupo de funciones en relación con la profesionalización y creación de redes: ayudar al aprendiz a que se le asignen mayores responsabilidades. Estas le ayudan a conocer a nuevos compañeros de trabajo y
- c) grupo de funciones de referente o modelo de referencia: ganarse el respeto y la admiración del aprendiz o tratar de ser una referencia en la misma organización.

Según los mismos autores, tiene que asumir la responsabilidad evaluativa del aprendiz. Sin embargo, por lo general, no están formados en la práctica educativa, incluido el diseño del proceso de evaluación. Más bien suelen ser los que aplican unos instrumentos que les son dados desde la universidad.

Metodología

El objetivo es identificar los perfiles profesionales de los tutores (académico y profesional) de los aprendices duales. La identificación de estos perfiles se basará en funciones y competencias específicas y transversales.

Denzin (1989) identifica dos tipos de triangulación metodológica: "*across method*" y "*within method*". Según este, en el primer caso (*across*) se utilizan métodos cuantitativos y cualitativos de recopilación de datos en un estudio. En el segundo caso (*within*), son aquellas investigaciones que usan más de un método de investigación en el mismo estudio para medir las mismas variables.

El diseño metodológico cualitativo de esta investigación se centra en articular dos técnicas cualitativas de recogida de datos, estas se desarrollarán sin interacción entre ellas para, posteriormente, proceder a una triangulación de información entre los resultados que han generado.

En línea con Pérez-Juste, Galán-González y Quintanal-Díaz (2012), la autolimitación a ciertas metodologías cercena la posibilidad de conocer, de comprender y de explicar una realidad compleja. Este hecho justificó la necesidad de no depender exclusivamente del Método Delphi, por lo que se decidió incorporar en los grupos de discusión expertos que no participaran en el Delphi.

Por un lado, se diseña y desarrolla la técnica Delphi (2 rondas) con la participación de expertos internacionales preseleccionados por un investigador en nueve centros universitarios de tres países. Por otro lado, se desarrollan dos grupos de discusión con profesionales que realizan formación dual universitaria.

Sobre la triangulación de información esta se contempló en 3 fases:

- Recogida de información: cada técnica de investigación se desarrolla sin interacción y aborda todos los objetivos de la investigación
- Triangulación de datos: sobre las tablas resultantes del Delphi donde se presentaba la configuración de cada perfil, se triangulaba la información con la obtenida de los grupos de discusión (doble verificación). Posteriormente se triangulaba esta misma información con la revisión bibliográfica (triple verificación) realizada por Curto (2021) sobre perfiles profesionales de la FDU en el marco de la acción 6.1. del proyecto Transversalis.
- Discusión y conclusiones: se estructuran las conclusiones en base a la información que ha alcanzado la triple verificación. Se discuten sobre aquellos elementos de carácter prospectivo y aquellos que no han alcanzado la triple verificación, discutiendo en que técnicas de investigación han sido identificadas y los motivos o justificaciones consiguientes.

En relación con el método Delphi, se realiza una revisión bibliográfica exploratoria de estudios Delphi basados en identificación de perfiles profesionales en distintas áreas de conocimiento para establecer la configuración del panel de expertos.

Los criterios hallados son: experiencia profesional con el objeto de estudio, conocedor del problema (Knowledgeable), publicaciones en revistas de transferencia o científicas y poseer una titulación universitaria. La operatividad de estos criterios se establece mediante indicadores que deberán reunir cada profesional en función del rol que presente y el escenario donde se ubique:

Tabla 1

Roles identificados para el Delphi

Entorno académico		Ambos escenarios		Entorno laboral	
Profesor	Investigador	Tutor	Gestor	Directivos	Profesionales RRHH

Los expertos participantes fueron preseleccionados por un investigador de cada país (España, Francia, Andorra) perteneciente a cada territorio participante (Catalunya, Zaragoza, País Vasco, Occitania, Aquitania y Andorra) en esta investigación:

En resumen, en lo que respecta a la configuración del panel de expertos Delphi y su evolución en cuanto a participación durante el desarrollo del método ha sido:

Tabla 24

Configuración del panel y evolución de la participación en el Delphi

Expertos	Solicitudes participación	Participantes validados	Participación Ronda 1	Participación Ronda 2
Entorno académico				
Profesor	15	11	6	5
Investigador	15	10	5	5
Roles mixtos				
Tutor	15	12	6	6
Gestor	15	12	7	7
Entorno profesional				
Directivos	15	15	4	4
Profesional RRHH	15	15	4	4
TOTAL	90	75	32	31

Para recoger las opiniones, ideas y visiones de los distintos expertos Delphi es necesario diseñar un cuestionario que permita obtener todas las informaciones relativas al objeto de estudio. Se diseña un primer cuestionario con 10 preguntas abiertas. La estructura general del cuestionario permite recoger información desde las expectativas de los grupos de interés sobre la FDU, factores para la configuración del modelo de FDU y sobre los perfiles profesionales asociados a un dispositivo pedagógico de FDU.

Sobre los perfiles, se considera importante determinar el número mínimo de estos perfiles en un dispositivo de FDU y cuáles son las funciones y competencias que presentan cada uno de ellos.

Este cuestionario es sometido a juicio de expertos (n=10) utilizando los criterios de validación de Paris y Tejada (2017) basados en univocidad, pertinencia e importancia. Realizada la validación, los resultados evidencian la necesidad de modificar una de las preguntas sobre el modelo y otra propiamente de los perfiles profesionales.

El correo electrónico fue el medio de comunicación utilizado a lo largo de todo el método Delphi. A los expertos Delphi validados (n=75) se les envió el primer cuestionario en francés, castellano y catalán en función de la lengua de preferencia del experto.

El proceso de análisis de datos en esta primera ronda se basó en identificar la información pertinente y relevante para cada una de las preguntas del primer cuestionario. Algunas de las afirmaciones facilitadas por expertos fueron incluidas en un segundo cuestionario respetando su claridad y literalidad. Otras afirmaciones fueron

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo modificadas para evitar posibles sesgos o interferencias para la comprensión de los expertos.

Respetando lo expuesto por Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016:94), “los cuestionarios sucesivos a la primera consulta deben incluir la síntesis del pensamiento del grupo, formulada en forma de repreguntas o como síntesis de lo expresado, esta última en aquellos casos en los que el consenso ya se ha producido.”

Al producirse un consenso, a priori, en cuanto a perfiles profesionales, el segundo cuestionario Delphi se configuró para facilitar una síntesis de los resultados obtenidos en la primera ronda para cada una de las dimensiones.

En el segundo cuestionario se presentaba cada uno de estos perfiles, respetando la información obtenida de la primera ronda, mediante una asociación entre competencias específicas y funciones. Al final del cuestionario se facilitaba un listado de 22 competencias transversales y 5 columnas, uno para cada perfil identificado en la acción 6.1. del proyecto Transversalis.

En primer lugar, se solicitaba a los expertos que valoraran la asociación entre competencias específicas y funciones, habilitando la posibilidad de reformular algún ítem. En segundo lugar, se solicitaba que valoraran la pertinencia y relevancia de cada uno de las funciones y competencias específicas de cada perfil identificado basándose en una escala de ponderación de 0 a 3.

Este diseño se basó en estudios anteriores de perfiles (París y Tejada, 2017) en los que se permitía realizar un tratamiento estadístico descriptivo, estableciendo 3 niveles de consenso (bajo/medio/alto).

Finalmente, en el listado de 22 competencias transversales se solicitaba seleccionar 5 de estas competencias para cada uno de los perfiles identificados.

Se decidió dar por cerrado el método Delphi una vez realizado el tratamiento estadístico en esta segunda ronda. Tras este segundo tratamiento de datos se concluyó que:

- Existían suficientes datos que alcanzan un alto nivel de consenso sobre cuantos perfiles existen en un dispositivo de FDU.
- El resultado generado en cada perfil permitió la eliminación de aquellos ítems que no pertenecían, según a criterio de los expertos, al perfil en que se presentó.
- En cuanto a respuestas cualitativas, los expertos no aportaron nuevas informaciones que pudieran ser verificadas en una 3ª Ronda. Sí algunas observaciones en cuanto a reformulación de competencias y funciones de los perfiles.
- Se evidenció que los resultados están en la línea con los datos obtenidos en la revisión bibliográfica realizada en el marco del proyecto LLL-Transversalis y los datos obtenidos con el otro método de esta investigación.

Se creó un material divulgativo *ex profeso* para facilitar la información a los expertos participantes.

Paralelamente y sin interacción con el Delphi, se desarrollaron dos grupos de discusión internacionales con participantes con amplia experiencia en el modelo de formación dual universitaria y los agentes que articulan dicho modelo.

En relación con el guion temático, este fue realizado siguiendo los mismos ejes que el cuestionario Delphi, es decir, ponía el foco en las funciones y competencias de los perfiles profesionales.

Estos grupos de discusión fueron desarrollados en el curso académico 2018-2019 en una de las universidades participantes en el proyecto LLL-Transversalis. El rol del

moderador fue acorde con las recomendaciones existentes en relación con las técnicas de dinámicas grupales configuradas como grupos de discusión.

Hay que matizar que el rol del moderador tuvo especial complejidad debido a que los participantes utilizaban su lengua materna (catalán, francés o castellano) para expresarse, aunque pudieran comprender y utilizar las otras lenguas, debido a que podían expresar con mayor precisión aquello que quisieran.

Los datos obtenidos de ambos grupos de discusión fueron, tras el proceso de transcripción y categorización de información, preparados para realizar la triangulación metodológica.

Resultados

En relación con el Delphi, una vez realizadas las dos rondas y aplicado el tratamiento estadístico descriptivo, identificamos aquellos ítems de los tutores que alcanzaban un alto nivel de consenso.

Ambos tutores presentan 5 competencias específicas y 5 transversales. En cada una de las competencias específicas se asocia un número determinado de funciones. Seguidamente, se presenta la información obtenida del tutor académico y el tutor profesional:

Tabla 3

Síntesis del perfil profesional identificado del tutor académico.

CE	1. Adaptación y ajuste de la titulación en relación con su sector profesional.
FU	Conocer los objetivos y competencias académicas y profesionales asociadas al programa de formación.
	Conocer el plan de estudios, proyectos formativos, guías docentes y guías de actividades de la titulación.
	Acordar con el tutor profesional la distribución del plan de formación y la implementación de las guías de actividades en la organización.
	Poseer un conocimiento global de las salidas laborales asociadas a la titulación.
CE	2. Comprensión de la cultura empresarial del sector asociado a la titulación.
FU	Conocer los perfiles profesionales de una organización dual asociado a la titulación.
	Actualizarse constantemente sobre los roles y funciones de los puestos de trabajo.
CE	3. Aprovechamiento de las oportunidades que generan los escenarios de aprendizaje.
FU	Integrar el conocimiento de las lógicas de funcionamiento entre escenarios
	Coordinar y dar coherencia a los escenarios de forma que generen una experiencia integrada para el estudiante.
	Identificar proyectos y oportunidades de aprendizaje en el ámbito de la organización.
	Diseñar y desarrollar proyectos interdisciplinares.
	Crear espacios de comunicación e intercambio de experiencias entre los aprendices.
	Crear y facilitar entornos de colaboración entre los actores.
CE	4. Tutoría, acompañamiento y orientación personalizada.
FU	Realizar tutorías para la resolución de dudas y concreción de tareas.
	Acompañar a los estudiantes para hacer un correcto seguimiento de su formación.
	Orientar al estudiante ante las dificultades y tensiones de su rol como estudiante universitario y aprendiz en organización.

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

CE	5. Evaluación adaptado a las lógicas de formación dual.				
	Identificar los conocimientos y experiencias previas del estudiante.				
	Diseñar y desarrollar la evaluación incorporando la perspectiva de los diferentes grupos de interés.				
FU	Contemplar diferentes niveles de evaluación: satisfacción, competencias, transferencia e impacto.				
	Tener en cuenta el seguimiento de los estudiantes para evaluar su progreso.				
	Adaptar el proceso de evaluación a la diversidad del alumnado.				
CT	CT12. Implicación, ética y compromiso con el modelo	CT1. Empatía	CT13. Orientación al estudiante	CT3. Referente ético y moral	CT11. Gestión de conflictos

Nota aclaratoria: CE o CT= C. específica o transversal / FU= funciones

Tabla 4

Síntesis de perfil profesional del tutor profesional.

CE	1. Conciliar las competencias del escenario profesional con las competencias de la titulación.
FU	Conocer los objetivos y competencias profesionales asociadas al programa de formación.
	Acordar con el tutor académico la distribución del proyecto formativo y la implementación de las guías de actividades en la organización.
CE	2. Visión prospectiva sobre su profesión y su posible evolución laboral.
FU	Informarse sobre la evolución de la profesión y las tendencias emergentes.
	Incorporar las TIC y recursos metodológicos en el desempeño de su rol y profesión.
	Integrar los conocimientos, estrategias y recursos adquiridos en la formación continua en su desempeño en la organización.
CE	3. Integración de su rol en la formación dual universitaria.
FU	Participar en el diseño pedagógico del dispositivo formativo (grado-máster).
	Transmitir la misión, visión y valores en todo momento y a lo largo del proceso formativo en la organización.
	Identificar las fortalezas y propuestas de mejora en relación con su desempeño como tutor profesional.
CE	4. Mentoría y acompañamiento.
FU	Desarrollar la acogida inicial del aprendiz en la organización.
	Acompañar y motivar para el aprendizaje.
	Fomentar la autonomía y la confianza.
	Identificar y comunicar metas regulares al estudiante.
	Asesorar profesionalmente al aprendiz en relación con su proyecto.
CE	5. Evaluación adaptada a las lógicas de formación dual.
FU	Identificar los conocimientos y experiencias previas del estudiante.

	Supervisar y optimizar la actividad profesional del estudiante en la organización (dar feedback de forma constante y regular, identificar aspectos de mejora, definir alternativas, ...).				
	Evaluar el proceso de aprendizaje del estudiante en la organización.				
	Implementar los instrumentos específicos de evaluación (rúbricas, instrumentos de observación, informes...).				
CE	CT5. Comunicación	CT21. Transferir conocimiento	CT12. Implicación, ética y compromiso con el modelo	CT1. Empatía	CT3. Referente ético y moral

Nota aclaratoria: CE o CT= Competencia Específica o Transversal / FU= funciones

En relación con los resultados obtenidos de los grupos de discusión se identificaron un total de 26 ítems sobre el perfil de tutor académico y 21 ítems sobre el perfil de tutor profesional.

En relación con los resultados obtenidos de la revisión bibliográfica se obtuvieron 25 ítems sobre el tutor académico y 22 sobre el tutor profesional (siendo estos dos perfiles los más contrastados de la literatura científica sobre perfiles profesionales en FDU).

En cuanto al proceso de triangulación de datos, se reproduce la triangulación realizada de los dos tutores que asumen el reto de la orientación personal y profesional del estudiante dual.

Sobre los resultados que han alcanzado la triple verificación del perfil de tutor académico son 14 funciones asociadas a 5 competencias específicas y se presentan 5 competencias transversales.

Tabla 5

Triangulación de perfil profesional del tutor académico.

Delphi		GD	B
CE	1. Adaptación y ajuste de la titulación en relación con su sector profesional.	1	1
FU	F1. Conocer los objetivos y competencias académicas y profesionales asociadas al programa de formación.	1	1
	F2. Conocer el plan de estudios, proyectos formativos, guías docentes, etc.	1	1
	F3. Acordar con el tutor profesional la distribución del plan de formación y la implementación de las guías de actividades en la organización.	1	1
	F4. Poseer un conocimiento global de las salidas laborales asociadas a la titulación.	1	1
CE	2. Comprensión de la cultura empresarial del sector asociado a la titulación.	1	1
FU	F5. Conocer los perfiles profesionales de una organización dual asociado a la titulación.	1	1
	F6. Actualizarse constantemente sobre los roles y funciones de los puestos de trabajo.	1	1
CE	3. Aprovechamiento de oportunidades que generan los escenarios de aprendizaje.	1	1
FU	Coordinar las lógicas de funcionamiento entre escenarios (universidad-organización).	0	1

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

Delphi		GD	B
	F7. Integrar y vincular el conocimiento teórico a las lógicas internas de las organizaciones.	1	1
	F8. Coordinar y dar coherencia a los escenarios de forma que generen una experiencia integrada para el estudiante.	1	1
	Identificar proyectos y oportunidades de aprendizaje en el ámbito de la organización.	0	1
	Diseñar y desarrollar proyectos interdisciplinarios.	1	0
	F9. Crear espacios de comunicación e intercambio de experiencias entre los aprendices.	1	1
	Crear y facilitar entornos de colaboración entre los actores.	0	0
CE	4. Tutoría, orientación y acompañamiento personalizado.	1	1
	F10. Realizar tutorías para la resolución de dudas y concreción de tareas.	1	1
FU	F11. Acompañar a los estudiantes para hacer un correcto seguimiento de su formación.	1	1
	F12. Orientar al estudiante ante las dificultades y tensiones de su rol como estudiante universitario y aprendiz en organización.	1	1
CE	5. Evaluación adaptada a las lógicas de formación dual universitaria.	1	1
	Identificar los conocimientos y experiencias previas del estudiante.	1	0
	F13. Diseñar y desarrollar la evaluación incorporando la perspectiva de los diferentes grupos de interés.	1	1
FU	Contemplar diferentes niveles de evaluación: satisfacción, competencias, transferencia e impacto.	0	0
	F14. Tener en cuenta el seguimiento de los estudiantes para evaluar su progreso.	1	1
	Adaptar el proceso de evaluación a la diversidad del alumnado.	0	0
CT	Implicación, ética y compromiso con el modelo.	1	1
CT	Referente ético-moral.	1	1
CT	Empatía.	1	1
CT	Orientación al estudiante.	1	1
CT	Gestión de conflictos.	1	1

Nota aclaratoria 1. 1= concordancia / 0= no concordancia. Nota aclaratoria 2. Las afirmaciones que no alcanzan la triple verificación se presentan en *cursiva*.

Sobre los resultados que han alcanzado la triple verificación del perfil de tutor profesional, estos son 12 funciones asociadas a 5 competencias específicas y 5 competencias transversales.

Tabla 6

Triangulación de perfil profesional del tutor profesional.

Delphi		GD	B
CE	1. Conciliar las competencias del escenario profesional con las competencias de la titulación.	1	1
FU	F1. Conocer y comprender las competencias asociadas al programa de formación.	1	1

Delphi		GD	B
	F2. Acordar con el tutor académico la distribución del proyecto formativo y la implementación de la guía de actividades en la organización.	1	1
CE	2. Visión prospectiva sobre su profesión y su posible evolución laboral.	1	1
FU	F3. Informarse sobre la evolución de la profesión y las tendencias emergentes.	1	1
	Incorporar las TIC y recursos metodológicos en el desempeño de su rol y profesión.	0	0
	F4. Integrar los conocimientos, estrategias y recursos adquiridos en la formación continua en su desempeño en la organización.	1	1
CE	3. Integración de su rol en la formación dual universitaria.	1	1
FU	Participar en el diseño pedagógico del dispositivo formativo.	0	0
	Transmitir el propósito, la visión y valores en todo momento y a lo largo del proceso formativo en la organización.	0	1
	F5. Identificar las fortalezas y propuestas de mejora en relación con su desempeño como tutor profesional.	1	1
CE	4. Mentoría y acompañamiento.	1	1
FU	F6. Desarrollar la acogida inicial del aprendiz en la organización.	1	1
	F7. Acompañar y motivar para el aprendizaje.	1	1
	F8. Fomentar la autonomía y la confianza.	1	1
	F9. Identificar y comunicar metas regulares al aprendiz.	1	1
	Asesorar profesionalmente al aprendiz en relación con su proyecto.	0	1
CE	5. Evaluación adaptada a las lógicas de formación dual universitaria.	1	1
FU	Identificar los conocimientos y experiencias previas del aprendiz.	1	0
	F10. Supervisar y optimizar la actividad profesional del aprendiz en la organización.	1	1
	F11. Evaluar el proceso de aprendizaje del aprendiz en la organización en coordinación con el tutor académico.	1	1
	F12. Utilizar los instrumentos específicos de evaluación.	1	1
CT1	Comunicación.	1	1
CT2	Empatía.	1	1
CT3	Referente ético-moral.	1	1
CT4	Implicación, ética y compromiso con el modelo.	1	1
CT5	Transferir conocimiento.	1	1

Nota aclaratoria 1. 1= concordancia / 0= no concordancia / CE o CT= C. específica o transversal / FU= funciones. Nota aclaratoria 2. Las afirmaciones que no alcanzan la triple verificación se presentan en *cursiva*.

Conclusiones / Discusión

Se concluye con la identificación de dos perfiles por su relación directa con el estudiante/aprendiz y por su peso tanto en términos de pertinencia como relevancia en la orientación profesional en el ámbito universitario.

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

Se determinan las competencias necesarias del tutor académico que precisa para su misión principal de tutorizar, orientar y acompañar al aprendiz durante su estada formativa en la organización colaboradora, así como, otras derivadas de su responsabilidad en el dispositivo de FDU (ej. coordinarse con el otro tutor).

En este punto habría que cuestionarse si todos los tutores académicos en FDU (mayoritariamente ubicados en País Vasco y Catalunya, aunque cada vez van saliendo más experiencias en formación dual en nuestro sistema universitario) tienen las nociones básicas de orientación suficientes para asumir el reto que implica ser tutor académico de varios estudiantes duales.

En este estudio también se identifican las competencias del tutor profesional, ubicado en la organización colaboradora. Este suele ser un profesional de reconocido prestigio que asume un nuevo rol, el de formador. Tendrá la responsabilidad de convertirse en el referente profesional del aprendiz, que asumirá la mentoría (entendida de su origen anglosajón) y acompañamiento del aprendiz a lo largo de su formación en la organización colaboradora.

Tal y como se evidencian en esta investigación y en la línea con la propia literatura de este perfil, es evidente la necesidad de establecer una formación específica tanto a nivel pedagógico (rol de formador) como a nivel de orientación o mentoría.

Debido a la complementariedad de perfiles profesionales entre tutores, habría que explorar los riesgos y oportunidades que pueda generar una formación continua, donde existan espacios para trabajar conjuntamente, cada uno desde su perfil, pero con un mismo propósito: orientar y acompañar al estudiante dual.

Referencias

- Bernard, J., & Goodyear, R. (2013). *Fundamentals of clinical supervision* (5th Ed.). Pearson.
- CEOE (2019). *Guía para la implantación de FP dual en la empresa. Guía metodológica para tutor de empresa. Erasmus+ : Dual-T*
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C., & Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel*. Presses de Université du Quebec.
- Chenerie, I. (2019). *Caractériser le tutorat dans les formations en alternance : objectifs poursuivis et activités menées par les tuteurs académiques en Institut Universitaire de Technologie*. Université Toulouse Jean Jaurès.
- Coiduras, J., Correa-Molina, E., Boudjaoui, M., & Curto, A. (2017). Formación dual en el Grado de Educación. *QURRICULUM-Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 30, 81-102.
- Curto, A (2021). *Los perfiles profesionales de la formación dual en el ámbito universitario: identificación de perfiles, funciones y competencias* (Tesis doctoral no publicada) Universitat de Lleida
- Denzin, N.K. (1989). *The Research Act: a theoretical introduction to Sociological Methods* (Third edition). Prentice Hall.
- Fifolt, M., & Searby, L. (2010). *Mentoring in cooperative education and internships: Preparing protégés for STEM professions*. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 11(1), 19-26.
- LIPHA (2015). *Le tutorat des stagiaires en entreprise. Enquête sur la place du tutorat dans le travail des cadres dans un contexte de multiplication des stages*. APEC
- Martin, A. J., Rees, M., Fleming, J., Zegwaard, K. E., & Vaughan, K. (2019). *Better WIL supervisors, better WIL students*. In New Zealand Association for Cooperative Education 2019 Refereed Conference Proceedings.
- París, G., & Tejada, J. (2017). El desarrollo de los profesionales de la formación para el empleo: afectación de las transformaciones estructurales, necesidades formativas y factores de calidad. *Revista Qurrriculum*, 30(1), 15-29.
- Pérez-Juste, R. P., Gómez-González, A. G., & Jiménez-Díaz, J. Q. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Editorial UNED.
- Perrenoud, P. (2001) *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*. In Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.) *Alternance et complexité en formation* (pp- 10-27). Editions Seli Arslan.

- Rowe, A. D., Mackaway, J., & Winchester-Seeto, T. (2012). 'But I thought you were doing that' – Clarifying the role of the host supervisor in experience-based learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13(2), 115-134.
- Rowe, A. D., Mackaway, J., & Winchester-Seeto, T. (2012). 'But I thought you were doing that' – Clarifying the role of the host supervisor in experience-based learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13(2), 115-134.
- Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1), 1-13

Gestión de la carrera profesional en formación dual universitaria

Sofia Isus Barado, Andreu Curto Reverte, Helena Cobos Rius, Juan Francisco de la Fuente Romero, María Carme Peguera Carré, Jordi Lluís Coiduras Rodríguez

Grupo de investigación COMPETECS (<https://competecs.udl.cat/ca/presentacio/>)
Universitat de Lleida

< sofia.isus@udl.cat > < andreu.curto@udl.cat > < helena.cobos@udl.cat >
< juafran.delafuente@udl.cat > < mariacarme.peguera@udl.cat > < jordi.coiduras@udl.cat >

Resumen

Según el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el paradigma de la enseñanza debe cambiar hacia procesos de aprendizaje permanente a través de metodologías innovadoras y dinámicas. En este momento numerosas universidades europeas y no europeas están aplicando la formación dual en sus centros, al considerar que los grados/másteres de Formación Dual Universitaria (FDU) contribuyen a mejorar la propia formación. Con el fin de mejorar la empleabilidad y la preparación para la inserción laboral de los graduados, la formación dual universitaria combina el aprendizaje en dos entornos; el académico y el laboral. En esta comunicación vamos a analizar como contribuye la formación dual universitaria en los aspectos esenciales de la gestión de la carrera profesional.

Partiendo de los principales ejes del proceso orientador durante el paso por la universidad se analizan las potencialidades de la formación dual universitaria en base a tres factores: la elección de la profesión, la creación de la identidad profesional y el desarrollo de las competencias para ejercer la profesión y la inserción sociolaboral. Asimismo, se analizan los riesgos y oportunidades de este tipo de formación en base a un estudio cualitativo realizado durante el desarrollo del programa INTERREG EFA 162/16 Life Long Learning Transversalis.

La FDU que combina desde el inicio de su formación el aprendizaje en el entorno académico con el del entorno profesional, permite contrastar esta elección durante el primer curso universitario. Esta confirmación temprana de su vocación, le permite tomar decisiones de permanecer en sus estudios elegidos o realizar el cambio de elección sin un gran costo económico ni emocional. La FDU propicia la trayectoria formativa integrada desde el inicio de sus estudios, ejerciendo el doble rol durante toda su formación: de estudiante cuando está en la universidad y de aprendiz cuando está en el entorno laboral. Este doble rol permite la creación de esta identidad profesional de forma muy temprana en su carrera profesional. Los numerosos estudios realizados en los países europeos dónde la formación dual universitaria está aplicada de forma amplia (Francia, Alemania) permite constatar su importancia en la inserción sociolaboral de los egresados.

Los principales riesgos y oportunidades, analizados a través de la técnica Delphi y de los grupos de discusión, describen el potencial de este tipo de formación.

Los estudios universitarios realizados con el modelo dual de formación tienen una componente orientadora intrínseca de gran valor. Permiten un desarrollo de la identidad profesional temprana en su formación universitaria y contribuyen a mejorar la empleabilidad de los egresados universitarios. Los riesgos y oportunidades que ofrece este nuevo modelo formativo permiten valorar su importancia en la mejora de la gestión de la carrera profesional y la reducción de la brecha entre la universidad y la empresa.

Palabras Clave

Gestión de la Carrera; Elección Profesional; Identidad Profesional; Inserción Socio-Laboral; Formación Dual Universitaria.

Introducción

Según el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la Comisión Europea (2018), el paradigma de la enseñanza debe cambiar hacia procesos de aprendizaje permanente a través de metodologías innovadoras y dinámicas. En este momento numerosas universidades europeas y no europeas están aplicando la formación dual en sus centros (Jackson, 2018; Graf, 2017), al considerar que los grados/másteres de Formación Dual Universitaria (FDU) contribuyen a mejorar la propia formación.

Con el fin de mejorar la empleabilidad y la preparación para la inserción laboral de los graduados, la formación dual universitaria combina el aprendizaje en dos entornos; el académico y el laboral

El proceso orientador requiere estrategias determinadas según el momento formativo o profesional de cada individuo. A lo largo de la formación universitaria se dan unos momentos claves para la orientación profesional y el desarrollo de la carrera. Entre todos ellos destacamos 3 momentos esenciales: a) la reafirmación en la elección de la profesión, b) la creación de la identidad profesional y el desarrollo de las competencias para ejercer la profesión y c) la inserción sociolaboral.

La elección de la profesión.

Cada estudiante universitario ya ha realizado la elección profesional cuando ingresa en la universidad. Podemos constatar que, en nuestro país, debido a factores diversos que no analizaremos aquí, un gran número de estudiantes universitario no tiene conocimientos sobre la profesión que ha elegido.

Según Rodríguez-Muñiz (2019) las preferencias y los intereses personales son los motivos más influyentes a la hora de elegir qué carrera estudiar. Se podría afirmar que las motivaciones intrínsecas tienen más peso en la elección de estudios universitarios que aquellas de tipo extrínseco.

Según Doña et al (2019) los resultados alcanzados constatan que la decisión de los estudios a cursar es un compendio entre motivos intrínsecos y extrínsecos, pero principalmente debido a la vocación y las salidas profesionales.

Lo interesante sería determinar bajo que conceptos construyen esas motivaciones intrínsecas. Algunos autores indican que la opinión de los padres es un factor principal, el gusto por unos estudios, sus éxitos académicos medidos por las notas escolares, el grado de dificultad de los estudios (que no de la profesión) son elementos intrínsecos en la elección. La valoración social de la profesión, la nota de corte para acceder a los estudios universitarios, la posibilidad de encontrar trabajo, son los factores extrínsecos que más inciden en su elección profesional.

Pero en nuestra sociedad la brecha entre la realidad escolar y la profesional es notable, a diferencia de los movimientos de educación para la carrera, implantados en otros países.

La teoría de la educación para la carrera se compone de procesos diseñados para capacitar a los individuos en la toma de decisiones relacionadas con sus aprendizajes y su trabajo. Según Orellana (2018) el movimiento de educación para la carrera brinda contenido teórico y metodológico en lo que respecta a la formación y el desarrollo estudiantil integrador de capacidades, atributos y aprendizajes para la planificación del proyecto vital, considerando las posibilidades de desempeño ocupacional desde una perspectiva amplia (carrera).

Un estudiante universitario del sistema tradicional nuestro, acostumbra a tener el primer contacto con su profesión en los últimos años de su formación universitaria a través de las prácticas profesionales. Este contacto directo con la profesión permite contrastar la decisión profesional tomada en el inicio de su formación. Y algunos estudiantes constatan su error en la elección cuando están a punto de finalizar sus estudios.

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

La formación dual universitaria, que combina desde el inicio de su formación, el aprendizaje en el entorno académico con el del entorno profesional, permite contrastar esta elección durante el primer curso universitario. Esta confirmación temprana de su vocación, le permite tomar decisiones de permanecer en sus estudios elegidos o realizar el cambio de elección sin un gran costo económico ni emocional.

Creación de la identidad profesional

Son diversos los componentes que influyen en la construcción de la identidad profesional de los estudiantes universitarios

La identidad profesional se podría definir como el modo en que las personas, configuran, construyen y valoran la propia naturaleza de su profesión.

Según Melecio et al (2018:41) “la identidad profesional se construye a través de la socialización laboral, al imponer prácticas, modos habituales de acción y un lenguaje compartido. No obstante, ésta comienza a construirse durante el proceso de formación académica. De manera progresiva, va generándose un cambio de posición subjetiva: el paso del status de “estudiante” al del “profesional”.

La formación dual universitaria propicia la trayectoria formativa integrada desde el inicio de sus estudios, ejerciendo el doble rol durante toda su formación: de estudiante cuando está en la universidad y de aprendiz cuando está en el entorno laboral. Este doble rol permite la creación de esta identidad profesional de forma muy temprana en su carrera profesional.

Las experiencias en ambos contextos, académico y laboral, que recorren los estudiantes universitarios durante este proceso dual, son importantes para la construcción de su identidad profesional. Permiten reconocer y practicar modos habituales de acción, establecer un vocabulario común y desarrollar el sentido de pertenencia a su grupo profesional. Estas experiencias constatan la motivación o el desencanto que el estudiante siente hacia el desempeño de la profesión.

De acuerdo con Eraut (2006) el conocimiento profesional y las competencias profesionales, es uno de los componentes de la identidad profesional. Una de las tareas de los docentes es guiar el proceso de formación y desarrollo de competencias profesionales para así lograr esa estabilidad en su identidad profesional.

Las competencias en la formación dual universitaria

En el informe EPYCE, 2018, se describe las competencias de los perfiles Junior. El compromiso se sitúa como la competencia más demandada en el presente y en el futuro. En segundo lugar, la competencia más demandada es trabajo en equipo. La innovación, iniciativa, flexibilidad, orientación a resultados están entre las competencias más demandadas en los perfiles de los estudiantes universitarios.

Según el informe del observatorio para la empleabilidad y empleo universitario (Michavila et al 2016) Las competencias genéricas más demandadas por los empleadores, en opinión de los titulados universitarios en España, son la capacidad para asumir responsabilidades, el compromiso ético y la capacidad para la resolución de problemas, la capacidad de organización y planificación, la capacidad para gestionar la presión y las habilidades interpersonales.

Cuando se les pregunta a los empleadores según Martínez (2019) éstos valoran la capacidad de aprendizaje autónomo y de adaptación a nuevas situaciones, la creatividad, el liderazgo, la iniciativa y el espíritu emprendedor, como las principales competencias que los universitarios deben poseer en un grado alto de desarrollo al finalizar su formación inicial, para acceder al mercado laboral con un adecuado nivel de empleabilidad.

Pero la percepción que tienen los estudiantes de su adquisición de competencias en el sistema tradicional no siempre coincide con estas demandas del mercado laboral. Según

Martínez (2019) los alumnos consideran que es mejorable la adquisición de la competencia de liderazgo, el emprendimiento o la resiliencia y tolerancia a la frustración.

En la FDU este proceso está garantizado por el desarrollo de las competencias en el doble ámbito académico y laboral. Según Hart (2019) en un estudio realizado en Canadá, muestra que la formación dual universitaria favorece la profesionalización (aprendizaje de la profesión), la socialización (aprendizaje en el puesto de trabajo), el desarrollo personal y la orientación hacia el mercado de trabajo.

El contacto directo en el entorno laboral y la asunción de responsabilidades profesionales que se da en la FDU, promueve la adquisición de competencias transversales y específicas.

El informe de la ACUP (2014) sostiene que el aprendiz adquiere la competencia de compromiso, responsabilidad, ética profesional y autonomía.

Las funciones de la educación superior relacionadas con el mundo del trabajo han focalizado las competencias adquiridas por los graduados en aquellas que son inmediatamente útiles para la inserción laboral.

Bajo esta concepción se habla de empleabilidad como el conjunto de las capacidades y los talentos que hacen que un individuo esté en condiciones de conseguir y mantener un trabajo. La noción también se refiere a aquello que le permite a un sujeto crecer y desarrollarse en el ámbito laboral.

En la FDU se desarrollan el conjunto de habilidades para la gestión de la carrera, pues se trata de planteamientos orientados a crear un fuerte vínculo entre la actividad formativa y la vida activa, que prepare para el trabajo y estimule el desarrollo de la carrera.

Pero más allá de esta función, dónde más destaca la FDU es el tiempo de adaptación al nuevo rol profesional, cuando se incorpora en el nuevo puesto de trabajo.

Metodología

Partiendo de los principales ejes del proceso orientador durante el paso por la universidad se analizan las potencialidades de la formación dual universitaria en base a tres factores:

- a) La elección de la profesión
- b) La creación de la identidad profesional y el desarrollo de las competencias para ejercer la profesión.
- c) La inserción socio-laboral.

Este análisis de potencialidades se hace en base a la revisión bibliográfica del tema.

Asimismo, se analizan los riesgos y oportunidades de este tipo de formación en base a un estudio cualitativo realizado durante el desarrollo del programa INTERREG EFA 162/16 Life Long Learning Transversalis. (Curto, 2021). Este análisis se realiza a través del método Delphi aplicado en dos rondas con 32 y 31 participantes en cada una.

En lo que respecta a la configuración del panel de expertos del Método Delphi y su evolución de la participación durante el desarrollo del método ha sido:

Tabla 15

Configuración del panel y evolución de la participación en el Delphi

Expertos	Solicitudes participación	Participantes validados	Participación Ronda 1	Participación Ronda 2
Entorno académico				

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

Profesor	15	11	6	5
Investigador	15	10	5	5
Roles mixtos				
Tutor	15	12	6	6
Gestor	15	12	7	7
Entorno profesional				
Directivos	15	15	4	4
Profesional RRHH	15	15	4	4
TOTAL	90	75	32	31

Paralelamente y sin interacción con el Delphi, se desarrollaron dos grupos de discusión internacionales con participantes con amplia experiencia en el modelo de formación dual universitaria y los agentes que articulan dicho modelo.

En relación con el guion temático, este fue realizado siguiendo los mismos ejes que el cuestionario Delphi, es decir, ponía el foco en los riesgos y oportunidades de la formación dual universitaria.

Resultados:

La formación dual universitaria, que combina desde el inicio de su formación, el aprendizaje en el entorno académico con el del entorno profesional, permite contrastar esta elección durante el primer curso universitario. Esta confirmación temprana de su vocación, le permite tomar decisiones de permanecer en sus estudios elegidos o realizar el cambio de elección sin un gran costo económico ni emocional.

La formación dual universitaria propicia la trayectoria formativa integrada desde el inicio de sus estudios, ejerciendo el doble rol durante toda su formación: de estudiante cuando está en la universidad y de aprendiz cuando está en el entorno laboral. Este doble rol permite la creación de esta identidad profesional en su carrera profesional. (Coiduras et al. 2015).

Los numerosos estudios realizados en los países europeos dónde la formación dual universitaria está aplicada de forma amplia (Francia, Alemania) permite constatar su importancia en la inserción socio-laboral de los egresados. (Boudjaoui et al 2015, Gardmendia et al 2018)

Los principales riesgos y oportunidades, analizados a través de la técnica Delphi y de los grupos de discusión, describen las limitaciones y el potencial de este tipo de formación.

Tabla 26

Triangulación de datos sobre Riesgos asociados a la FDU

Delphi	GD	Biblio
R1. Carecer de cultura y arraigo del modelo dual en algunos territorios españoles.		
R2. Carecer de seguridad jurídica y de una base legal que regule el modelo dual a nivel español.	X	X
R3. Falta información, concienciación y puesta en valor de los beneficios de la formación dual para las organizaciones.		X
R4. Falta de definición y comprensión de los perfiles necesarios para el despliegue dual.	X	X

R5. Resistencia al cambio por parte de los agentes universitarios.	X	X
R6. Dificultad para captar organizaciones interesadas en participar en la formación dual.	X	X
R7. Dificultad de implicar a las organizaciones cuando estas no estén en ciclos de creación de empleo.	X	
R8. Carencia de los recursos necesarios para implementar el modelo de formación dual con solvencia.	X	X
R9. Dificultad para implantar el modelo dual en titulaciones que no tienen una conexión directa o lineal con el sector privado empresarial (ej. titulaciones del ámbito de las humanidades).	X	
R10. Desajustes en el seguimiento, tutorización o integración de aprendizajes entre los dos escenarios.		X
R11. Incoherencia entre los contenidos y valores transmitidos por las organizaciones y la universidad.		X

Tabla 37

Triangulación de datos sobre Oportunidades asociados a la FDU

Delphi	GD	Biblio
01. Crear una red de cooperación entre la universidad y el mercado laboral.	X	X
02. Mejorar el alineamiento de la formación de la Universidad con las necesidades de los empleadores.	X	X
03. Generar una formación más flexible y adaptada de forma continua a la evolución del mercado de trabajo.	X	X
04. Incrementar la empleabilidad y las tasas de inserción laboral de los egresados y ofrecer una posibilidad real de trabajo.	X	X
05. Crear redes de colaboración entre las personas de la organización y la universidad.	X	X
06. Favorecer el aprendizaje mutuo y la formación continua de todos los actores para profesionalizarlos.	X	X
07. Dinamizar y reubicar el rol del profesor universitario como dinamizador e integrador del conocimiento que se genera en los dos escenarios.	X	
08. Empoderar actores en la organización como parte esencial del proceso formativo de los nuevos profesionales.	X	X
09. Transferir el know-how de las personas con mucha experiencia a aprendices noveles.		X
010. Implicar a las organizaciones y al tejido económico y social en la formación de los futuros profesionales, generando una cultura de corresponsabilidad.	X	X
011. Aprovechar y poner al servicio del aprendizaje los recursos avanzados de los que disponen las organizaciones.		X
012. Impulsar proyectos colaborativos de innovación.		X
013. Poner en valor e intercambiar el conocimiento generado en la universidad y en la organización.	X	
014. Desarrollar competencias ligadas a la resolución de problemas reales, lo que permite reducir la transición formación-empleo.		X
015. Fomentar que se impliquen en su propio proceso de aprendizaje y dediquen el esfuerzo necesario para desenvolverse satisfactoriamente y aprender en ambos contextos.	X	X

Delphi	GD	Biblio
016. Desarrollar una orientación profesional más eficiente y ajustada a la realidad.	X	X
017. Implementar sistemas de reconocimiento de competencias profesionales adquiridas mediante la experiencia en el ámbito universitario en el territorio español.		
018. Generar retroalimentación sobre el desempeño de los estudiantes en contextos laborales, lo que permite evaluar la calidad de la formación en términos de satisfacción, aprendizaje, transferencia e impacto.		

Conclusiones / Discusión

Los estudios universitarios realizados con el modelo dual de formación tienen una componente orientadora intrínseca de gran valor. Permiten un desarrollo de la identidad profesional temprana en su formación universitaria y contribuyen a mejorar la empleabilidad de los egresados universitarios.

Sin embargo, en algunos dispositivos de FDU deciden retardar la inmersión del estudiante en entornos profesionales, este retraso, en algunos casos de todo un primer curso de grado, dificultando así la verificación de la elección profesional.

Los riesgos y oportunidades que ofrece este nuevo modelo formativo permiten valorar su importancia en la mejora de la gestión de la carrera profesional y la reducción de la brecha entre la universidad y la empresa.

Sobre la mejora de la gestión de la carrera profesional evidenciar que gracias a dispositivos de FDU basados en una pedagogía integrativa, el tutor académico acompañará al estudiante a lo largo de la formación (en función de los recursos y del personal) esta orientación puede durar un solo curso o varios, sin embargo, es el profesional del dispositivo que, junto con el tutor profesional, serán quienes tengan un contacto mayor con el estudiante dual.

Además, estos perfiles facilitarían que el estudiante dual genere un fuerte vínculo entre la actividad formativa y la vida activa, que prepare para el trabajo y estimule el desarrollo de la carrera profesional.

En relación con la reducción de la brecha formación-empleo quedan claros 2 aspectos: a) la propia UE en sus distintas ramificaciones (Consejo de Europa, comisiones de trabajo, informes, etc.) evidencia la necesidad de reducirla, de hecho, en España tenemos varios estudios que apuntan en esa línea realizados por Michavila et al. (2016) u otros de carácter más divulgativo como son los informes de Adecco y Randstad entre otras entidades. b) La FDU implica una alianza paritaria entre la educación superior y el mercado de trabajo, esto puede paliar la brecha existente, sin embargo, la educación superior jamás debe perder de vista su propósito, la educación humanista, para convertir al estudiante universitario en un ciudadano crítico y reflexivo para la sociedad.

Referencias

- ACUP. Associació Catalana d'Universitats Públiques (2014). *Promoció i desenvolupament de la formació dual en el sistema universitari català*. Associació Catalana d'Universitats Públiques. Barcelona.
- Boudjaoui, M., Clénet, J., & Kaddouri, M. (2015). La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación. *Educar*, 51(2), 239-258.
- Coiduras, J., Isus, S. y Del Arco, I. (2015). Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes. *Educar* 2015, vol. 51(2) 277-297
- Comisión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario oficial de la Unión Europea C 189/1 4.6.2018. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC

- Doña, L., & Luque, T. (2019). La experiencia universitaria. Análisis de factores motivacionales y socio-demográficos. *Revista de la educación superior*, 48(191), 1-24.
- EPYCE (2018). Posiciones y Competencias más demandadas. http://marketing.eae.es/prensa/_EPyCE2017.pdf
- Eraut, M. (2006). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Routledge Falmer.
- Garmendia, J. M. B., & Irigoyen, I. A. (2018). Diseño de un itinerario de formación dual: universidad-empresa en GADE. Adquisición de competencias y aprendizaje en colaboración con las empresas, 53.
- Graf, L. (2017). Work-based higher education programmes in Germany and the US: Comparing multi-actor corporatist governance in higher education. *Policy and Society*, 36(1), 89-108.
- Hart, S. A. (2019). La formation en alternance et les stages au Québec. *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, 9(3).
- Hirsch, A. A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, XXXV (40), 63-81.
- Jackson, D. (2018). Developing graduate career readiness in Australia: shifting from extra-curricular internships to work-integrated learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 19(1), 23-35.
- Martínez, P. González, C. y Rebollo, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73.
- Melecio, A. G., Maya, C. J. P., & Rodríguez, M. Z. (2018). Elementos que influyen en el proceso de construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios y su vinculación con la innovación educativa. *Eikasia: revista de filosofía*, (83), 247-263.
- Mesanza, A., Tazo, I., Ramos, J. A., Delgado, R., Sancho, J., López, J. M., & Apiñaniz, E. (2018). La Formación Dual Universitaria en el Grado en Ingeniería en Automoción de la IUE-EUI de Vitoria-Gasteiz. Requisitos de Calidad. *XXVI Congreso Universitario de Innovación Educativa En las Enseñanzas Técnicas*. 12-23. Escuela Politécnica de Ingeniería de Gijón. Universidad de Oviedo
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., & Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015* (Primer informe de resultados). Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Orellana, N. (2018). Consideraciones sobre empleabilidad en educación superior. *Calidad en la Educación*, (48), 273-291.
- Rodríguez-Muñiz, L. J., Areces, D., Suárez-Álvarez, J., Cueli, M., & Muñoz, J. (2019). ¿Qué motivos tienen los estudiantes de Bachillerato para elegir una carrera universitaria? *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 1-15.
- Roure-Niubó, J. (2011). *Les dispositifs de professionnalisation par alternance sous contrat de travail : Vers quelles transformations des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur ? L'exemple de l'apprentissage en France*. Tesis de doctorado europeo en Ciencias de la Educación. Universitat de Lleida

Orientación profesional en la transición al ámbito laboral: estrategias para gestionar la carrera en el proceso de búsqueda activa de empleo e inducción al emprendimiento

Luis Carro Sancristóbal, Manuel Carabias Herrero, Janire Adrián Rojo, Verónica Morcillo Casas, Marta Águeda Maroñas, Manuela Henriques de Freitas, Jose María Cela Ranilla, Francisco Javier Sanz Trigueros, Rufino Cano González y Mariano Rubia Avi

Grupo de Investigación “Cualificaciones profesionales, Empleabilidad y Emprendimiento Social (Q-ESE). Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid

< luis.carro@uva.es > < manuel@observal.es > < janire@observal.es >
< veronica@observal.es > < marta@observal.es > < manuela@observal.es >
< josemaria.cela@uva.es > < franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es >
< rufino.cano@uva.es > < mariano.rubia@uva.es >

Resumen

El acceso al mundo laboral es un proceso por el que, antes o después, pasa el estudiantado universitario. Ante la falta de formación en los grados y máster, Observal oferta talleres formativos sobre perfiles profesionales, marca personal, búsqueda activa de empleo, emprendimiento social, curriculum vitae *Europass* y carta de presentación. Estos talleres orientados al estudiantado de la Universidad de Valladolid complementan sus formaciones y tienen como objetivo orientarles en su acceso y búsqueda del primer empleo, consiguiendo altos datos de participación y gran aceptación por parte de los participantes. Al mismo tiempo, forman parte del itinerario de prácticas de los y las estudiantes del Máster Universitario de Psicopedagogía que desarrollan este periodo en nuestra entidad aprendiendo sobre la ingeniería de la formación.

Palabras clave

Empleabilidad; Emprendimiento; *Europass*; Búsqueda Activa de Empleo; Educación Superior

Introducción

En el año 2008 se crea el Observatorio de Validación de Competencias Profesionales (Observal). Nace como un espacio de investigación gestionado por el Departamento de Pedagogía, y concretamente, por el Grupo de Investigación Reconocido “Cualificaciones profesionales, empleabilidad y emprendimiento social (Q-ESE).” Entre las líneas de investigación que desarrolla este grupo, se encuentra la mejora de la empleabilidad de las personas, independientemente del momento vital en el que se encuentre o su formación. La idea de empleabilidad y su fomento entre el estudiantado de la Universidad de Valladolid ha sido uno de los principales motores de esta iniciativa de formación no formal (e informal) que estamos llevando a cabo desde 2018. La empleabilidad como centro de interés para el desarrollo de las competencias de gestión de la carrera se ha convertido en el foco en torno al que giran diferentes acciones de orientación dentro del grupo de investigación. La empleabilidad, como concepto polisémico (Suárez Lantarón, 2016), encuentra su impulso en la orientación a lo largo de la vida a través de las diferentes estrategias que estamos desarrollando con la implementación de talleres introductorios a la búsqueda de empleo y las estrategias que lo pueden facilitar. Trabajar en la mejora de la empleabilidad ayuda al estudiantado a adaptarse y desenvolverse en el mercado laboral y tener la posibilidad de encontrar un empleo acorde a los estudios realizados, con una remuneración adecuada y sostenible. El empleo se ha convertido en una de las principales preocupaciones en todo el mundo. En el caso de España, el desempleo y la precariedad laboral están afectando de

manera especial a los jóvenes. Es por ello por lo que las universidades tienen que proporcionar formación que garantice la empleabilidad y la competitividad del alumnado para conseguir su inserción laboral plena (Suárez Lantarón, 2014).

Uno de los objetivos que debe perseguir la educación superior es fomentar la empleabilidad del estudiantado y la adquisición de competencias, como se recoge en las directrices europeas relacionadas con la Educación Superior (EEES). El papel fundamental de las Universidades es dotar al estudiantado de las habilidades y competencias (conocimientos, actitudes y comportamientos) necesarias en el mundo laboral y asegurar que las personas tienen la oportunidad de mantener y renovar estas habilidades y competencias a lo largo de su vida (Ministry of Education, Sport and Youth, 2021). La Universidad ha de ser el punto de enlace entre la formación y las demandas del mercado laboral, teniendo en cuenta sus tendencias y exigencias. Entre las acciones que pueden desarrollar las universidades para mejorar la empleabilidad de sus estudiantes encontramos la formación en valores, las relaciones interpersonales, las TIC y la formación para preparar al alumnado para su presentación al mundo laboral. Es en esta última donde se ubican las actuaciones que venimos desarrollando en estos últimos años como oferta de servicios de orientación dentro de la Universidad de Valladolid (Caballero Fernández et al., 2014).

Se inicia la trayectoria en la mejora de la empleabilidad con el desarrollo del proyecto “Balance de Competencias”, donde a partir del análisis de las habilidades, conocimientos y competencias del individuo se define un proyecto laboral, formativo o de reorientación con el objetivo de conseguir un desarrollo profesional individual (Carro Sancristóbal, 2021). Tras esta experiencia, en el año 2018 comenzaron a impartirse una serie de talleres como estrategia para mejorar la empleabilidad de los participantes. Desde entonces cada año se ha realizado una edición, a excepción el año 2021 que se han realizado dos ediciones.

Figura 1

Cartel anunciador de la primera experiencia de balance de competencias (2017)



Figuras 2 y 3

Cartel anunciador de los años 2019 y 2020 (online)



Observal se caracteriza porque es, además de lo ya mencionado, espacio de aprendizaje y formación, y, por lo tanto, centro de recepción de estudiantes en prácticas. Por sus mesas han pasado estudiantes de diferentes grados como, por ejemplo, Estudios Ingleses, Comercio, Administración de Empresas, FCT en Desarrollo de Aplicaciones, y, sobre todo, estudiantado del Máster de Psicopedagogía del Itinerario sociolaboral. Este estudiantado tiene como primera tarea el desarrollo de los “talleres de mejora de la empleabilidad” bajo la supervisión y apoyo de los y las investigadoras de Observal. Son los estudiantes quienes se encargan de diseñar, poner en práctica y evaluar el desarrollo de dichos talleres. Para la puesta en práctica, también se encargan de crear dinámicas y actividades instructivas acorde a la temática de cada taller. Con el desarrollo de talleres, como tarea para el Prácticum, pretendemos perfeccionar la formación académica contribuyendo con la formación integral del estudiantado. Los talleres son considerados como un instrumento con objetivos de aprendizaje y también de transformación e investigación. Se caracteriza como práctica pedagógica ya que permite la integración teórico-práctica por su carácter participativo, interdisciplinar y global y facilitan la adquisición de conocimientos. Estos talleres posibilitan la consecución de objetivos educativos y su dinámica permite crear nuevas habilidades actitudes, valores y proyectos de vida (González Rivero, 2016). La determinación de los objetivos que se pretenden conseguir con el desarrollo de los talleres de empleabilidad se realiza de manera conjunta con el personal de Observal. El estudiantado necesita prepararse para cada uno de esos talleres, tomando como referencia las directrices indicadas por sus tutores de prácticas. Con el desarrollo de estos talleres formativos, el estudiantado toma una postura reflexiva de autovaloración y siendo consciente de su actitud, dando más sentido a la personalidad de cada persona.

Los primeros talleres que se hicieron fueron dirigidos a estudiantes de último año de grado o máster, preocupados por la primera toma de contacto con el mundo laboral y tratando de hacer una buena entrada y búsqueda de su primer empleo (Observal, 2019c). Posteriormente, se impartieron estos talleres a otros colectivos como “parados en movimiento”, “Asociación Rondilla” o “Plena Inclusión”, colectivos con características muy marcadas como

baja formación, riesgo de exclusión social o falta de interés, realizándose con éxito y consiguiendo avances entre los y las participantes. Ante la situación que vivimos desde 2020, se ha adaptado a las necesidades, y por ahora, únicamente se hacen con el estudiantado de la Universidad de Valladolid, organizándolos en tandas de menos personas presencialmente y abriéndonos a la versión online, donde de nuevo hemos contado con una gran participación.

Figura 4

Una sesión con jóvenes de Plena Inclusión (2019)



Los talleres que comenzaron siendo un ciclo anual de tres talleres titulado “Mejora de la empleabilidad” han seguido creciendo hasta convertirse en un ciclo de cuatro talleres anuales, y un taller semanal, avalando el éxito que han tenido entre los y las estudiantes participantes y los colectivos con los que se ha trabajado.

Los talleres de mejora de la empleabilidad es una apuesta clara y segura de este grupo de investigación, que con la llegada del nuevo curso escolar comienza ya la preparación de la VII Edición. En este tiempo se crea un entorno que lleva a los participantes a la reflexión personal, al autoconocimiento y al análisis de su trayectoria futura personal y profesional. Los y las participantes conocen los aspectos que más destacan los y las empleadoras y ponen en relieve aspectos de su vida, como el voluntariado, que no creían que fuese relevante a la hora de buscar trabajo. Mejorar la confianza de estas personas, mejorar sus currículums vitae eliminando elementos que solo generan ruido o animarlos hacia el emprendimiento personal en el ámbito social son los objetivos principales de estos talleres.

Metodología

Los talleres de mejora de la empleabilidad conllevan una doble formación. Por un lado, es el estudiantado en prácticas del Máster de Psicopedagogía el responsable de impartir estos talleres a través del siguiente proceso:

1. Fase de investigación, durante este periodo los y las estudiantes en prácticas realizan una inmersión en los contenidos seleccionados, y realizan un dossier temático.
2. Fase de producción, en esta fase se desarrolla el taller formativo siguiendo un índice proporcionado por la entidad: definición, competencias profesionales, objetivo general y específico, contenidos, metodología, temporalización, actividades síntesis del taller y evaluación.
3. Fase de difusión, se crea un plan de difusión que trate de llegar al máximo número de estudiantes posible y se desarrolla un sistema de registro y comunicación con los y las participantes.
4. Fase de implementación, espacio donde se produce el taller.
5. Fase de evaluación. Se analiza la información recibida por parte de los y las participantes emitiendo un informe que es complementado con una autoevaluación y el informe de las tutoras de la entidad.

Por otro lado, estos talleres se realizan para mejorar la empleabilidad de los y las participantes y ayudarlos en su proceso al mundo laboral, de forma que, a través de los cinco talleres dispongan de herramientas e instrumentos que les facilite este momento.

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

El formato de los talleres tiene una duración de una hora y media, y se imparte de forma presencial preferiblemente, pero, tras la llegada del COVID-19, los talleres se han tenido que adaptar a las circunstancias, por lo que la edición del año 2020 se realizó online, y este 2021 hemos realizado una doble edición, online y presencial. Las sesiones se realizan en grupos pequeños desde antes de esta nueva normalidad, no pasando nunca de las 20 plazas, para poder atender correctamente a los y las participantes.

Cuando está finalizando el curso escolar, y teniendo en cuenta el calendario escolar y los cierres de actas, se programan los talleres de mejora de la empleabilidad, y se publican con un mes de antelación para desarrollar el plan de difusión. Estas fechas están seleccionadas para que, antes de las “vacaciones” puedan preparar su acceso al mundo laboral.

El espacio donde se desarrollan los talleres son espacios de la Universidad de Valladolid. Estos espacios son amplios para poder hacer grupos grandes y pequeños a la hora de realizar dinámicas, que ayuden a crear sinergias entre los y las participantes y aporte dinamismo a las sesiones.

Los y las receptoras de los talleres son, a día de hoy, estudiantes de la Universidad de Valladolid, y en su mayoría, provienen de la Escuela de Ingeniería, Facultad de Comercio y Facultad de Educación y Trabajo Social. Al tener receptores de diferentes áreas del conocimiento, los talleres se desarrollan de forma genérica, pudiendo ayudarles y profundizando más en sus casos personales en sesiones privadas en la sede de Observal. Estos talleres se realizan de forma gratuita para todos los y las participantes, tanto los y las estudiantes de la Universidad de Valladolid, como las entidades que contactan con Observal para hacerlos en sus entidades.

Figura 5

Cartel anunciador de los Talleres de empleabilidad 2021

Mejora tu EMPLEABILIDAD
¡EN UNA SEMANA!

1 PERFILES PROFESIONALES
Lunes 12 de abril

2 MARCA PERSONAL
martes 13 de abril

3 BÚSQUEDA ACTIVA DE EMPLEO
miércoles 14 de abril

4 EMPRENDIMIENTO SOCIAL
jueves 15 de abril

5 CURRÍCULUM Y CARTA DE PRESENTACIÓN
viernes 16 de abril

INSCRIPCIÓN EN:
WWW.OBSERVAL.ES
O
LINK DIRECTO EN
NUESTRAS RRSS

20 PLAZAS

FREE
Estudiantes UVa

Universidad de Valladolid
Observal
Observatorio de la Validación de Competencias Profesionales

Facultad de Educación y Trabajo Social
Aula 204

de 16.30h a 18.00h

@observal.es

Por último, qué formación reciben los y las participantes de los talleres de mejora de la empleabilidad que imparte Observal. Consta de cinco talleres, los cuatro primeros, se realizan anualmente, y el último, se hace semanalmente.

- Taller de perfiles profesionales, es la descripción de todas las tareas, conocimientos, competencias, entorno, estilos y valores del trabajo que una persona debe adquirir

para comprometerse con el desarrollo de las tareas y funciones de una determinada profesión. Desde esta perspectiva se ofrecen las claves para analizar el propio perfil profesional y adaptarlo a las necesidades demandadas por el propio puesto de trabajo.

El objetivo de este taller es identificar y evaluar las capacidades, competencias y habilidades propias para la elaboración de perfiles profesionales de los puestos de trabajo deseados.

- Taller de marca personal, es la identidad y el valor que los demás perciben y recuerdan de nosotros en una determinada área profesional. Saber identificar nuestra identidad personal y laboral y transmitirlo a otras personas es esencial para ser visible y progresar en nuestra carrera profesional.

El objetivo de este taller es mejorar la marca personal de los destinatarios para hacer valer sus competencias en el mercado de trabajo.

- Taller de búsqueda de empleo, es el proceso en el que se define unos objetivos profesionales, se realiza una exploración de las necesidades y tendencias del mercado laboral y se planifica todas las acciones a emprender durante este proceso. Esta sesión integra los contenidos de los talleres anteriores y se examina en detalle el proceso de búsqueda de empleo para afrontarlo con éxito.

El objetivo de ese taller es ayudar a los participantes a que se enfrenten al mundo laboral, otorgándoles la información necesaria para manejarse e introducirse en él.

- Taller de emprendimiento social. El emprendimiento social tiene que ver con la creación de iniciativas con una dimensión social o medioambiental. Los emprendedores sociales son aquellas personas que inician y desarrollan un proyecto de estas características, priorizando el impacto social por encima del beneficio económico. En Observal, trabajamos de diferente forma el emprendimiento social, comprometiéndonos con él a través de proyectos Europeos Erasmus+ como STBANK (Observal, 2019b), destinado a promover la educación emprendedora en centros educativos de secundaria, y el Proyecto Hillary (Observal, 2019a), cuyo objetivo es integrar el emprendimiento en los currículos de las universidades de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades para fomentar el espíritu empresarial femenino y la creación de iniciativas favorables al género por parte de los estudiantes universitarios.

El objetivo de este taller es conocer el término emprendimiento junto con los conceptos que se acercan al mismo, acercando al alumno a una nueva oportunidad de inserción laboral

- Taller de *Europass* (currículum y carta de presentación), El *Europass* es el modelo de currículum estándar que te permite, además de representar tu trayectoria formativa y profesional, autoevaluar tus competencias transversales y técnicas, tan necesarias para acceder y mantener un empleo. Este modelo de currículum es una herramienta que facilita la comprensión de esta información de manera sencilla y permite la movilidad profesional en Europa

El objetivo de este taller ayudar a los y las participantes a presentar sus capacidades y cualificaciones de manera eficaz para encontrar trabajo o formación, proporcionando herramientas para que elaboren su propio currículum *Europass*

Resultados

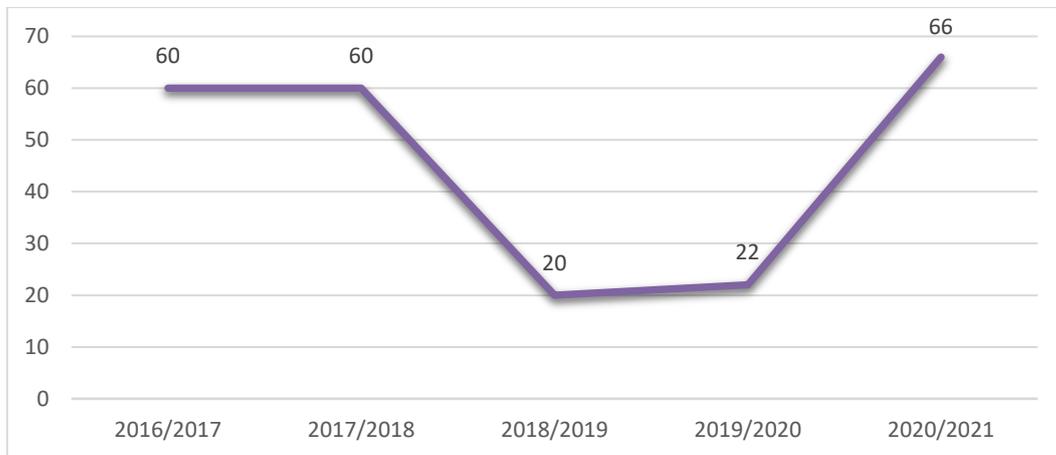
En el curso 2016/17, la propuesta de intervención estuvo dirigida a 60 estudiantes y egresados pertenecientes a la Universidad de Valladolid y que presentaran alguna experiencia profesional. El curso 2017/2018 se repitió esta experiencia introduciendo pequeñas modificaciones en los destinatarios, pues esta vez también iba dirigido a estudiantes sin egresar. Fue dirigido a 20 estudiantes y egresados, mientras que el curso 2018/2019 acudieron 22,

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

y 23 participantes en el curso 2019/2020. Este último curso 2020/2021 el número de asistentes aumentó considerablemente, llegando a alcanzar los 66 participantes.

Gráfico 1

Evolución de los participantes en los talleres para mejorar la empleabilidad



En los cursos 2016/2017 y 2017/2018 los talleres de empleabilidad estuvieron ligados al Balance de Competencias y se unificaron los contenidos de los talleres en dicha actividad (Carro Sancristóbal, Domínguez Pulido, et al., 2019; Carro Sancristóbal, López-Angulo Martín, et al., 2019). Tras finalizar los cursos de Balance de Competencias, y dados los buenos resultados obtenidos en la participación por parte del estudiantado, se continuó con la oferta anual de los cursos.

Los talleres más demandados, en términos generales, son el de Búsqueda Activa de Empleo y curriculum vitae *Europass* debido a que integran la mayoría de los contenidos de los talleres anteriores y examinan en detalle el proceso de búsqueda de un empleo determinado para afrontarlo con éxito.

Gráfico 2

Talleres más demandados en el curso 2018/2019

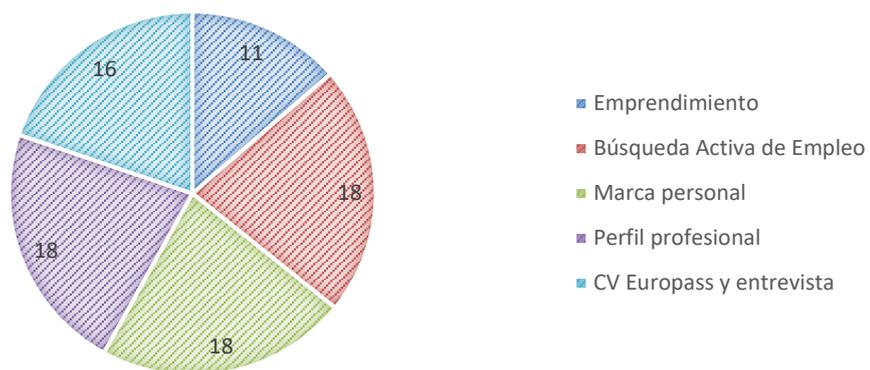


Gráfico 3

Talleres más demandados en el curso 2019/2020

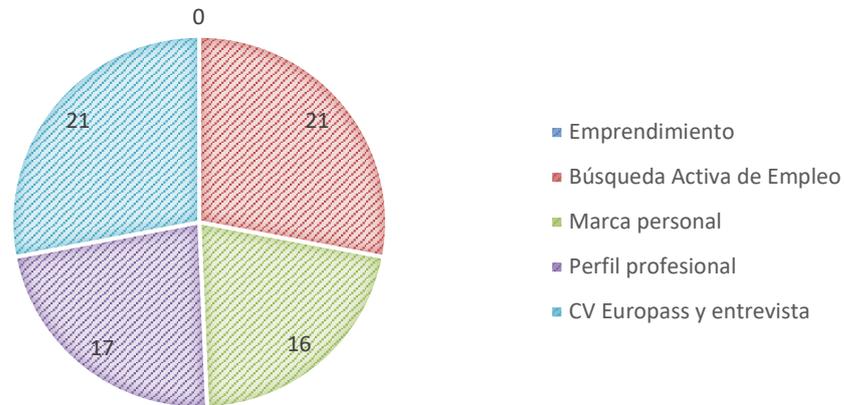
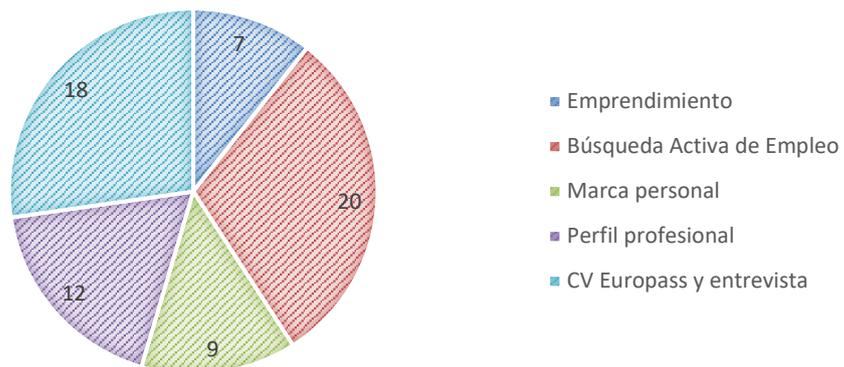


Gráfico 4

Talleres más demandados en el curso 2020/2021



Tras el desarrollo de los talleres, se evaluó el grado de satisfacción de los participantes, así como diferentes aspectos estructurales y metodológicos pertinentes de los mismos (véase gráficos 1-9).

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

Gráfico 5

La información recibida previamente a la formación

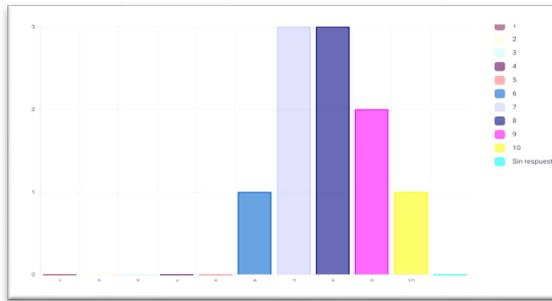


Gráfico 6

La duración de los talleres

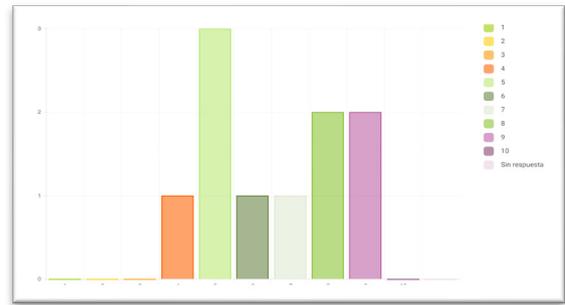


Gráfico 7

La metodología desarrollada por las ponentes

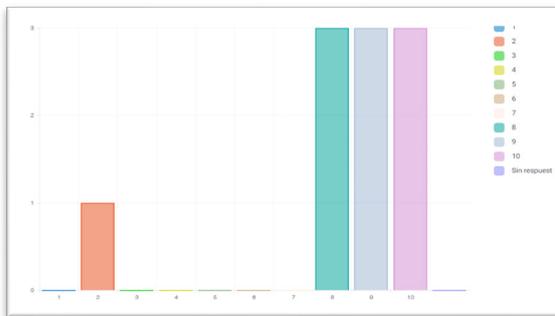


Gráfico 8

El lugar de impartición de los talleres

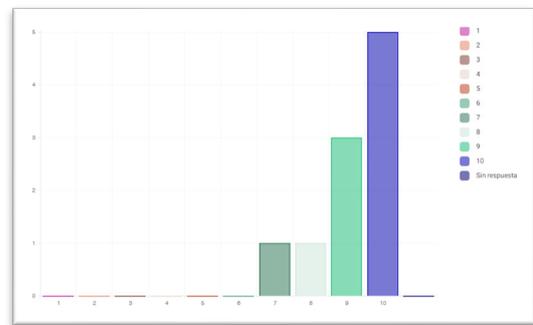


Gráfico 9

Los contenidos impartidos han sido fáciles y claros de asimilar

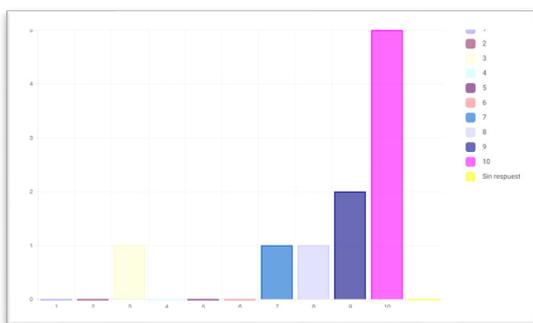


Gráfico 10

Los recursos y materiales ofrecidos han sido válidos y adecuados para la formación

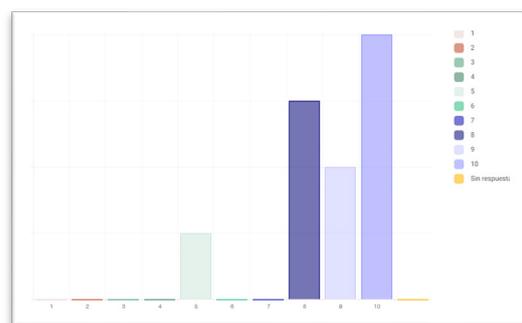


Gráfico 11

Los contenidos desarrollados durante las sesiones han sido útiles y se han adaptado a mis intereses profesionales

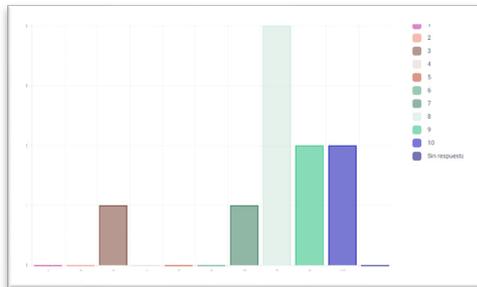


Gráfico 12

La formación ofrecida se ajusta a mis necesidades sobre el empleo

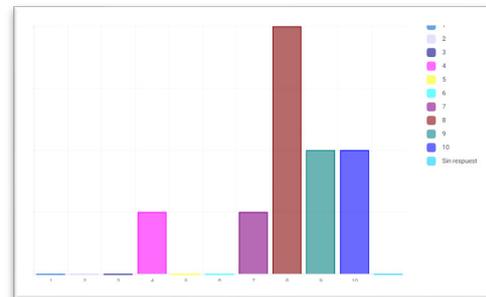
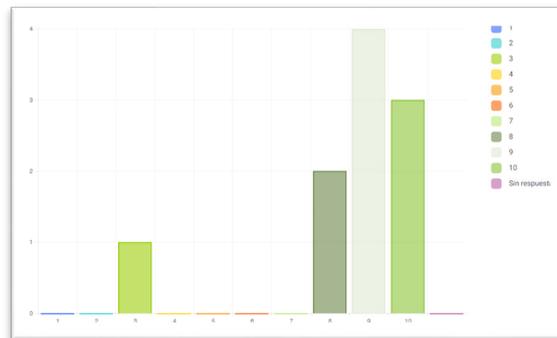


Gráfico 13

Los contenidos adquiridos se pueden aplicar a mi búsqueda de empleo



Según los resultados de las encuestas, el grado de satisfacción general ha sido positivo. Las sugerencias de mejora aportadas por los participantes se pueden sintetizar en tres categorías: duración, dinamismo y metodología. Las demandas por parte de los estudiantes se dirigen a ampliar más la duración de cada taller y proponer más replicas durante el curso escolar. Algunos apuntan la importancia de que la duración de los talleres sea superior a dos horas, incluso la posibilidad de realizarlos en dos o más sesiones.

Conclusiones / Discusión

Tras la experiencia piloto, los talleres de empleabilidad se han estabilizado con el tiempo consiguiendo realizar la sexta edición en el año 2021. Se observa una acogida positiva por parte de los estudiantes de la Universidad de Valladolid, con especial interés en los estudiantes de último año de grado y de postgrado, pero están abiertos a cualquier estudiante del año que curse.

La mayor parte del estudiantado que participa en los talleres son de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Escuela de Ingeniería Industrial y Facultad de Educación y Trabajo Social. Aunque, según se suceden las ediciones, recibimos solicitudes de otras facultades, incluso de otros campus pertenecientes a la Universidad de Valladolid, como es el Campus Universitario de la Yutera (Palencia), siendo esto objeto de estudio para próximas ediciones.

Los conocimientos iniciales con los que acceden los y las estudiantes a estos talleres son mínimos, y tienen pequeñas nociones de asignaturas que han recibido durante la educación secundaria obligatoria (Formación y Orientación Laboral), pero que, tras cuatro años,

poco recuerdan. Una asignatura durante el grado universitario que siguiese con esta temática ayudaría a tener más conocimientos sobre el acceso al mundo laboral de forma específica y más concretamente en su área de conocimiento. Por otro lado, el conocer los diferentes itinerarios y oportunidades tanto formativas como laborales orientaría al estudiantado en su continuidad y especificará más su futura formación.

En el año 2020, y dada la situación en la que estábamos con el COVID-19, se realizaron los talleres en modalidad online, y pese a la buena participación del estudiantado, hubo un descenso que, en la siguiente edición, esta vez realizadas de forma presencial, aumento. Preguntando a los y las estudiantes que en el año 2021 participaron en la modalidad online y la modalidad presencial, aseguraron que el dinamismo y el clima de confianza que se crea en los talleres presenciales favorece la participación e interacción en los talleres y, por tanto, aprenden de forma diferente y más profundamente.

Con los talleres de mejora de la empleabilidad impartidos por Observal se persigue un doble aprendizaje como ya hemos mencionado, y al formar parte del proceso de prácticas del estudiantado del Máster de Psicopedagogía sus opiniones y conclusiones son congruentes en este estudio. Partiendo de la premisa y dificultad de tener un amplio grupo objetivo, aprenden a realizar talleres generalizados que dan respuesta a los aspectos más básicos para comenzar su andadura en el mundo laboral. De igual forma, es su primera participación en público sobre aquello que se han formado, lo que les hace tomar diferentes decisiones futuras. El Máster de Psicopedagogía en el itinerario socio laboral, según sus reflexiones, resulta escueto en el apartado de ingeniería de la formación, y a través de la realización de estos talleres, conocen un espacio nuevo donde desempeñar su labor. En líneas generales, cada estudiante en prácticas realiza únicamente un taller, y demandan el poder realizarlo de nuevo para poder corregir los fallos detectados durante la primera experiencia. Una segunda edición es una nueva oportunidad de aprendizaje, seguimiento y mejoras que completaría su experiencia, aspecto que será objeto de estudio para las próximas ediciones.

Ofrecer esta oportunidad a los y las estudiantes de la Universidad de Valladolid es para Observal una tarea que desarrolla con gusto y sabiendo que, lo que aprendan durante esos cursos, determinará una buena o mala experiencia en un espacio tan competitivo y cambiante como es el mundo laboral. El aspecto más determinante durante los cursos no es explicar cómo conseguir el trabajo mejor remunerado y con las mejores condiciones, sino enseñarles a conocerse a ellos mismos, poner sobre el papel todas las habilidades que tienen como persona, más allá de su formación inicial y, en base a lo anterior, que consigan un trabajo donde puedan desarrollarse de una forma sana y gustosa como profesionales de su área. Esta oferta formativa sería muy interesante poder desarrollarla en todas las facultades durante unos ciclos anuales, segmentando mejor el grupo objetivo y aportándoles herramientas más específicas a la hora de comenzar este proceso, que será determinante para su vida futura. Son ahora las Universidades y más concretamente las Facultades y órganos de orientación los que deben decidir si complementar la etapa universitaria de los y las estudiantes fomentando estos cursos.

Referencias

- Caballero Fernández, G., López-Miguens, M. J., & Lampón, J. F. (2014). La universidad y su implicación con la empleabilidad de sus graduados. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 23-46. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.23>
- Carro Sancristóbal, L. (2021). *Balance de competencias*. Qualificalia. <https://www.qualificalia.com/balance-de-competencias>
- Carro Sancristóbal, L., Domínguez Pulido, S., & López-Angulo Martín, N. (2019). Experiencia del balance de competencias con "Parad@s en Movimiento". En P. Allueva Torres (Ed.), *Orientación y calidad educativa universitarias* (pp. 683-693). Prensas de la Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-16723-62-1>
- Carro Sancristóbal, L., López-Angulo Martín, N., & Domínguez Pulido, S. (2019). Experiencia del balance de competencias con estudiantes y egresados de la Universidad de Valladolid. En P.

- Allueva Torres (Ed.), *Orientación y calidad educativa universitarias* (pp. 323-339). Prensas de la Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-16723-62-1>
- González Rivero, B. (2016). El taller como componente curricular para la formación integral en la educación superior. *Perspectivas docentes*, 60, 21-29.
- Ministry of Education, Sport and Youth. (2021). *European Higher Education Area and Bologna Process*. <https://ehea.info/>
- Observal. (2019a). *HILLARY: Online Community to Foster Female Entrepreneurship*. <http://www.observal.es/es/projects/erasmus/hillary>
- Observal. (2019b). *STBANK: Student Talent Bank*. <http://www.observal.es/es/projects/erasmus/stbank>
- Observal. (2019c, marzo 4). Talleres de empleabilidad. *Observal*. <http://www.observal.es/es/blog/entry/talleres-de-empleabilidad>
- Suárez Lantarón, B. (2014). La empleabilidad en la Universidad Española. *Journal for Educator, Teachers and Trainers*, 5, 272-286.
- Suárez Lantarón, B. (2016). Empleabilidad: Análisis del concepto. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 67-84. <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2066>

La mirada de la universidad hacia la empresa: la pedagogía y la formación profesional para el empleo se necesitan

Beatriz Estévez Estévez

Huno Formación y Desarrollo

< estevezestevezbeatriz@gmail.com >

Resumen

En la segunda década del siglo XXI, resulta paradójico que se siga encontrando en las empresas dedicadas a la Formación Profesional para el Empleo en las que se dispone de una dirección, gestión, diseño, ejecución y evaluación de los planes de formación, la ausencia de un perfil profesional pedagógico. Sólo en el caso de la docencia, se exigen competencias pedagógicas para poder afrontarla, pero qué ocurre con el diseño de los planes, la gestión técnica, la tutorización o la evaluación de éstos. Estos ámbitos son los que el alumnado que realiza el Prácticum puede experimentar y en ellos adquirir las competencias profesionales que definen su perfil en este contexto. No obstante, se observa una carencia del conocimiento de este perfil por el alumnado, así como por las empresas que pueden ser su contexto de profesionalización.

Palabras clave

FPE, Universidad, Competencias Profesionales, Pedagogía, Empleabilidad

Experiencias de orientación profesional para el alumnado del grado en pedagogía

Miguel Ángel Suvires García

Grupo de investigación HUM 365 Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento, Inclusión e Innovación

Universidad de Málaga

Correo electrónico: suvires@uma.es

Resumen

Al ingresar al Grado en Pedagogía, la mayoría del alumnado desconoce, tanto en qué consiste la Pedagogía, como sus salidas profesionales. Conscientes de esta desorientación, en cuanto a las posibilidades de sus estudios y de su futuro laboral, vimos necesaria la realización de distintas actividades de orientación para el alumnado. Estas actividades tenían como objetivo informar de los distintos ámbitos de los que se ocupa la Pedagogía; responder a sus inquietudes, y mostrar distintas posibilidades laborales para trabajar en pedagogía, a través de la experiencia de profesionales en activo.

Algunas de estas actividades de orientación profesional fueron las siguientes:

- La celebración de un congreso sobre las diferentes salidas profesionales de la Pedagogía, organizado por el propio alumnado. Este congreso tiene su origen en la asignatura Pedagogía Laboral y de la Empresa de la Universidad de Málaga, se han realizado seis ediciones, cuatro presenciales y las dos últimas online, donde asistieron más de 200 personas entre alumnado, profesionales y profesorado.
- La creación de un canal de televisión online donde, a modo de consultorio, se resuelven dudas relacionadas con la continuación de los estudios tras el grado o la primera aproximación al mercado laboral, emitido a través de la plataforma Twitch y realizado con Streamyard. La grabación quedó publicada en Youtube y previamente a la emisión se recogieron las consultas del alumnado a través de Instagram.
- La creación de una comunidad de pedagogas y pedagogos en un grupo de Whatsapp y en Discord, con más de 100 miembros, organizada en distintos canales y donde compartir dudas, ofertas de trabajo, contenidos relevantes relacionados con la profesión, etc.

Las valoraciones recibidas del alumnado sobre estas iniciativas fueron muy positivas, destacando lo beneficioso que les fue recibir esta orientación y, además, planteando la necesidad de adelantar estas actividades a los primeros años del grado, junto con la oportunidad de estar en contacto con profesionales en activo.

Palabras clave

Pedagogía; Orientación; Universidad; Salidas Profesionales

Graduados en pedagogía, ¿qué nos depara el futuro laboral?

Marta Varo Martí y Alejandro de los Santos Marín

Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga
Miembros del Grupo HUM 365 Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento,
Inclusión e Innovación

< martavaro61@gmail.com > < alejandrodellosantosmarin@gmail.com >

Palabras clave

Pedagogía; Empleabilidad; Formación Universitaria; Competencias

Introducción

El Grado en Pedagogía es bastante reciente dentro de la amplia diversidad de formación universitaria que se oferta actualmente en España. Pese a la versatilidad que caracteriza a este Grado, somos muchos los titulados que encontramos, a nivel macro en nuestra sociedad, que sigue existiendo aún un desconocimiento hacia estos estudios y por tanto una invisibilidad de la figura del pedagogo/pedagoga, además de una falta de delimitación de nuestro campo a nivel laboral. Por ende, nos encontramos con obstáculos y dificultades a la hora de encontrar una estabilidad laboral. Es por este motivo por el cual esta comunicación pretende concienciar sobre la labor social y educativa de este perfil profesional y dar a conocer las salidas laborales para la que el mismo se encuentra capacitado.

Metodología

Primeramente, realizaremos una recopilación en forma de relato experiencial sobre nuestros aprendizajes y competencias adquiridas a lo largo de nuestra formación como titulados en Pedagogía para más tarde contrastarlo con evidencias bibliográficas que reflejen las capacidades profesionales a las cuales nos habilita el grado para ver realmente con cuáles nos sentimos identificados y de qué forma se vincula a la diversidad de puestos de trabajo en los que podemos tomar parte.

Resultados

En este apartado se darán a conocer las competencias adquiridas además de aquellas que deberíamos poseer, y conocer las distintas salidas laborales que se ofertan y en las se desempeña la función del pedagogo/a.

Conclusiones / Discusión

En definitiva, este trabajo tiene como principal objetivo visibilizar el desconocimiento de la Pedagogía, ya que es la gran ignorada y desconocida del ámbito educativo, siendo una gran incongruencia teniendo en cuenta que la pedagogía es la ciencia de la educación, es decir, la base que sustenta los procesos de enseñanza-aprendizaje además de la implicación de transformación que tiene a nivel social en nuestra sociedad para la ética y la ciudadanía. “La tarea más importante, arriesgada y hermosa que se le ha encomendado al ser humano en la historia es la educación, porque exige trabajar con la mente y el corazón de las personas” (Santos, 2020, p. 77).

Referencias

Santos, M. A. (2020). *¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación*. Catarata.

Actividades participantes en el marco de Social Change Makers como activador de la empleabilidad para el talento universitario comprometido

Juan Antonio Torrecilla García

Universidad de Málaga

< juantorrecilla@uma.es >

Palabras clave

Innovación Social; Agentes del Cambio; Empleabilidad; Ecosistema; *Social Change Makers*

Introducción

Las Universidad, los institutos de FP o los centros privados de formación profesional tienen la responsabilidad de dotar de una capacitación profesional que vaya más allá de lo que hasta ahora abarcan los mínimos del curriculum académico. Por otro lado, las diferentes carreras universitarias están marcadas por las salidas laborales que ofrecen. Si bien, las titulaciones vinculadas a las tecnologías, salud o ciencias jurídicas tienen claros itinerarios profesionales. En cambio, otras titulaciones “vocacionales” no obstante, no disponen de un marco preparatorio práctico y cercano a la realidad social.

Metodología

La iniciativa desarrollada en el marco de un programa propio de la Universidad de Málaga se ha basado en la definición metodológica de *learning by doing* (o mejor dicho *learning by experience*). La definición del proyecto, en rasgos generales, se ha valido dentro de un enfoque de ecosistemas de innovación abierta, donde varios componentes colaboran para resolver desafíos comunes, siendo a su vez un impulso para un desarrollo competencial del alumnado participante.

Resultados

En el programa propio *Social Change Makers* se ha logrado una participación de más de medio millar de alumnos de diversas titulaciones de la Universidad de Málaga inscritos a través de convocatorias abiertas, dentro de campañas realizadas en las redes sociales. Además, más de 60 entidades públicas y privadas (empresas, ONGs, instituciones públicas) se han comprometido proponer retos y colaborar con el alumnado en el marco de desarrollo de diferentes actuaciones del programa *Social Change Makers* (*microchallenges*, *webinars*, *hackathon*, mentorización de proyectos, laboratorios de *crowdfunding*).

Conclusiones / Discusión

El desarrollo de las iniciativas directamente relacionadas al ecosistema (ya sea empresarial, social o cultural) real son una oportunidad no solamente para que el alumnado universitario conozca las situaciones en las que están inmersas las organizaciones, sino también para desarrollar las competencias prácticas vinculadas a las necesidades o desafíos de estas entidades. Por tanto, la mejora de la empleabilidad es clara. En este sentido, se generan oportunidades de prácticas o acogidas de equipos de intraemprendimiento ad hoc, al facilitar un trato directo entre los equipos de los alumnos/as y los responsables de las entidades comprometidas con el programa.

Referencias

- Alden Rivers, B., Armellini, A., & Nie, M. (2015). Embedding social innovation and social impact across the disciplines: identifying "Changemaker" attributes. *Higher Education Skills and Work-Based Learning*, 5(3).
- Bariakova, D. P. (2019). A systematic review of social innovation in higher education systems as a driver of student employability: The case of EE countries. *Innovate Higher Education to Enhance Graduate Employability*, 44-55.
- Maxwell, R., Irwin, W., & Bennett, S. (2015, October). When education met innovation met employability: The birth of employability plus. In *ECEL2015-14th European Conference on e-Learning: ECEI2015* (p. 347). Academic Conferences and publishing limited.
- Thorogood, J., Azuma, F., Collins, C., Plyushteva, A., & Marie, J. (2018). Changemakers and change agents: encouraging students as researchers through Changemaker's programmes. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(4), 540-556.

Dale una vuelta. Tus ideas te ayudarán a emprender

Javier Poleo Gutiérrez¹ y Isabel Dávila Sánchez²

¹INCIDE / Grupo de Investigación Forempin HUM-365 (Universidad de Málaga) / Colaborador Honorario del Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Málaga)

²Grupo de Investigación Forempin HUM-365 (Universidad de Málaga)

< fcojavierpoleo@gmail.com > < isabel.dasa92@gmail.com >

Resumen

La realidad social y el mercado laboral actual generan una importante necesidad de adaptar el aprendizaje a los continuos cambios a nivel tecnológico, de nuevos modelos y sistemas, de relaciones entre las personas y de demanda por parte del público. Algunas estadísticas hablan ya de que, hasta el 80% de las profesiones y especialidades de las que van a vivir los y las jóvenes en estos próximos años se están inventando ahora o ni siquiera se han concebido. Por lo tanto, se hace absolutamente imprescindible preparar al alumnado universitario para generar innovación y capacitarlo en habilidades hacia el cambio, de cara a que visualicen nuevas ideas de negocio o mejoras en las ya existentes para contemplar la opción de proyectos empresariales con futuro y consecuentes con las exigencias del mercado y la sociedad. Presentamos en este texto diversas experiencias puestas en marcha con alumnado y profesorado universitarios, así como con estudiantes de Formación Profesional y estudios secundarios que han llamado la atención de la propia empresa y de grupos de inversión en innovación e impacto social.

Palabras clave

Emprendimiento Social; Formación; Creatividad; Innovación Social; Orientación Universitaria

Introducción

La sociedad actual vive un continuo cambio y adaptación. Como menciona Soldevila (2019), vivimos en una realidad VUCA (*Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous*) y para la cual es necesaria una nueva visión de la educación y el desarrollo personal a cualquier grupo de edad. Citamos a Alvin Toffler quien parafraseó a Herbert Gerjuoy, al afirmar que “Los analfabetos del siglo XXI no serán los que no sepan leer ni escribir, sino los que no puedan aprender, desaprender y reaprender”, y de ello la importancia de preparar a la población para una constante adaptación a los cambios sociales y tecnológicos. Por ello, son necesarios nuevos marcos de trabajo adaptados a un entorno de alta incertidumbre para poder gestionar procesos de innovación en las organizaciones. Los y las jóvenes universitarios actuales participan de esa necesidad de adaptación y, con una formación adecuada, tienen la capacidad de innovar y generar cambio para el emprendimiento. De cara a los modelos de negocio, la adaptación a los recursos y herramientas tecnológicas es cada vez más compleja para poder competir y, sobre todo, no caer en modelos obsoletos que no responden a las demandas de la sociedad. Por ello, son necesarios nuevos marcos de trabajo adaptados a un entorno de alta incertidumbre para poder gestionar procesos de innovación en las organizaciones. La innovación se constituye en “el medio a través del cual el emprendedor crea nuevos recursos generadores de riqueza o dota a los recursos existentes de mayor potencial para crearla.” (Drucker, 2004). Como escriben Osterwalder y Pigneur (2010) “ignora el statu quo, olvida el pasado, no te rijas por la competencia, desafía las normas establecidas”. La cuestión está en ver la capacidad de la persona emprendedora para generar ideas innovadoras, adaptarse al cambio, tolerar la frustración, adelantarse a las necesidades, persistir, y desarrollar el resto de las competencias que va a requerir la puesta en marcha y

gestión de una empresa. Para ello, “la innovación basada en conocimiento puede ser gestionada. El éxito requiere un cuidadoso análisis de los diversos tipos de conocimiento necesarios para hacer posible la innovación.” (Drucker, 2004). Por este motivo, es necesario educar la innovación para transformar la realidad en la que la persona emprendedora quiere desarrollar su idea y, además, enseñarle a persistir, sobreponerse al fracaso, aportar una propuesta de valor válida y de éxito. El alumnado universitario posee bastantes competencias que pueden servir de impulso al emprendimiento, sin embargo, por la experiencia adquirida a través de años de intervención en mentorización y formación, hemos observado que no tienen ni la actitud ni las oportunidades adecuadas para dar el salto. Por este mismo motivo hemos generado nuevas líneas de actuación atentas a la realidad de estos/as jóvenes y a la cualificación de que disponen, complementada con intervención directa con el profesorado a quienes hemos acercado tanto la metodología como las dinámicas de intervención para el fomento de la innovación y la generación de proyectos emprendedores. Por otra parte, la importancia de la implicación de las empresas en estas iniciativas nos ha permitido dar a conocer buenas prácticas, que haya un reflejo de la experiencia y una transformación dentro de cada una de dichas empresas participando de nuevas ideas o moviendo la creatividad a favor de la aceptación de nuevos/as candidatos/as que aporten una mayor innovación.

Metodología

Esta comunicación relata algunas experiencias que venimos desarrollando desde INCIDE y el Grupo de Investigación HUM-365, para mejorar las competencias en materia de emprendimiento social e innovación del alumnado. Dichas experiencias se han desarrollado en talleres, formaciones y seminarios organizados por la Universidad de Málaga y por la propia entidad INCIDE dentro de su línea propia de Emprendimiento Social e Innovación, aplicados a la necesidad de generar mayor creatividad y mejores resultados por demanda del propio alumnado y la realidad del mercado laboral. Dichas formaciones han tenido lugar, además, por causa de la pandemia, por vía presencial, semipresencial y/o virtual, con un alto impacto y usando herramientas innovadoras de comunicación y participación a través de aplicaciones y presentaciones interactivas. Siempre han contado con una evaluación y seguimiento posteriores para ver los resultados obtenidos y el número de proyectos surgidos o, al menos, su incorporación a las clases y el empoderamiento personal de cada uno/a de los y las participantes.

Resultados

Si bien es difícil ofrecer resultados de éxito inmediatos en innovación empresarial, una formación y unas herramientas diseñadas para el desarrollo de la creatividad y la inteligencia emocional favorecen el interés por el emprendimiento y por nuevos modelos de negocio. La innovación empresarial genera, a través del potencial social y económico de la empresa, un cambio significativo e intencionado. Para lograrla, tenemos que entender que “en la innovación, como en cualquier otro esfuerzo, hay talento, hay ingenio y hay conocimiento. Pero en último término, lo que la innovación requiere es trabajo duro, enfocado y decidido. Si faltan la diligencia, la perseverancia y el compromiso, el talento, el ingenio y el conocimiento no sirven de nada.” (Drucker, 2004). Es importante entrenar y descubrir aquellas capacidades y competencias que van a favorecer el desarrollo de un emprendimiento innovador. No hacerlo puede abocar, salvo en casos de genialidad, a quedar al arbitrio del mercado, de un entorno hostil a la empresa que se desarrolla o a modelos erróneos de gestión. El Manual de la Creatividad Empresarial de Crea Business Idea, desarrollado con Fondos Feder de la Unión Europea, nos recuerda que “la persona emprendedora ha de aunar diversas características: ser creativa e innovadora en sus pensamientos y su forma de actuar, a la vez que ser capaz de asumir un cierto riesgo al poner en juego recursos propios cuando detecta una oportunidad de negocio y decide emprender una actividad para obtener un beneficio. En este

sentido, ser emprendedor contiene un significado más allá de ser empresario que implica ser activo, decidido, con determinación para alcanzar unos objetivos.”

Por este motivo, la puesta en marcha de herramientas y dinámicas basadas en el autoconocimiento y en el desarrollo de la inteligencia emocional, ha demostrado a través de la experiencia, poseer un enorme interés para la mejora de las competencias vinculadas al emprendimiento. Estas competencias son parte de una cultura que afectan a la persona que inicia el proyecto, pero también a cada uno de los ámbitos de la organización, así como a los resultados, por tanto, ésta ha de estar completamente impregnada de esa voluntad y de los conocimientos adecuados.

El alumnado universitario muestra un enorme interés por el emprendimiento como una opción válida, no solo como salida profesional, sino también por acercarse a las competencias y a los recursos que generan innovación y creatividad. Si observan que el mercado laboral es complejo por el constante movimiento y la necesidad de adaptarse en materia de emprendimiento, estos cambios son mucho más relevantes ya que los negocios, los recursos y herramientas tecnológicas son cada vez más complejas para poder competir y, sobre todo, no caer en modelos obsoletos que no responden a las demandas de la sociedad. Desde entidades como INCIDE venimos trabajando en proyectos innovadores basados en gamificación y la ludificación para fomentar la creatividad y promover nuevas ideas que se salgan de los modelos conocidos y agotados de emprendimiento, así como para la adaptación a los cambios que requiere una iniciativa que pretende ser competitiva. Mediante nuestro programa de Escuela de Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales, junto a la experiencia de un equipo multidisciplinar formado por mentores y orientadores en materia de emprendimiento, en pedagogía y una educadora, se han organizado talleres, curso, seminarios y ponencias, además de la participación en hackatones con la finalidad de capacitar para la transformación y el cambio. En las diversas formaciones realizadas han participado alumnado de universidades tales como: Universidad de Málaga, Universidad de Granada, Universidad de Extremadura, Universidad de Valladolid. En todas ellas, se llevó a cabo talleres presenciales con una metodología basada en la gamificación, con el objetivo de formar para la creatividad y el desarrollo de proyectos innovadores, así como para el fomento del emprendimiento como salida profesional e ilusionante a través del acercamiento a experiencias centradas en sus conocimientos y especialidades. Actualmente, el apoyo a proyectos atentos al cumplimiento de los retos que nos ofrecen los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y que permitan a la empresa aplicar el Triple Balance (Henriques y Richardson, 2013), es decir, el impacto económico, social y medioambiental en los modelos de negocio se ha convertido en un modelo de impacto que atrae inversión (business angels, responsabilidad social empresarial, inversores de impacto) y una excelente publicidad a nivel global. No en vano, comenzamos nuestras intervenciones con las palabras de Ismael Pantaleón, CEO de Ideas Infinitas, en la Feria Virtual de Innovación Social de Málaga acerca de que estos/as jóvenes son “la primera generación que tiene como contexto el mundo entero”. Eso, unido a la necesidad de seguir construyendo nuevas tecnologías, nuevas formas de trabajar, nuevos procesos, abren un amplio abanico de posibilidades para el emprendimiento y, en mayor oportunidad, el emprendimiento social que requiere mucho menos presupuesto y genera una enorme transformación. Es la respuesta al planteamiento de Osterwalder y Pigneur (2010) de “desafiar las normas para diseñar modelos originales que satisfagan las necesidades desatendidas, nuevas u ocultas de los clientes”

A lo largo de estos años de colaboración hemos formado a más de 3.500 alumnos/as y a 19 empresas, ya sea con contenidos generales o para la mejora de las habilidades directivas, de las competencias digitales y la modernización de la comunicación, o para la mejora del trabajo en equipo. Una de las más interesantes es la apuesta por parte de empresas del sector agroalimentario en la incorporación de la mujer a los equipos directivos, en la que hemos participado con un programa muy completo de formación para la innovación, las ha-

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

bilidades sociales para el emprendimiento y el empoderamiento de la mujer dentro del entorno rural. En estas formaciones han participado 280 emprendedoras, muchas de ellas recién egresadas, con un excelente resultado. Este indicador pudo verse en el I Congreso Construyendo Igualdad: visibilizando experiencias, organizado por el Grupo de Investigación HUM-365 (Forempin) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, en marzo de 2021, y en el que se incluyeron comunicaciones y mesas redondas sobre emprendimiento social liderado por mujeres.

Algunas otras iniciativas han sido la intervención en el Máster de Comunicación de la UMA, la formación en Soft Skills para el emprendimiento del Departamento de Comunicación Audiovisual de la UMA dirigido al alumnado, los talleres de emprendimiento social de la Universidad de Cáceres y Valladolid, la participación en diversos Hackatones dirigidos a alumnado y profesorado tanto de la universidad como de la Formación Profesional, las comunicaciones e investigaciones realizadas dentro del Grupo HUM-365 para congresos en materia de emprendimiento y orientación universitaria y que han acaparado el interés de una parte importante de su comunidad. En los meses anteriores a la pandemia, llevamos incluso a formar a noventa profesores/as de la Universidad en materia de innovación y desarrollo de las competencias a través de la gamificación y de la inteligencia emocional. En dicha formación hacemos una introducción acerca de la comprensión, expresión, facilitación y regulación emocional como paso previo a la mejora personal y del entorno de trabajo, procurando que se entienda la importancia no solo del “ser” sino también de las relaciones con otras personas. Para ello llevamos a cabo actividades y dinámicas de grupo que generan resultados inmediatos, con modelos de trabajo que pueden usar después en sus ámbitos profesionales. Posteriormente, entramos a trabajar la creatividad y la innovación mediante procesos de gamificación y utilizando recursos tecnológicos y serious games, de modo que se lleve al límite la disruptividad de las ideas. Y, al final presentamos elementos básicos del emprendimiento y les ofrecemos recursos adicionales para la puesta en marcha de proyectos que hayan ido pensando a lo largo de la intervención.

La situación actual de la COVID-19 nos ha obligado a innovar también en el modo de presentar las formaciones, incorporando el modelo online con recursos y aplicaciones interactivas y que favorecen la participación y la comunicación bidireccional. Así, INCIDE llevó a cabo varios webinars sobre Educación Online, dirigido a profesorado universitario y de formación profesional en el que incorporamos bloques de fomento de la creatividad y la innovación, con revisión de proyectos de emprendimiento social disruptivos y la importancia de la adaptación al cambio. El uso de aplicaciones tales como Pear Deck, Jamboard, Beekast, Genially, Emaze y otras nos han permitido llevar a cabo una interacción con el público participante de manera que ha podido ver in situ cómo organizar grupos de trabajo y sacar el máximo rendimiento. Los juegos Feelinks, Empathy Toy, O Mai God y otros, nos han ayudado a avanzar en la interrelación de los equipos y en generar cohesión.

Los resultados de estas experiencias han sido excelentes, con una valoración en cuestionarios de 4,2 sobre 5 de media y con comentarios impactantes acerca de la originalidad de las propuestas y de la validez de los objetivos planteados. En concreto, el grupo de profesorado universitario participante valoró la importancia de acercar estos conceptos y esta metodología al alumnado, solicitando el uso de nuestros recursos para incorporarlo a sus aulas. Por este motivo, seguimos apostando por la experiencia en proyectos de generación de ideas y la formación en todos los ámbitos, incluidos los estudios no superiores, con la finalidad de lograr que el alumnado y la futura ciudadanía, adquieran las habilidades y la capacidad de romper con los estándares empresariales para adoptar una visión más global, más rica y más cercana a la demanda social de sostenibilidad, de productos más limpios y seguros, del cumplimiento de ciertos objetivos hacia la transformación social y la mejora del entorno. En este sentido, las aportaciones tanto de INCIDE como de las entidades que conforman el Grupo de Investigación HUM-365 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la

Universidad de Málaga, son muy relevantes en el ámbito del emprendimiento y de la formación de los y las futuros/as egresados/as ya que parten de una demanda clara obtenida a través de la experiencia y, por otro lado, responden a una realidad social y económica para la que deberán estar preparados/as.

Conclusiones / Discusión

Llevar a cabo una formación en materia de emprendimiento social, no solo favorece una nueva salida y oportunidad, sino que también mueve al alumnado a proyectos más innovadores, creativos y a la aplicación de todo ello en su día a día, incluyendo la inserción en el mercado laboral. Por ese motivo es por el que es tan necesaria la apuesta por implicar al alumnado en procesos de descubrimiento de herramientas, dinámicas y recursos dentro de un aprendizaje que incremente su interés en sacar adelante ideas novedosas, siempre con un apoyo y una mentorización que les permita aferrarse a la opción del emprendimiento como una salida profesional interesante a valorar. En ese sentido, cuentan y seguirán contando con el asesoramiento de INCIDE y del Grupo de Investigación HUM-365, siempre presentes en la mejora personal, educativa y laboral de los y las jóvenes. Desde una formación adaptada y cercana, divertida y participativa es posible construir nuevas ideas y proyectos de un altísimo impacto social y económico. Por ello es tan importante esta iniciativa y la respuesta que está obteniendo.

Referencias

- Drucker, P. (2004). La disciplina de la innovación. *Harvard Business Review*. Agosto, 3-7.
- Cornellá, A. (2019). *Cómo innovar sin ser Google*. Manual de Innovación. Profit Editorial.
- Crea Business Idea. *Manual de la Creatividad Empresarial*. Sudoce Interreg, Fondos Feder Unión Europea.
- Henriques, A., Richardson, J. (2013). *The Triple Bottom Line, Does It All Add Up? Assessing the Sustainability of Business and CSR*
- Macías, M. (2017). *El Camino para Innovar. Cómo pasar de la idea al modelo de negocio creando valor para tus clientes*. Deusto.
- Matas, A. (2017). *Metodología Creativa Empresarial Creative Washing Program: pistas teóricas y prácticas para alcanzar la creatividad por vía de Exploración*. ICB Editores.
- Osterwalder, A. y Pigneur Y. (2010). *Generación de modelos de negocio. Un manual para visionarios, revolucionarios y retadores en España*. Deusto
- Soldevila, LI. (2019). *Digital Thinking. Lidera con éxito la transformación digital*. Profit Editorial

Formación profesional en el siglo XXI, claves como carrera docente

**María Trinidad Pérez Pinto², Juan Antonio Aguilar Gutiérrez¹, Jose Antonio Mata Iglesias³,
María Teresa Castilla Mesa³**

¹Delegación Territorial de Málaga. Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía

²I.E.S. Romero Esteo (Málaga). Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía

³Centro del profesorado de Málaga. Consejería de Educación y Deporte
Junta de Andalucía

⁴Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga

< mtrinidadperez@gmail.com > < 23aguilar@gmail.com > < educacionfp@gmail.com >
< mtcm@uma.es >

Resumen

Esta comunicación trata de establecer guías y cuestiones clave para afrontar los retos de empleo y formación de los futuros profesores en el siglo XXI. Para ello, se parte del análisis de la Educación y de la Formación Profesional, de la normativa vigente, del nuevo Anteproyecto de Formación Profesional, en una sociedad “líquida” que afronta transformaciones radicales en todos los aspectos de la vida. Se pretende orientar profesionalmente a los futuros profesionales de la educación, hacia la carrera docente en Formación Profesional. También dar las claves que la hacen básica en el desarrollo socio económico de España. Una enorme labor, de la que depende el futuro de todos. En esta comunicación se van a abordar tres ejes fundamentales: la estructura actual del sistema de Formación Profesional en el ámbito de la educación; el acceso a la carrera docente y a la de otros profesionales que imparten clase en estas enseñanzas y, en tercer lugar, las diferentes especialidades existentes.

Palabras clave

Formación Profesional; Docencia; Expertos; Empleo; Universidad

Introducción

Desde la amplia experiencia de este Grupo de investigación en el área de orientación y desarrollo de la Formación Profesional en España, se promueve incentivar las vocaciones docentes hacia este sector clave y presentar las posibilidades que la Formación Profesional tiene como espacio de profesionalización tanto para incorporarse como docente, como para dar continuidad a la formación universitaria ofreciendo otras alternativas complementarias, diversificadas y cualificadas para seguir adquiriendo competencias profesionales en conexión con el tejido productivo, empresarial y social.

Históricamente la Formación Profesional ha pasado por etapas que han devenido en erróneas interpretaciones. En un principio se trataba de continuar con la formación práctica en oficios como una continuación de los gremios medievales. El papel del docente era el del “maestro de taller” experto en soluciones prácticas y que otorgaba la maestría a los alumnos que demostraron dominio del oficio.

Posteriormente, se extendió como una salida del sistema educativo para los alumnos “menos dotados”, esto es una salida para que trabajaran mucho con las manos y poco con la cabeza. Todavía hay demasiadas personas que creen que esto sigue siendo así. Lo peor es que bastantes de ellas pertenecen al sistema educativo.

Finalmente, la Formación Profesional se adaptó al modelo europeo, donde es clave en el desarrollo de los países. A partir de ahí, los ciclos formativos tomaron el carácter de enseñanza muy especializada. Para su desarrollo se tomó como punto de partida un macro estudio sobre los perfiles formativos que las empresas solicitaban en el mercado laboral. Posteriormente equipos de profesores y especialistas desarrollaron los currículos, que supusieron el alcance de una formación de nivel intermedio y de alta calidad. La nuestra es equiparable, y en muchos casos superior a la de otros países europeos. Una precisión en Europa habla de V.E.T. (aprendizaje vocacional hacia el trabajo) y no de F.P. (como en España, que sigue conservando el nombre).

En este marco actual, y como respuesta a los enormes retos del siglo XXI, la F.P. o Formación Profesional ha vuelto a adaptarse con el uso de nuevas metodologías, recursos, espacios y organización. Todo ello a pesar de que la administración educativa no ha renovado los currículos desde hace años. El profesorado de F.P. sigue siendo avanzadilla en cuanto a otros sectores educativos. Fruto de ello son los excelentes niveles de inserción laboral que presenta y el interés que suscita en todos los ámbitos.

El Anteproyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (15/06/21) pretende consolidar el sistema único de Formación Profesional impulsado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), que integra la FP del sistema educativo y la FP para el empleo en un solo modelo al servicio de estudiantes y trabajadores empleados o desempleados.

Con la nueva norma, y el Plan de Modernización de la Formación Profesional que se está desarrollando, el MEFP quiere convertir estas enseñanzas en un itinerario de primera para jóvenes, trabajadores y trabajadoras, que permita también la actualización continua de sus competencias profesionales.

Metodología

Se analiza la normativa vigente que regula la formación profesional en España, el acceso al cuerpo de enseñanza secundaria y profesorado técnico de formación profesional, así como las nuevas propuestas del Ministerio de Educación y Formación profesional en esta materia que pretenden impulsar y modernizar estas enseñanzas. Se finaliza con la importancia de la conexión con las empresas y el enfoque metodológico para que el alumnado adquiera competencias profesionales que respondan a las necesidades de la sociedad y de las empresas.

Descripción del sistema de la Formación Profesional:

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, estableció que “la Formación Profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la Formación Profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales”.

En ese marco, el sistema de Formación Profesional se dividió en dos subsistemas de formación: la Formación Profesional del sistema educativo (ciclos formativos de Formación Profesional), y la Formación Profesional para el empleo (certificados de profesionalidad), ambas referidas al mismo Catálogo de Cualificaciones Profesionales, pero dependientes de dos administraciones diferentes.

En esta comunicación nos centraremos en las posibilidades de acceso como docente dentro de la Formación Profesional del sistema educativo

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

En la actualidad la Formación Profesional comprende los estudios profesionales más cercanos a la realidad del mercado de trabajo y dan respuesta a la necesidad de personal cualificado especializado en los distintos sectores profesionales para responder a la actual demanda de empleo. Si analizamos su alta inserción laboral podemos afirmar que la FP ya se ha transformado en una formación que responde a la demanda real de empleo y ahora es el momento del cambio en la sociedad española para que también su mirada ponga en valor la Formación Profesional.

La Formación Profesional oferta 176 ciclos formativos y 12 cursos de especialización dentro de 26 familias profesionales, con contenidos teóricos y prácticos adecuados a los diversos campos profesionales. Toda la información sobre el catálogo de títulos puede consultarse en la web: <https://www.todofp.es/>

La constante actualización y creación de nuevos títulos de Formación Profesional permite la adaptación continua al mercado laboral. Mediante la publicación de nuevos cursos de especialización y nuevos títulos formativos que se unen a la adaptación y cambio de los ya existentes para dar respuesta a las competencias profesionales. Asimismo, incorpora competencias transversales tales como la resolución de problemas, la reflexión, la creatividad, el pensamiento crítico, el aprender a aprender, la iniciativa, la asunción de riesgos y la colaboración, ya que buscan responder a las necesidades de nuevos perfiles profesionales en el mercado laboral cambiante y a la adaptación a las necesidades de un mercado futuro.

Las enseñanzas de Formación Profesional están en permanente evolución y adaptación debido a los cambios del mercado laboral. La Formación Profesional avanza reformando y actualizando planes de estudios, creando accesos flexibles y nuevos puentes entre los programas de estudios, empleando las nuevas tecnologías, aplicando, experimentando con nuevos métodos de enseñanza y evaluación. El catálogo de títulos de cada familia profesional puede consultarse en la web TODOFP del Ministerio de Educación y Formación profesional, ya citado.

Siguiendo la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, las enseñanzas de Formación Profesional del Sistema Educativo se ordenan en:

- Ciclos de Formación Profesional Básica, que conducen al Título de Profesional básico correspondiente. Son enseñanzas de oferta obligatoria y gratuita.
- Ciclos Formativos de Grado Medio, que conducen al título de Técnico y que forman parte de la educación secundaria postobligatoria.
- Ciclos Formativos de Grado Superior, que conducen al título de Técnico Superior que forma parte de la educación superior.
- Cursos de especialización, que otorgarán la titulación de Master Profesional.

Uno de los grandes retos relacionados con la Formación Profesional es la apuesta por el desarrollo de las destrezas personales y profesionales, la creatividad, el talento y los valores emprendedores. La Formación Profesional busca nuevos talentos y docentes no sólo con conocimientos técnicos sino también que tengan la capacidad para innovar y emprender. El fuerte cambio tecnológico y económico al que estamos sometidos exige una adecuada cualificación y flexibilidad del capital humano para adaptarse a las circunstancias cambiantes de la economía y de la tecnología.

La innovación tecnológica y didáctica en la Formación Profesional es un hecho palpable y en progresivo avance. El vínculo entre educación e innovación es inseparable dentro de la Formación Profesional, sobre todo cuando se persigue una formación basada en la calidad y la excelencia. Los profesionales de la FP y de las empresas deben apostar por la investigación, innovación y experimentación en el sistema educativo, siendo uno de sus objetivos

fundamentales el fomento de la innovación didáctica y tecnológica, fomentando los procesos que supongan una mejora de la organización del centro o de las relaciones con las empresas.

Las nuevas metodologías, como el Aprendizaje Colaborativo Basado en Retos o la Gamificación, así como las metodologías ágiles y mixtas, buscan la profundización e innovación en técnicas y tecnologías de las distintas familias profesionales, incluyendo la creación de nuevos productos o mejora de los procesos y la resolución de problemas prácticos y concretos en base a la realidad de la empresa y a las demandas de los distintos puestos de trabajo.

La especificidad de la Formación Profesional y su calidad avanzan incorporando elementos que simulan los entornos laborales, y con metodologías basadas en proyectos o retos próximos a cada sector productivo, incorporando recursos basados en tecnología digital, tales como los simuladores o los gemelos digitales, o la integración de aulas y talleres en un espacio único en el que se combinan los aprendizajes teórico-prácticos.

El actual sistema de formación profesional requiere de un impulso de la innovación tecnológica y didáctica, con una alta capacitación del profesorado, y la dotación de equipamientos técnicos fruto de una colaboración estable y duradera con las empresas, según se publica en el Informe *Innovation and training: partners in change* (CEDEFOP, 2015)

La “Alianza por la Formación Profesional: una estrategia de país”, es una iniciativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) que pretende afianzar la transformación de la FP y contribuir a la formación continua, la cualificación y la potenciación del profesorado.

Especialidades docentes de Formación Profesional: En la formación profesional actualmente se distinguen tres cuerpos:

- Profesorado técnico de Formación Profesional.
- Profesorado de Enseñanza Secundaria
- Profesorado especialista y expertos/as

2.1. Especialidad Formación Profesional 591: Cuerpo de Profesorado Técnico de Formación Profesional.

- 016 Prácticas de minería
- 021 Taller de vidrio y cerámica
- 025 Actividades (seis)
- 026 Apoyo al área práctica
- 201 Cocina y pastelería
- 202 Equipos electrónicos
- 203 Estética
- 204 Fabricación e instalación de carpintería y mueble
- 205 Instalación y mantenimiento de equipos térmicos y fluidos
- 206 Instalaciones electrotécnicas
- 207 Instalaciones y equipos de cría y cultivo
- 208 Laboratorio
- 209 Mantenimiento de vehículos
- 210 Máquinas, servicios y producción
- 211 Mecanizado y mantenimiento de máquinas
- 212 Oficina de proyectos de construcción
- 213 Oficina de proyectos de fabricación mecánica
- 214 Operaciones y equipos de elaboración de productos alimentarios
- 215 Operaciones de procesos
- 216 Operaciones de producción agraria
- 217 Patronaje y confección

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

- 218 Peluquería
- 219 Procedimiento de diagnóstico clínico y ortoprotésico
- 220 Procedimiento sanitarios y asistenciales
- 221 Procesos comerciales
- 222 Procesos de gestión administrativa
- 223 Producción de artes gráficas
- 224 Producción textil y tratamiento físico-químicos
- 225 Servicios a la comunidad
- 226 Servicios de restauración
- 227 Sistemas y aplicaciones informáticas
- 228 Soldadura
- 229 Técnicas y procedimientos de imagen y sonido

2.2. Especialidades de Formación Profesional 590: Cuerpo de Profesorado de Enseñanza Secundaria

- 101 Administración de empresas
- 102 Análisis y química industrial
- 103 Asesoría y procesos de imagen personal
- 104 Construcciones civiles y edificación
- 105 Formación y orientación laboral
- 106 Hostelería y turismo
- 107 Informática
- 108 Intervención sociocomunitaria
- 109 Navegaciones e instalaciones marina
- 110 Organización y gestión comercial
- 111 Organización y procesos de mantenimiento de vehículos
- 112 Organización y proyectos de fabricación mecánica
- 113 Organización y proyectos de sistemas energéticos
- 114 Procesos de cultivo acuícola
- 115 Procesos de producción agraria
- 116 procesos en la industria alimentaria
- 117 Procesos de diagnóstico clínico y productos ortoprotésicos
- 118 Procesos sanitarios
- 119 Procesos y medios de comunicación
- 120 Procesos y productos de textil, confección y piel
- 121 Procesos y productos de vidrio y cerámica
- 122 Procesos y productos de artes gráficas
- 123 Procesos y productos en madera y mueble
- 124 Sistemas electrónicos
- 125 Sistemas electrotécnicos y automáticos

2.3. Expertos

Los y las expertos/as se consideran profesionales y especialistas de los sectores productivos que facilitan un flujo permanente de transferencia de conocimiento. Estos profesionales se contemplan en diversos ciclos formativos y cursos de especialización para impartir determinados módulos específicos.

2.4. Cambios propuestos en el perfil docente en el Anteproyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional

Hasta ahora, las 54 especialidades docentes de Formación Profesional estaban divididas en dos cuerpos: 25 especialidades que pertenecían al cuerpo de profesorado de enseñanza secundaria (grupo funcional A1) y 29 que pertenecían al cuerpo de profesorado técnico (grupo funcional A2).

Con la nueva legislación, todo el profesorado técnico con grado universitario o equivalente pasará a integrar el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria. Esta medida beneficiará a los docentes de 19 especialidades, quienes, a pesar de disponer de la misma titulación, se encontraban en un grupo funcional diferente. Se atiende, así, una reivindicación histórica del profesorado de estas enseñanzas.

En la Disposición Final Primera, se propone la modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación con relación a los siguientes artículos y disposiciones de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que quedan redactados en los siguientes términos:

Uno. El artículo 95 queda redactado en los siguientes términos: “Artículo 95. Profesorado de formación profesional. 1. Para impartir enseñanzas de formación profesional se exigirán los mismos requisitos de titulación y formación establecidos en el artículo anterior para la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas especialidades, de acuerdo con las administraciones educativas.

2. Excepcionalmente, para determinadas especialidades se podrá incorporar, como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales, no necesariamente titulados, que desarrollen su actividad en el ámbito laboral. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación.”

Dos. Se añade una nueva letra, la b bis), en la Disposición adicional séptima, apartado 1, redactada en los siguientes términos:

“b bis) El cuerpo de profesores especialistas en sectores singulares de formación profesional, que desempeñará sus funciones en la formación profesional y, excepcionalmente, en las condiciones que se establezcan, en la educación secundaria obligatoria.” Tres. Se añade un apartado 2 bis en la Disposición adicional novena, redactado en los siguientes términos: “2 bis. Para el ingreso en el cuerpo de profesores especialistas en sectores singulares de formación profesional será necesario estar en posesión de la titulación de Diplomado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico o el título de Grado correspondiente u otros títulos equivalentes, a efectos de docencia, además de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de esta Ley, así como superar el correspondiente proceso selectivo.”

La mayoría de las especialidades exige disponer de una carrera universitaria excepto algunas relacionadas con determinadas especialidades del cuerpo de profesores técnicos, al no tener una contraparte en el ámbito universitario. Estas especialidades, que conformarían el nuevo cuerpo de Profesorado Especialista en sectores singulares de la FP son: cocina y pastelería, estética, fabricación e instalación de carpintería y mueble, mantenimiento de vehículos, mecanizado y mantenimiento de máquinas, patronaje y confección, peluquería, producción en artes gráficas, servicios de restauración y soldadura. La propuesta del anteproyecto es la exigencia de una titulación universitaria también a este profesorado, además de contar con la formación pedagógica y didáctica.

2.5. Máster como requisito para ejercer la docencia

Para ejercer la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y la Enseñanza de Idiomas, es necesario estar en posesión de un Título Oficial de Máster que acredite la formación pedagógica y didáctica regulado por el Real

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

Decreto 1834/2008 de 8 de noviembre por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las Enseñanzas de Régimen Especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria, de acuerdo con lo exigido por los artículos 94, 95 y 97 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Este máster se imparte en la mayoría de las Universidades públicas españolas.

2.6. Recursos para el acceso a la función docente.

A continuación, se relaciona una serie de enlaces que pueden ser de utilidad para profundizar sobre los requisitos y proceso concurso-oposición para ser docente en Formación Profesional:

- Requisitos de ingreso en el cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional: <https://www.todofp.es/dam/jcr:d0e87ebf-f7a3-4d71-ae7-bd5275e57cd0/equivalencias-cuerpo-ptfp-acceso-funcion-docente.pdf>
- Temarios de oposiciones: <https://www.todofp.es/profesores/normativa/legislacion/normativa-estatal/profesorado-fp/temarios-oposiciones.html>
- Convocatoria de Oposiciones a cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional Año 2021: <https://www.todofp.es/profesores/normativa/legislacion/normativa-estatal/profesorado-fp/convocatoria-oposiciones-profesorado/2021.html>

2.7. Previsión futura con relación a las plazas de profesorado docente en Formación Profesional.

Se prevé un aumento de la oferta y del número de ciclos formativos y, por tanto, un crecimiento del número de docentes, según el Plan de modernización de la FP, con una ampliación de 200.000 plazas en la oferta de FP hasta 2023, para dar respuesta a la creciente demanda de estas enseñanzas y a las necesidades formativas del mercado laboral. Nuevos títulos y cursos de especialización. Para más información: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cd40e9bc-84ce-402a-8b1a-493aa54578de/plan-de-modernizacion-de-la-formacion-profesional.pdf>

La estimación de necesidades de personas formadas con cualificación intermedia (técnicos básicos, medios y superiores) se prevé muy superior a la existente, por lo que el redimensionamiento de la oferta de estas enseñanzas es esencial para el crecimiento económico. Las previsiones para España en 2025 indican que el 49% de los puestos de trabajo en Europa requerirán una cualificación intermedia y sólo el 16% serán de baja cualificación. En la actualidad, el 25% de las personas tiene cualificación intermedia y el 35% la baja. Esta situación evidencia la necesidad que tiene nuestro país de personas con titulación de técnico medio y técnico superior de perfiles profesionales que actualmente no se encuentran en el mercado laboral.

El Gobierno propone que el alumnado de Formación Profesional Superior curse materias en la Universidad y viceversa. Esta medida está aún pendiente de desarrollo normativo para tener un marco común. Algunas Universidades, en el ámbito de sus competencias, tienen recogidas algunas “pasarelas” entre ciclos formativos de grado superior y estudios universitarios, pero aún es un sistema poco desarrollado y accesible.

2.8. Formación profesional: relación con las empresas, estancias en empresas y otros programas para mejorar las competencias profesionales y aumentar la inserción laboral.

- Formación dual: a lo largo de los últimos cursos académicos se ha avanzado en la implantación de proyectos de Formación Profesional Dual, amparados por la normativa establecida en el Real Decreto 1529/2012. Estos proyectos, bajo la tutela de las Comunidades Autónomas, se han desarrollado atendiendo a modelos propios.

La inserción laboral aumenta en los ciclos cuando éstos se imparten en modalidad dual por la conexión con las empresas, permitiendo al alumnado aprender y desarrollar sus competencias profesionales según las necesidades de las mismas. El nuevo anteproyecto de Ley de la Formación Profesional pretende convertir todos los ciclos formativos en duales buscando la corresponsabilidad y la colaboración de centros y empresas.

- La oferta educativa de Formación Profesional se encuentra en institutos de Educación Secundaria, donde conviven con ofertas de ESO y Bachillerato. También existen en Centros de Referencia Nacional y Centros Integrados de Formación Profesional, pero éstos últimos son aún escasos en la mayoría de las comunidades autónomas, aunque suponen una estrategia muy interesante porque permite integrar la Formación Profesional inicial, o del sistema educativo con la Formación Profesional para el Empleo.
- Formación en Centros de Trabajo (FCT): todos los ciclos formativos tienen un módulo de FCT que permite que todo el alumnado deba realizar prácticas en una empresa para poder poner en valor y desarrollar las competencias profesionales en un contexto real de trabajo.
- Internacionalización de la Formación Profesional: Entre otras acciones por las que puede optar el estudiante que realiza un ciclo formativo se encuentra el poder cursar el módulo profesional de FCT, puede realizarse en otro país de la Unión Europea a través de un programa ERASMUS+. También se contempla la posibilidad de realizar estancias más cortas en otros países, tanto para el profesorado de FP cómo para el alumnado.
- Programa bilingüe: muchos ciclos se imparten, además, en otro idioma, normalmente inglés, a través de un programa bilingüe, lo que permite al alumnado mejorar sus competencias lingüísticas en otro idioma. Todos estos elementos aumentan la calidad y atractivo que la formación profesional tiene como primera elección formativa del alumnado.
- Aulas de emprendimiento: consideradas una de las actuaciones de carácter estratégico para la modernización del sistema de Formación Profesional actual, se crean aulas que permiten la incorporación de la digitalización, la innovación y el emprendimiento a las que se asigna un conjunto de recursos que se distribuye en el marco de cooperación territorial para la formación el crecimiento económico y social y la empleabilidad. Son unos espacios destinados al alumnado de Formación Profesional y de los recién titulados en los últimos cursos, en los que se aborda el desarrollo y la adquisición de soft skills, el acompañamiento en el desarrollo de ideas de negocio y proyectos emprendedores de autoempleo, así como, el refuerzo y mejora del acceso al empleo por cuenta ajena.
- Aulas ATECA o Aulas de Tecnología Aplicada: son espacios destinados al alumnado de Formación Profesional, en los que se ponen en práctica las acciones encaminadas al desarrollo de las redes de aulas, desarrollo del aprendizaje activo y colaborativo, desarrollo del aprendizaje entre equipos intercentro, desarrollo de los retos compartidos, desarrollo de los repositorio de información, desarrollo de la sostenibilidad en el aula, desarrollo de los sistemas de reunión con la MR (realidad mixta) o VR (realidad virtual), y el desarrollo de la conectividad entre equipos.
- Aulas de bilingüismo, transformación de la oferta de ciertos ciclos formativos, a través de la incorporación de idiomas extranjeros. Iniciativa que cuenta con financiación para actividades de formación adicionales, y su certificación, así como

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo
movilidades de corta duración de alumnado y profesorado en países de la Unión Europea.

Resultados

Todas estas estrategias, unidas a un enfoque metodológico dinámico, competencial, conectado con la realidad económica y social del entorno, en un mundo globalizado y conectado, facilitan que nuestros jóvenes puedan desarrollar su proyecto personal y profesional a través de la Formación Profesional, siendo el profesorado altamente cualificado y motivado por la formación continua, una pieza clave para la modernización de la misma.

En los últimos años, la Formación Profesional se ha convertido en una formación de alta especialidad y calidad para el alumnado, clave para afrontar las transformaciones del siglo XXI. Es una enseñanza que, por su menor duración y mayor flexibilidad, así como organización modular, incorpora más rápidamente cambios tecnológicos, organizativos y del sistema productivo. Es necesario contar con docentes altamente cualificados que asuman la cualificación profesional de la generación futura acorde con las demandas de la revolución 4.0. Por ello, el acceso al cuerpo docente como Profesorado Técnico o Profesor/a de Secundaria en Formación Profesional se considera una gran oportunidad para el titulado universitario.

Conclusiones / Discusión

La calidad de la Formación Profesional exige profesionales altamente cualificados y motivados hacia la mejora y actualización permanente, acorde con los continuos cambios que se producen en la industria, empleo y sociedad. También se exige en estas profesionales competencias, no tanto técnicas, sino procedimentales y personales, asociadas a las altamente demandadas habilidades blandas o *softskills*. El aumento de la oferta de ciclos formativos y los cambios de éstos demandan una continua incorporación de nuevos profesionales. Se considera muy valioso contar con docentes que tengan experiencia profesional en el sector privado o que estén en permanente contacto con las necesidades del sector, para que puedan incorporar sus conocimientos y experiencia laboral a la docencia, ofreciendo mayor calidad y facilitando la adquisición de competencias del alumnado, y, por tanto, la inserción laboral del mismo. La variedad de ciclos formativos y cursos de especialización que conforman la Formación Profesional hace que, prácticamente desde cualquier carrera universitaria se pueda acceder a la docencia en esta enseñanza en un campo relacionado con los estudios realizados. Aportar estos contenidos en el marco de las acciones de orientación profesional que se realizan al alumnado universitario, viene siendo un foco de acción e investigación en aras de mejorar su empleabilidad y dar respuesta a sus inquietudes laborales ofreciendo expectativas laborales en la carrera docente y en otros itinerarios de profesionalización que requieran cualificación y especialización acorde con las demandas del tejido productivo, empresarial, social y educativo.

Referencias

- Anteproyecto de Ley orgánica de Formación e integración de la formación profesional (15/06/2021). CEDEFOP (2015). Innovation and training: partners in change <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9103>
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE 20-6-02)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, regula los elementos fundamentales que deben configurar el sistema de ingreso y acceso a la función pública docente, estableciendo en su disposición adicional decimosegunda como sistema de ingreso el de concurso-oposición.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

REAL DECRETO 777/1998, de 30 de abril, por el que se desarrollan determinados aspectos de la Formación Profesional en el ámbito del Sistema Educativo. (BOE de 8-05-98). [Sólo quedan vigentes los anexos hasta su actualización o sustitución]

REAL DECRETO 1635/1995, de 6 de octubre, por el que se adscribe el profesorado de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional a las especialidades propias de la Formación Profesional específica (BOE. 10-10-95)

Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.

El canvas como modelo de creación de empresas en la orientación profesional universitaria. Una experiencia práctica en la asignatura de empresas de comunicación.

Salvador Doblas Arrebola

Universidad de Málaga

< sda@uma.es >

Resumen

En la asignatura de Empresa de Comunicación, se integran los contenidos propios de la dirección y gestión de la comunicación en el sector empresarial, así como el sistema de comunicación en este ámbito, tipología de empresas de comunicación y los pasos a seguir para la creación de una empresa de estas características. En su faceta de grupos prácticos pretende desarrollar el emprendimiento que permita al alumno desarrollar y gestionar una empresa con el fin de obtener beneficios asumiendo riesgos en el mundo empresarial de la comunicación. Para ello se explica en clase el modelo Canvas y se invita a técnicos del Centro Andaluz de Emprendimiento para que tengan un contacto real con la Administración Pública Andaluza.

Nuevos ámbitos profesionales. Trabajos para el futuro

Salvador Fernández González¹, Javier Gómez Jiménez² y Javier Lozano³

¹Grupo de investigación HUM 365 Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento, Inclusión e Innovación Departamento de Didáctica y Organización Escolar Universidad de Málaga

²Colegio Sagrado Corazón, Esclavas, Fundación Spínola

³Javier Lozano Jareño, CEO de Katedral Studios “Creador de la plataforma educativa Rimud logopedia y Rimud ABN”

< salvadorfdez@uma.es > < javiergomez@esclavasmalaga.com >
< javier@katedralstudios.com >

Resumen

En el actual panorama laboral nos obliga a tener en consideración nuevas áreas donde ejercer nuestras profesiones. Para ello la formación permanente, la experiencia y una serie de aptitudes son fundamentales para poder llevarlo a cabo. En el presente trabajo se plantea una experiencia llevada a cabo en un centro educativo y otra en una empresa, Katedral Studios, dedicada en la creación de *serious games*. La primera de ellas se centra en el Itinerario virtual de Roma “*Cives romani*”, donde se da a conocer la historia, la mitología, los monumentos, etc. de manera atractiva y fomentando el interés. La segunda experiencia está enfocada en el aprendizaje y desarrollo de las matemáticas y del lenguaje a través de los *serious games*.

Palabras clave

Asesoramiento; TIC; Pedagogía; Educación; Formación

Introducción

La incertidumbre laboral es una de las mayores preocupaciones que presentan los estudiantes una vez finalizados la etapa educativa. El actual panorama laboral en la población joven con estudios se presenta con una tasa de empleo del 53.1% entre 16 a 24 años, según el informe del Ministerio de Trabajo y Economía Social de 2020. Si bien este porcentaje aumenta a un 66.7% en jóvenes hasta 29 años, sigue siendo unos datos que invitan a reflexionar sobre la inserción laboral.

Estar preparado académicamente, llevar a cabo una formación permanente y de reciclaje es fundamental para estar en la vanguardia de los cambios paradigmáticos y nuevos enfoques laborales que surgen en la actualidad. Muchos de estos cambios se dan en nuevas áreas donde poder ejercer la profesión y que, por supuesto, no implica intrusismo laboral.

Durante la formación llevada a cabo en las carreras universitarias se orienta y guía hacia un futuro laboral definido, pero en la actualidad se precisa un nuevo planteamiento de la empleabilidad en distintos ámbitos profesionales. Esto se debe a los cambios sociales, la implementación de TIC y las nuevas plataformas y servicios.

Para el presente trabajo se plantea las distintas visiones sobre la aplicabilidad de la educación en espacios virtuales de aprendizaje, asesoramiento pedagógico, asesoramiento en empresas y sinergias profesionales.

La primera experiencia se centra en un centro escolar en el que se crea un itinerario virtual de Roma donde se da a conocer la historia, la mitología, los monumentos, etc. de manera activa y fomentando el interés del alumnado.

La segunda experiencia está enfocada en la creación de Rimud logopedia y Rimud ABN, dos *serious games* centradas en el aprendizaje y desarrollo del lenguaje y las matemáticas.

Metodología

La formación académica y la experiencia encaminada a nuevos enfoques laborales son fundamentales para el buen desarrollo profesional. Para ello hay que adquirir una serie de competencias y aptitudes para su desarrollo y que, según Nejera (2016):

Identificar el asesor técnico pedagógico como un sujeto con capacidades propias para el fortalecimiento de la labor educativa, en tanto sujeto también es agente, con capacidades, habilidades, aptitudes y ciertas características que conllevan, además de conocimientos en la materia, el desarrollo de procesos formativos con docentes. (p.127)

La formación de asesores, siguiendo a Gómez (2012), “debería basarse en una preparación en el trato con los grupos, la identificación de necesidades, procesos de aprendizaje de adultos, apertura de procesos de aprendizaje, profundización en capacidades y en la evaluación de procesos formativos” (p.5).

Según Fernández (2017) el asesoramiento pedagógico:

Se refiere específicamente a un tipo de asesoramiento que toma como objeto los procesos de formación, muchas veces centrándose en el aprendizaje, otras más focalizándose en los vínculos, otras más interesándose en la dimensión ética (social, profesional, religiosa, política...) que orienta este proceso. (p.130)

Según Amieva y Jimena (2013) “la figura del asesor colaborador en los procesos de innovación supone una ayuda brindada a partir de la interacción, del dialogo y los acuerdos con los docentes sobre lo que necesitan para elaborar, desarrollar las innovaciones” (p.32). En base a esta línea se precisa y se requiere el asesoramiento de otros ámbitos laborales en la creación de las Tecnologías en la Educación o TEP.

La posibilidad de asesorar en relación con la innovación responde a la necesidad de cooperación que supone una relación interdependiente en base a la formación y la experiencia en distintas áreas de actuación.

Para contemplar los nuevos ámbitos laborales enfocados al asesoramiento en la creación de recursos pedagógicos, se debe tener en consideración qué es lo que se quiere conseguir y si dicho asesoramiento implica una mejora. El modelo SAMR propuesto por Ruben Puentedura se organiza en dos capas y cuatro niveles para dar una respuesta al uso de las TIC y su uso en la práctica pedagógica. Además, plantea una serie de cuestiones para pasar de un nivel a otro.

Cuenta con las capas de mejora y de transformación. En la primera capa de *mejora* se encuentra el nivel *sustitución*, donde la tecnología reemplaza aquello que se trabaja y responde a la cuestión de qué se puede conseguir con dicho cambio. El siguiente nivel es el de *aumento*, en el cual la tecnología utilizada sustituye a otra para una finalidad de mejora. En este nivel se cuestiona la funcionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la sustitución de una tecnología por otra a un nivel básico o cómo mejora en el diseño instruccional. En ambas capas no se produce ningún cambio metodológico, pero sí fomenta y desarrolla el aprendizaje.

A continuación, se encuentra la capa de *transformación* y con los niveles de *modificación* y *redefinición*. En la *modificación* existe un cambio metodológico con el uso TIC y responde a cómo va afectar la tarea que se realiza, si esas modificaciones dependerán de las TIC o cómo afecta al diseño instruccional.

El nivel de *Redefinición* es la creación de entornos de aprendizajes focalizada en la mejora de la calidad educativa y responde a cuáles son las nuevas tareas, si va a sustituir o complementar las anteriores tareas o si estas modificaciones solo se realizan si se aplican las TIC.

Resultados

Para contextualizar todo lo mencionado con anterioridad se expondrá el uso de la formación y asesoramiento en un centro educativo y en una empresa enfocada en la creación de *serious games*.

Existe la creencia, apoyada por el paso de los años, de que en la que la clase de latín, los alumnos se limitaban a aprender “rosa-rosae” y a traducir sin parar los antiguos textos de César sobre las Galias. Y, si bien es cierto que haya podido pasar algo parecido, esta metodología, como cualquier otra; que a determinados estudiantes y en épocas concretas puede haber tenido buenos resultados; no tiene porqué ser la única.

Sirvan como ejemplo las actividades realizadas la primera vez impartida a alumnos de 4º ESO que, aun intentando que fuesen algo distinto no tuvo el éxito esperado en cuanto a motivación, implicación y resultados académicos del alumnado.

Así que, después de un momento de reflexión nace *Cives romani*, un acercamiento a los contenidos desde el juego, con unas fases preestablecidas, unas mecánicas y una narrativa que harían a los alumnos competentes en las destrezas que el área demandaba.

Se llevaron a la práctica una serie de actividades para plantear todo el curso académico; englobándolos en un proyecto de gamificación, que pudiese abarcar todos los contenidos de la materia: sintaxis, origen de la lengua, historia, mitología, construcciones...

De este modo juegos con dados, “storycubs”, cartas, magia, códigos qr, realidad virtual, teatros, juegos de mesa...fueron dando paso a lo curricular, de una forma lúdica, pero no por ello, menos exigente.

Se podría decir que casi lo contrario, ya que la implicación de los alumnos fue tal que las líneas de trabajo e investigación fueron más allá de lo planteado en un principio.

Una aventura que nos ha hecho, a alumnos y profesores, disfrutar aprendiendo.

Una de las múltiples ventajas de trabajar con gamificación es la atención a la diversidad: detectar los puntos fuertes y débiles de los alumnos para poder atenderlos de forma personalizada; así que se pasó a la creación de cuatro grupos o casas, llamadas “domus”; que empezarán a ser un agente motivador en el aula: creando lazos, formando vínculos y ayudándolos a sentirse parte de un grupo, algo esencial para todos, pero especialmente para aquellos alumnos que pueden sentirse excluidos o más solos.

Para esto se les facilitó un enlace para que pudieran hacer un test y ver con qué tipo de jugador se identificaban, según la teoría de *Bartle*: “killers” aquellos que buscan competir con otros; “socializers”, más interesados por los aspectos sociales del juego que por el juego en sí; “explorers” que quieren descubrir e investigar; y “achievers” que buscan conseguir retos y recompensas.

Una vez recogidos estos datos se dividen en las cuatro domus citadas intentando que en cada grupo hubiera alumnos con perfiles diferentes de estilo de jugador y también que hubiera alguno con el que tuviera algo más de afinidad y la realidad es que todo transcurrió sin complicaciones y mejor de lo esperado.

En el último trimestre y con la intención de propiciar una experiencia memorable y lo más inmersiva posible, se pensó en crear un “Itinerario virtual de Roma”. En primer lugar, se inició un proceso de investigación y estudio de los diferentes lugares seleccionados: el Coli-

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

seo, la fontana de Trevi, el Panteón...uno para cada alumno, el cual debía preparar una explicación del monumento o construcción que le había tocado como si fuera un guía turístico. Tenían que elegir una foto 360° de ese lugar, y después el profesor las añadió al itinerario a través de diversas herramientas:

- Streetview download 360: <https://svd360.istreetview.com/>
- Google maps: <https://www.google.es/maps>
- Istreetview.com: <https://istreetview.com/>
- 3dvista: <https://www.3dvista.com/es/>

Una vez realizado, se comenzó un trabajo de creación de vídeo con la técnica del “croma” para plasmar lo aprendido hasta el momento. Se adecuó una sala del colegio para colocar una tela verde, para el croma, y cada uno grababa un vídeo en el que, de forma libre, explicaba el monumento que previamente habían trabajado. Disfraces, nervios y tomas falsas ocuparon las sesiones en las que se pudo grabar a todo el alumnado.

Finalmente, el profesor insertaría en el programa 3dvista los vídeos con los audios de los alumnos, los textos en inglés, francés y latín y los *gameplays* del videojuego “Assassin’s Creed” para explicar los monumentos trabajados y que había elaborado a tal efecto.

La creación de ese espacio requirió de un amplio proceso de investigación ya que lo que se necesitaba encontrar la manera de plasmarlo en la realidad. Tras mucho buscar y con el asesoramiento de expertos en la materia se encontró la forma de llevarlo a cabo y se creó un espacio virtual en el que aparecían los siguientes elementos para cada monumento o construcción:

- Si se selecciona la imagen de fondo azul o al dejar fijo los puntos en ella si tienes las gafas de Realidad virtual, se puede ver la explicación del alumnado.
- La imagen de fondo negro lleva a los *gameplays* en los que el profesor explica ese lugar desde el videojuego.
- Puntos de información: negro, para el texto en latín; azul para francés y blanco para inglés.
- En cada lugar hay un icono con una flecha que llevará a la siguiente localización.

Académicamente los resultados fueron bastante satisfactorios, ya que las notas fueron todas muy buenas, con una media de sobresaliente.

Se puede comprobar, por tanto, que la relevancia de trabajar desde este proyecto de gamificación o ludificación ha sido extraordinaria, no solo en lo estrictamente actitudinal, sino también en lo académico.

Todas las actividades propuestas fueron relevantes para el aprendizaje y el alumnado se implicó en las tareas realizadas, pero quizá la que mayor éxito ha tenido ha sido el itinerario virtual, un acierto rotundo; los alumnos disfrutaron grabando las tomas, con los disfraces, las risas...y al final quedaron asombrados de cómo había quedado el trabajo, no se lo creían y la han mostrado en sus casas, a sus familias y a otros compañeros del centro.

La segunda experiencia está enfocada en la creación de *serious games*. Rimud logopedia y Rimud ABN están centradas en la enseñanza del lenguaje y las matemáticas. Se combina el aprendizaje basado en juegos con la manipulación y videojuegos, se fomenta la investigación, se deja de trabajar como connotación negativa y se empieza a aprender de forma lúdica mediante el juego. El conocimiento de la tecnología es fundamental para saber qué se puede aplicar y en qué circunstancias. En los resultados de la aplicación de Rimud logopedia y Rimud ABN se ha observado la necesidad del “docente tecnológico”. Un perfil que hemos necesitado incorporar para añadir esa variable al desarrollo de *serious games* es

un docente con conocimientos tecnológicos suficientes como para saber qué tecnología puede utilizarse para resolver una necesidad educativa.

Este docente tecnológico ha estudiado qué necesitaría un docente para que el software sea personalizable y, en lugar de ser un “libro digital” de actividades gamificadas, sea una herramienta que genera actividades predefinidas a partir de unos parámetros de entrada, para ofrecer una actividad con unos parámetros de salida adaptados a las necesidades de cada alumno y medibles de forma individual para adaptar la enseñanza y hacerla más inclusiva, usando el Diseño Universal de Aprendizaje.

Según comentan los logopedas, disponer de un buscador de palabras que te permita crear grupos semánticos con palabras locutadas en distintas voces, es un gran avance en el ámbito de la logopedia. Ya que permite aunar y añadir grupos de palabras en fáciles o complejos, por ejemplo, las palabras bisílabas que empiecen por M.

De la misma forma, los profesores y maestros de matemáticas ABN apuntan a que, gracias a este método, se llega al origen del número y se comprende de dónde viene, adquiriendo los alumnos el sentido numérico y aumentando el interés por las matemáticas. Si a eso le sumas que, para hacer una serie numérica, en vez de escribir 2-4-6-8-10, tienes un personaje que manejas mediante un *joystick* que salta de una piedra a otra que representan esta serie de números y, en caso de equivocación, cae al vacío, la forma de trabajar cambia enormemente.

Los resultados obtenidos en base a 50 alumnos de matemáticas ABN de 6 años y 100 niños de un gabinete de logopedia con distintas patologías y dificultades han sido muy positivos. Además de divertirse con el aprendizaje tanto en las sesiones terapéuticas de logopedia como en clase de matemáticas, los niños (en el caso de matemáticas) enseñaban a sus compañeros a resolver los “juegos”.

Además, el docente pudo adaptar la enseñanza a alumnos que presentaban un alto rendimiento escolar y a alumnos con necesidades educativas especiales. Esta fue muy bien acogida por el profesorado ya que, los libros tradicionales no permiten esta dinámica y, en el caso manipulativo, requiere un trabajo extra del profesor que, en muchos casos comentan que no puede ser tan personalizado por las ratios y la diversidad actual de las aulas.

Otro punto a destacar, fueron los resultados con las familias. El trabajo realizado en la app por el alumno se queda grabado y puede ser revisado tanto el docente como por los padres y madres del niño. Esto permite hacer un seguimiento y saber el nivel en el que se encuentra de forma más objetiva.

Como observación, hubo docentes que estaban acostumbrados a lidiar con aplicaciones y no fue necesario explicarles las mecánicas, y otros que sí requirió una formación previa para el uso de la herramienta, pese a su interfaz de fácil acceso.

Conclusiones / Discusión

Respecto a la primera experiencia y, como conclusión, se considera que una vez terminado el curso se elaboró, tanto por parte de los alumnos como del profesor, una profunda reflexión de lo trabajado durante el año, y aunque hay unas cuantas cosas que a priori ya sabemos que se podrían mejorar, el resultado es muy satisfactorio no solo en lo académico, que ya he comentado; sino también en otros niveles, destacando el trabajo de distintas competencias y habilidades.

Una vez desglosados todos los trabajos y los resultados derivados de los mismos se podrían decir que este *modus operandi* y estas metodologías activas son extrapolables a cualquier área y que, con la adecuada organización y elaboración proporcionarán los frutos deseados por cualquier docente: que sus alumnos aprendan y que lo aprendido sea, al pasar por sus emociones, algo significativo que se quede grabado en su memoria.

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo

Con la segunda experiencia se llega a la conclusión que los docentes deben poseer competencias técnicas dirigidas a un conocimiento genérico de la programación y de las tecnologías que existen, de las que emergen y cómo aplicarlas a la docencia.

La incorporación de formación técnica a estos perfiles tiene numerosos beneficios como facilitar el uso de herramientas existentes en el aula, aportando los beneficios que nos dan las nuevas tecnologías y acercando los docentes al mundo de los alumnos.

Se aumentan las salidas profesionales de los docentes, posibilitando la incorporación de perfiles docente-tecnológicos en compañías que necesiten desarrollar herramientas de este tipo como consultores.

Se les proporciona herramientas a los “maketeros” para que creen sus propios contenidos con herramientas digitales. Además de aumentar el emprendimiento, surgiendo perfiles docente-tecnológicos liderando compañías de desarrollo software.

Otro factor a destacar es que enriquece el sistema educativo, dando la posibilidad de modificar estrategias más rápido al poder medir en tiempo real el aprendizaje de los alumnos y pudiendo predecir las estrategias a tomar.

Hay que añadir que potencia las metodologías del aprendizaje que se están aplicando. Gracias al uso de las nuevas tecnologías se pueden aplicar metodologías actuales como complemento de la enseñanza tradicional. Mejora en la I+D+I aplicando las nuevas tecnologías en los proyectos de investigación, se automatiza la recepción y el tratamiento de los resultados de los experimentos.

Un aspecto a destacar es que aumenta la productividad. Gracias a que se puede medir en tiempo real la interacción de los alumnos con los dispositivos (no sólo tablets y móviles, sino tabletas digitales, proyecciones de luz en muros, lápices, cubos u otros objetos), se puede reaccionar o incluso el software puede sugerir intervenciones en ciertos alumnos para ayudarlos a superar ciertos contenidos o, al menos alertando de forma temprana que no lo están logrando.

Para finalizar, señalar que existen infinidad de tecnologías que se pueden aplicar en la enseñanza (Big Data, Machine Learning, Realidad Virtual, Realidad Aumentada, Cloud Computing, Videojuegos, Gamificación, Streaming, etc.). El uso de estas herramientas enriquece el sistema educativo, es medible y adaptable, pero es necesario romper la brecha existente entre profesores y tecnología. Esta experiencia nos empuja a afirmar que son necesarias competencias técnicas transversales en las enseñanzas relacionadas con la docencia para aumentar la productividad y mejorar la experiencia de los alumnos en las aulas.

Referencias

- Amieva, R. L. y Clérico, J. V. (2013). *El papel del asesor pedagógico en las innovaciones educativas en Ingeniería. Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 2 (4).
- Berer, M. y Rinvoluti, M. (1981). *Mazes: a problem-solving reader*. Heinemann Educational Books.
- Carro, S. (2019). *Captamos la atención del alumno mediante la sorpresa, el humor, la cooperación*. <https://singladura.net/blog/2019/11/captamos-la-atencion-del-alumno-mediante-la-sorpresa-el-humor-la-cooperacion.html>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. Harper-Row.
- Fernández, L. (2017). *El asesoramiento pedagógico, un espacio posible de intervención institucional*. *Revista Argentina de Educación Superior RAES*. Año 9,14.
- Gamifica tu aula (s.f.). <https://sites.google.com/site/gamificatuaula/home>
- Gómez, A. M. (2012). *La función asesora en Andalucía como dinamizadora de la formación de profesorado profesionalmente competente*. *Revista Iberoamericana de Educación*. EOI-CAEU. <https://doi.org/10.35362/rie5811466>

- Gómez, J. (2019). *Conectar y enseñar: Misión del videojuego en las aulas*. <https://thegoodgamer.es/videojuego-en-las-aulas/>
- Gros, B. (2009). *Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje*. *Comunicación*, 7(1), 251-264.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. Gallimard.
- Informe Jóvenes y mercado de trabajo (2020). Ministerio de Trabajo y Economía Social Secretaría de Estado de Empleo y Economía Social Subdirección General de Estadística y Análisis Sociolaboral. 27 http://www.mites.gob.es/es/sec_trabajo/analisis-mercado-trabajo/jovenes/index.htm
- Marín, I (2018). *¿Jugamos? Paidós Educación*.
- Nájera, J. O. (2016). *Competencias del Asesor Técnico Pedagógico como formador de formadores de educación básica en la Región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas* [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/55088/1/tesis_octavio_najera_utrilla.pdf
- Puentedura, R. (2006). *Transformation, technology, and education* [podcast]. <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *The Gamification Toolkit*. Wharton School Press.

Tu futuro laboral: una cita a ciegas llena de sorpresas y retos. ¡No faltes!

Ángel Millán Ramos

Centro de Apoyo al Desarrollo empresarial (CADE Málaga) Fundación Andalucía Emprende
Grupo de Investigación HUM 365 Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento,
Inclusión e Innovación. Universidad de Málaga

< amillan@andaluciaemprende.es >

Resumen

El número total de universitarios matriculados en las Universidades españolas en el recién finalizado Curso 2020-2021 ha sido de 1.340.632 alumnos. Pero los abrumadores currículum de los egresados universitarios españoles hace tiempo que ya no determinan su futuro profesional. El mercado laboral se transforma y cambia a una velocidad vertiginosa, cada vez más condicionado por las sucesivas crisis a la vez que se ve sometido, y en no pocos casos, afincado en una precariedad y temporalidad que asusta al más pintado o, mejor dicho, al más preparado. Acceder al mercado laboral es una tarea ardua, ímproba, compleja y titánica. Este nuevo guion establecido a golpe de timón socioeconómico y laboral se parece más a una cita a ciegas, que a lo que es en realidad, la inserción laboral de quienes han invertido su tiempo y su dinero en aras de conseguir un empleo (en muchos casos el primero).

Palabras clave

Empleabilidad; Emprendimiento; Inserción Laboral; Empleo

Aplicación de la metodología *Challenge Based Learning* en la orientación universitaria hacia el empleo del estudiante en una Facultad de Economía y Empresa

Marta Melguizo Garde y Blanca Hernández Ortega

Universidad de Zaragoza

< mamelgui@unizar.es > < bhernand@unizar.es >

Resumen

Este siglo puede ser conocido como el de la transformación de la universidad, y no sólo la española. El primer hito de este fenómeno vino precedido con la firma en 1999 de la declaración de Bolonia. La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto, además de la adopción de la estructura de grados y másteres universitarios, la emergencia del aprendizaje para toda la vida. Ello ha supuesto centrarse en el estudiante al que hay que formar en competencias, no sólo específicas de cada titulación, sino también transversales. El segundo hito del siglo ha venido motivado por la crisis sanitaria de la COVID-19, la cual ha obligado a la universidad española a implantar la docencia telemática en un tiempo récord, cumpliendo con los objetivos de calidad establecidos.

El objetivo de esta comunicación se centra en la descripción y valoración de nuestras experiencias innovadoras llevadas a cabo en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza derivados de estos hitos presentados durante sus diez años de historia. Especialmente, incidiremos en aquellas actividades que trascienden nuestra actividad docente ordinaria y que promueven el desarrollo de las competencias transversales, ligadas a la empleabilidad, el liderazgo y el emprendimiento de los estudiantes. Para ello, una de las metodologías aplicadas se centra en el *Challenge Based Learning* (CBL) propuesto por Johnson, Smith, Smythe, y Varon (2009) y Johnson y Brown (2011). La comunicación continuará describiendo cada una de las actividades desarrolladas y analizará los resultados obtenidos a partir de las encuestas de satisfacción realizadas. A partir de estas actividades se concluyen diferentes posibilidades de mejora y la viabilidad de implementarlas en un entorno no presencial.

Palabras Clave

Orientación Universitaria; Empleabilidad; Emprendimiento

Referencias

- Johnson, L. F., Smith, R. S., Smythe, J. T., y Varon, R. K. (2009). *Challenge-based learning: An approach for our time* (pp. 1-38). The New Media Consortium
- Johnson, L., & Brown, S. (2011). *Challenge based learning: The report from the implementation Project* (pp. 1-36). The New Media Consortium.

Agradecemos la financiación recibida por la Universidad de Zaragoza (PIIDUZ_19_118)

La orientación para la carrera profesional en la etapa adulta avanzada: implicaciones para el retiro laboral

Rafael Loriente Tomás y Nuria Manzano Soto

Departamento MIDE II de la UNED

< rfjloriente@gmail.com > y < nmanzano@edu.uned.es >

Resumen

El retiro laboral conlleva interrupción, ruptura y abandono de la trayectoria profesional acumulada. Además, el envejecimiento de los profesionales en la edad adulta avanzada está trayendo consigo una devaluación de sus carreras por la competitividad impuesta por los mercados y las políticas de contratación. Los nuevos modelos emergentes de carrera profesional son más extensos, flexibles y con más incertidumbre, lo que hace que se incrementen las necesidades en materia de orientación. La finalidad de esta comunicación es avanzar la investigación que se está realizando sobre las iniciativas que surgen entre los profesionales jubilados y las empresas después del retiro laboral, para el aprovechamiento del capital acumulado.

Palabras clave

Carrera Tardía; Jubilación; Envejecimiento; Orientación; Capital Humano

Introducción

El objetivo general de la investigación se centra en analizar las alternativas e iniciativas que surgen entre los profesionales jubilados y las empresas, después del retiro laboral para el aprovechamiento del capital humano acumulado mediante la formación, los conocimientos, las experiencias y las relaciones. Para llevarlo a cabo, se desplegarán una serie de objetivos específicos.

No obstante, el objeto de esta comunicación se centra en difundir los avances que llevamos hasta ahora, centrados fundamentalmente en la revisión teórica y conceptual del tema de estudio. Por tanto, el objeto de análisis tiene que ver con la orientación para la carrera de las personas, su desarrollo profesional a lo largo del ciclo vital y su devenir en la adultez avanzada. Esta etapa viene enmarcada por el tramo final de la carrera profesional y por la transición y acceso al retiro laboral. Además, por las oportunidades que surgen después de la jubilación, el desempeño de nuevos roles vitales, la oficialización del acceso a la vejez y también por el declive y paulatino deterioro orgánico.

Los objetivos específicos de esta revisión pretenden determinar cuáles son las principales teorías, identificar la más adecuada al objeto de la investigación, explorar avances, conocer los aspectos no investigados y clarificar conceptos.

Metodología

Para llevar a cabo la revisión se ha realizado una búsqueda bibliográfica a través de la exploración con descriptores, palabras clave, términos relacionados, autores, teorías y enfoques. Las búsquedas se han llevado a cabo en varios formatos, principalmente, libros, artículos de revistas, repositorios, documentos y mediante consultas en bibliotecas, bases de datos, páginas webs y gestores bibliográficos. Con toda la producción seleccionada, se ha confeccionado un documento que ha servido de referencia para elaborar esta síntesis.

En primer lugar, se ha tratado de identificar los enfoques teóricos principales, los autores relevantes y sus aportaciones, los objetivos, las variables o aspectos de estudio y los métodos de investigación, con objeto de poder determinar cuál de ellos se adaptará mejor a las exigencias de investigación que se pretende realizar en el programa de Doctorado.

Con objeto de conocer el marco configurador que actúa como referente se han revisado los principales enfoques teóricos. Se ha tomado como referencia los enfoques de rasgos, evolutivo, conductual/cognitivo, psico social y dialéctico contextual.

Posteriormente se han identificado las diversas conceptualizaciones y denominaciones que tiene la orientación profesional (*professional guidance*) y cómo han ido evolucionando en el contexto anglosajón y en el europeo, de la mano de los diferentes enfoques. A continuación, se ha revisado el concepto de carrera, analizando cómo surge y qué diferencias existen entre: educación para la carrera, desarrollo de la carrera y proyecto profesional o plan de carrera.

Otro de los aspectos estudiados en el marco de la psicología evolutiva ha sido las teorías del desarrollo con objeto de conocer cómo se explican los cambios evolutivos que experimentan las personas a lo largo de la vida, especialmente en la edad adulta. Aquí se han estudiado las teorías que están en sintonía con el enfoque del ciclo vital y posteriormente las del envejecimiento. A continuación, se ha caracterizado la etapa de adultez tardía según autores de la psicología del desarrollo y de la gerontología social. También las distintas conceptualizaciones utilizadas para referirse a las personas que transitan esta etapa senior.

Así mismo se han analizado los aspectos poblacionales para observar la tendencia demográfica de la población en edad avanzada y su impacto en el mercado laboral, en el desarrollo de políticas, en la economía y en las necesidades de orientación que presentan las personas y las organizaciones en este tramo de la carrera profesional.

Finalmente se ha realizado una revisión teórica sobre la repercusión que, en el desarrollo de la carrera en la edad avanzada, tiene la transición, el acceso al retiro laboral y las iniciativas y estrategias que surgen a la hora de planificar la carrera y el proyecto profesional en la jubilación.

Resultados

De la revisión de los enfoques existentes en el marco de la orientación, cabe señalar que, dado el objeto de investigación -carrera profesional y edad avanzada- el enfoque de partida más adecuado es el esquema socio-fenomenológico de Super (1957, 1983) citado en (Álvarez, 2009) porque incorpora una visión psicológica diferencial y evolutiva que se da en el desarrollo. Introduce el autoconcepto como aspecto transcendental y sostiene que la elección vocacional es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida. Es integrador y comprensivo de la evolución de la carrera, tiene en cuenta factores de tipo psicológico, de desarrollo, social y económico, tratando de integrar aspectos evolutivos, diferenciales y fenomenológicos.

Respecto del concepto de educación profesional, he de señalar que en los años 70 en EE. UU. los enfoques madurativos cobraron fuerza emergiendo el movimiento de educación para la carrera (*career education*) de la mano de una reforma educativa. También otro no menos importante, el de desarrollo de la carrera (*career development*). Ya en la etapa reciente, el desarrollo de la carrera se integra en la conceptualización de lo que se concibe como orientación profesional, otorgándole una perspectiva más inclusiva, extendiendo su acción a todas las personas, e incorporando una dimensión integral y planificada de la construcción del proyecto y de su desarrollo a lo largo de la vida (Álvarez y Sánchez, 2017). En España, el término de orientación profesional es el más consolidado y el de mayor uso en documentos legislativos, educativos y técnicos. También es el más utilizado en investigaciones y a nivel institucional, para hacer referencia a organismos que se dedican a la formación

Sección 7. Estrategias de la orientación para la carrera en el emprendimiento y el empleo y la inserción. Es necesario señalar también que el término carrera forma parte de manera inherente del marco evolutivo de la orientación profesional (Sánchez, 2017).

En cuanto a los aspectos evolutivos analizados en este trabajo, destacamos que los más adecuados al objeto de investigación son las teorías de desarrollo psicosocial de Erikson (1959, 1987), de las estaciones de Levinson (1978), y del ciclo vital de Neugarten (1975), desarrollado por Baltes (1987) que postulan la existencia de una serie de etapas, estadios o ciclos vitales por las que va pasando la persona a lo largo de su vida. Éstas explican o describen las estaciones que se alcanzan en el proceso de crecimiento, maduración, desarrollo y declive.

La adultez aparece como el periodo vital más largo y representativo de la vida de las personas (Levinson, 1978; citado en Lefrancoise, 2001) describe la etapa adulta avanzada y la sitúa entre los 60 y 80 años.

Las teorías que mejor explican y caracterizan el acceso a la vejez y al nuevo desempeño de roles como jubilado son las teorías del envejecimiento de inspiración psicosociológica (Fernández-Ballesteros, 2004). En este marco destacamos la teoría de la actividad de Havighurst (1987) y la de la continuidad de Atchley (1989). De otro lado, dentro del entorno de inspiración sociológica, significar la teoría de la desconexión de Cummings (1961) y la de la modernización, desarrolla por Cowgill y Holmes en 1972.

En cuanto a las conceptualizaciones, el envejecimiento es una experiencia heterogénea vivida a través de un largo proceso que ocurre desde el nacimiento hasta la muerte (Fernández-Ballesteros, 2009). En la fase de adultez avanzada se destaca la utilización habitual de gran variedad de términos para referirse a las personas mayores (Agulló, 2001). Habitualmente implican respeto y aspectos entrañables, pero también frecuentemente conllevan el uso de términos que cultivan estereotipos negativos socialmente asumidos, que pueden llegar a fomentar el edadismo o la discriminación por edad ("carroza", "viejales", "jubiletas"). En este sentido destacamos que no existe una terminología unificada en el ámbito senior, mayor, veterano, viejo; lo que dificulta todavía más el abordaje de estudios sobre este tema.

Conclusiones / Discusión

A la vista de lo analizado y de la tendencia de la evolución demográfica, se avecina un escenario donde los trabajadores seniors van a representar estadísticamente una parte significativa de la fuerza de trabajo. Actualmente los mayores miran con incertidumbre la devaluación y pérdida de competitividad en el tramo avanzado de sus carreras, cuyo horizonte es la jubilación. En este nuevo tiempo, la orientación y los orientadores profesionales deben desempeñar un papel relevante, existiendo la necesidad de incrementar los estudios sobre el desarrollo de la carrera, en esta etapa tan poco investigada.

En cuanto a las teorías que pueden servir de base para fundamentar el trabajo de investigación, señalar que viene condicionado por la falta de una teoría general explicativa. En este sentido constatar la necesidad de aceptar la convivencia de varios enfoques como más adecuados que actúan de manera complementaria. Por un lado, el fenomenológico de Super (1957, 1983...), la teoría de sistemas aplicada al desarrollo de la carrera de Patton y McMahon (1999), el enfoque de las estaciones del hombre y de la mujer de Levinson (1978, 1996), el del ciclo vital de Neugarten (1975), el de la transición de Schlossberg, (1984) y también el del modelo espacial de desarrollo vocacional de Riverin Simard (1984), el de la continuidad de Atchley (1989) y el del capital humano de Schultz (1972).

Los aspectos que han emergido del estudio, y que pueden ser objeto de investigación, han sido la caracterización actualizada del desarrollo de la carrera en la etapa adulta avanzada, previo a la jubilación, transición y jubilación. Otro de los aspectos que se ha revelado

de interés, ha sido conocer las dificultades que tienen los trabajadores seniors y las organizaciones para mantener su estatus profesional siendo competitivos. También conocer las estrategias que se ponen en juego para favorecer la convivencia intergeneracional y para evitar la pérdida de conocimiento y de capital humano. Y en otra dimensión explorar alternativas, modelos, políticas y experiencias que permitan prolongar las carreras profesionales aprovechando las oportunidades vitales que proporciona la sociedad del bienestar.

Finalmente, otro de los aspectos que ha estado presente de manera transversal en todos los ámbitos estudiados, es la necesidad de clarificar la terminología con la que se hace referencia a las diferentes dimensiones que afectan a los trabajadores seniors, combatiendo los estereotipos negativos, evitando la segregación profesional y favoreciendo la integración.

Referencias

- Agulló, M^aS. (2001). Mayores, actividad y trabajo en el proceso de envejecimiento y jubilación: una aproximación psico-sociológica. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Álvarez, M. (2009). Modelos explicativos de la orientación profesional. En Sobrado L. M. y Cortés A. (Coords.). *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Biblioteca Nueva.
- Álvarez, M. y Sánchez, M^aF. (2017). Concepto, evolución y enfoques clásicos de la orientación profesional. En Sánchez, M^aF. (coord.) *Orientación para el desarrollo profesional*. Madrid: UNED
- Corral, A.; Gutiérrez, F. y Herranz, M^aP. (Editores) (1997). *Psicología evolutiva (Tomo I) Teorías, métodos y desarrollo infantil*. Madrid: UNED
- Fernández-Ballesteros, R (2009). Envejecimiento activo. Contribuciones de la Psicología. Pirámide
- Fernández-Ballesteros, R. (dir) (2004). *Gerontología social*. Pirámide
- Hoyt, K.B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. En Rodríguez, M^aL. (Coord.); Hoyt, Kennet B; Rodríguez, A.; Romero, S; Padilla T. y Pereira, M. *Educación para la carrera y diseño curricular* (pp. 16-37). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Lefrançois, G. (2001). *El ciclo de la vida*. Thomson.
- Sánchez, M^aF. (2017). Marco conceptual de la orientación para el desarrollo profesional y personal. En Sánchez, M^aF. (coord.). *Orientación profesional y personal* (pp. 19-44). UNED.

Sección 8: La formación de los profesionales de la orientación para la carrera

Orientación y formación en consultoría de balance de competencias

Luis Carro Sancristóbal, Manuel Carabias Herrero, Janire Adrián Rojo, Verónica Morcillo Casas, Marta Águeda Maroñas, Jose María Cela Ranilla, Francisco Javier Sanz Trigueros, Rufino Cano González y Mariano Rubia Avi

Grupo de Investigación “Cualificaciones profesionales, Empleabilidad y Emprendimiento Social (Q-ESE). Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid

< luis.carro@uva.es > < manuel@observal.es > < janire@observal.es >
< veronica@observal.es < marta@observal.es > < josemaria.cela@uva.es >
< franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es > < rufino.cano@uva.es >
< mariano.rubia@uva.es >

Resumen

El balance de competencias es un proceso de orientación para personas adultas que desean mejorar su empleabilidad, ya sea porque se inician en un empleo, o desean mejorar el que ya tienen. En este trabajo se trata de una propuesta de formación especializada de los profesionales de la orientación que desean enfocar su acción hacia el modelo de implantación europea que surge de la Federación Europea de Centros de Balance y Orientación Profesional (FECBOP). A su vez, se trata de incluir en esta propuesta de formación el contenido necesario para comprender los procedimientos de acreditación de las competencias que se adquieren por las vías no formales e informales de formación y la experiencia laboral. Para llegar a esta propuesta se hace un breve recorrido histórico sobre la experiencia que la Universidad de Valladolid tienen en la formación de profesionales en este ámbito, y un análisis de las condiciones en las que se han llevado a cabo diferentes iniciativas formativas en la preparación de profesionales para la acreditación de competencias y el balance de competencias.

Palabras clave

Empleabilidad; Balance de Competencias; Orientación Profesional; Validación de Competencias; Educación No Formal. Educación Informal

Introducción

En el grupo de investigación en el que se inscribe esta iniciativa, estamos comprometidos con la orientación a lo largo y ancho de la vida como una prioridad para la promoción del desarrollo personal y profesional de toda la comunidad. Desde 2013 nos hemos especializado en un modelo de orientación muy específico (Balance de Competencias) y hemos logrado acumular una importante experiencia como consultores especialistas. Nuestra práctica ha estado centrada especialmente con desempleados de larga duración (mayores de 45 años) y con estudiantes y egresados de la Universidad de Valladolid (Carro Sancristóbal, Domínguez Pulido, et al., 2019; Carro Sancristóbal, López-Angulo Martín, et al., 2019). Además de los procesos de orientación propiamente dichos, nuestro vínculo como grupo de investigación ha tenido como objeto prioritario todo lo referente a los procesos de reconocimiento de las competencias adquiridas a lo largo de la vida, y los procedimientos de acreditación (Carabias Herrero, 2016; Carabias Herrero & Carro Sancristóbal, 2018), todo ello dentro del contexto de Observal.

El Observatorio de la Validación de Competencias Profesionales (OBSERVAL), creado en 2008, ha estado siempre enfocado al reconocimiento de las competencias y la experiencia personal y profesional que se acumula a lo largo de la vida y que se adquiere por diferentes vías más allá de la educación formal. Lo aprendido a lo largo de la vida está siendo el

Sección 8. La formación de los profesionales de la orientación para la carrera

objeto de reconocimiento por parte de las diferentes instancias de empleo y va más allá de los títulos académicos y la acumulación de experiencias en el tiempo. En Europa es una constante desde el año 2000 (Bjørnavold, 2000) con la creación de mecanismos que permitan ese reconocimiento, como así lo atestiguan los diferentes inventarios auspiciados por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) (CEDEFOP et al., 2019), o los informes internacionales que recogen buenas prácticas en este campo (Werquin, 2010; Yang, 2015). Asimismo, las recomendaciones europeas en materia de validación (Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning, 2012), o las directrices que orientan estos procedimientos (CEDEFOP, 2009; UNESCO, 2012) han sido ejes vertebradores de esta práctica profesional y los puntos de partida de los contenidos principales de la formación de especialistas en esta materia de la validación y acreditación de competencias.

Después de esta trayectoria de orientación en Balance de Competencias, alineada a la Carta Europea de Calidad propuesta por la FECBOP (Federación Europea de Centros de Balance y Orientación Profesional), la actividad desarrollada nos ha permitido obtener el Sello Europeo de Calidad, siendo el primer centro de Balance de Competencias en España. Este modelo de orientación se ha convertido para Observal en su principal estrategia para mejorar la empleabilidad y empoderar a las personas.

El balance de competencias es una estrategia de orientación para el autoanálisis estructurado de la propia trayectoria formativa y laboral, que incluye una reflexión sobre los conocimientos, capacidades y las competencias adquiridas, los intereses y motivaciones profesionales, las actitudes y los valores personales, con el objetivo de tomar conciencia de la propia situación presente y, a partir de las fortalezas y debilidades del momento actual, elaborar un proyecto de carrera profesional y/o planificar una reconversión profesional o una formación, que facilite el logro de las propias metas profesionales y personales a corto, medio y largo plazo (Alberici & Serreri, 2005). Como metodología de orientación para la carrera, es la que mejor responde a un enfoque personalizado en la orientación a lo largo de la vida (Saint-Jean, 2002).

Metodología

La propuesta formativa que se presenta para la formación de especialistas en consultoría de balance y acreditación de competencias es la resultante de unas experiencias previas iniciadas desde el curso 2013/14. Entre los meses de marzo y junio de 2014 tuvo lugar el primer curso de especialización en balance de competencias acorde con el modelo europeo de calidad, siguiendo las directrices señaladas por FECBOP. Para esta primera iniciativa se contó con la participación directa del profesor Paolo Serreri, de la Università di Roma Tre, presidente de la federación europea, y quien orientó las bases de esta capacitación. El programa se estructuró en torno a una introducción al balance, un ejercicio de simulación en función de las tres fases del proceso, y el desarrollo de un caso real aplicando los procedimientos e instrumentos seleccionados a tal fin. La experiencia acumulada en la práctica del balance de competencias se llevó a cabo con la realización de casos con personas desempleadas de larga duración mayores de 45 años (Carro Sancristóbal, Domínguez Pulido, et al., 2019). A la primera edición le siguieron otras dos promociones en los cursos 2014/2015 y 2015/16 y se completó esta experiencia con la edición del curso 2016/17 en colaboración con la UNED (Manzano Soto et al., 2019)

Por otro lado, con la publicación del Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, por el que se establece el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas bien por experiencia laboral o bien mediante vías no formales de formación, desde el año 2011 se iniciaron cursos de formación para asesores y evaluadores en esta materia, y hemos venido formando a profesionales de diferentes áreas de conocimiento

en las familias profesionales. Los contenidos indicados en ese decreto, junto con una metodología propia basada en la resolución de casos, han sido los orígenes de un modo de trabajo propio, y ajustado a una formación *blended-learning*, en el que se combinan clases teóricas y prácticas, junto con formación online, y la realización de casos bajo la supervisión de tutores. La experiencia obtenida en la formación de más de 800 profesionales del sector profesional vinculado a la familia de servicios socioculturales y a la comunidad, avalan nuestra experiencia en esta materia.

El principal enfoque que se ha trabajado en los diferentes cursos ha sido el de fomentar el análisis crítico sobre las competencias tanto técnicas como transversales. Por medio del análisis de casos y la realización de prácticas reales con sujetos, las diferentes personas que se han formado como consultores han ido consolidando un modo de proceder y un estilo formativo a la propuesta que hoy presentamos para el curso 2021/22.

Finalmente, otra de las experiencias previas acumuladas han sido las dos ediciones llevadas a cabo de manera experimental con estudiantes de últimos cursos, máster y egresados en la Universidad de Valladolid. En el curso 2016/17, se llevó a cabo la experiencia de poner en marcha el balance de competencias con estudiantes universitarios llevada a cabo en la Universidad de Valladolid (Valea Casado, 2017) y se repitió la experiencia piloto en el curso 2018/2019. Los principales resultados de estas experiencias prácticas se exponen a continuación.

Resultados

En el curso 2016/17, la propuesta de intervención estuvo dirigida a 60 estudiantes y egresados pertenecientes a la Universidad de Valladolid y que presentaran alguna experiencia profesional. A través de cuatro entrevistas individuales y cuatro talleres formativos, las personas beneficiarias profundizaron en sus competencias profesionales y analizaron sus posibilidades de inserción laboral, acompañados de la figura del consultor o consultora. Esta experiencia fue llevada a cabo con el apoyo de la Universidad de Foggia en Italia, como resultado de la estrecha colaboración entre ambas instituciones (Carro Sancristóbal, López-Angulo Martín, et al., 2019). Con el apoyo de estudiantes del máster de psicopedagogía, dentro de su itinerario de inserción sociolaboral, se desarrollaron una serie de acciones ajustadas a la práctica del balance:

- 1 La reconstrucción e identificación de sus saberes, competencias y actitudes frente al empleo.
- 2 La elaboración de un itinerario formativo y profesional adaptado a sus necesidades.
- 3 El análisis y selección de sus intereses y motivaciones laborales.
- 4 El análisis del mercado de trabajo.
- 5 La construcción de un proyecto personal y profesional con proyección futura.
- 6 La entrega de un informe de síntesis que recoge sus competencias personales y profesionales.

El tiempo de ejecución fue de tres meses, con una duración de 24 horas por persona beneficiaria del balance, en el que se sumaban las entrevistas individuales, los talleres de empleabilidad, la e-orientación (e-portfolio) y la elaboración del informe de síntesis:

1. Entrevistas individuales: Con el acompañamiento de un consultor especialista, se profundizó en la historia de vida del beneficiario para identificar los aprendizajes y competencias transversales adquiridas a través de la formación, experiencias profesionales y actividades informales.

Sección 8. La formación de los profesionales de la orientación para la carrera

2. Talleres de empleabilidad: En pequeños grupos, se realizaron cuatro talleres sobre recursos y estrategias para ampliar las posibilidades de acceso y mantenimiento del puesto de trabajo. Los talleres trataron el emprendimiento, el CV Europass y las entrevistas profesionales, los perfiles profesionales y la marca personal y la búsqueda activa de empleo.
3. E-orientación (e-portfolio Mahara) (Mahara, 2021): A través de la plataforma del E-portfolio Mahara, se apoyó la construcción de un portfolio profesional necesario para su proyección laboral, junto con información complementario que mejore el autoconocimiento de sus competencias profesionales y aprendizajes.
4. Informe de síntesis: Al finalizar el proceso de BdC, se entregaron a los beneficiarios un informe de síntesis que recogía todo el proceso realizado, los resultados sobre la identificación de sus competencias profesionales y la proyección de su perfil hacia el mercado laboral (reducción de la distensión entre el perfil del beneficiario y las necesidades del contexto profesional).

El balance de competencias en el curso 2018/19 tuvo una especial relevancia por estar integrado dentro de las competencias de empleabilidad de la Universidad de Valladolid. Con el auspicio del Consejo Social de la Universidad se llevó a cabo una serie de acciones relacionadas con la orientación individual y de grupo a estudiantes de último curso de grado o postgrado. Los principales objetivos de esta experiencia fueron:

- Acompañar al beneficiario/a en el proceso de reconstrucción de su biografía, con la intención de analizar y recomponer el aprendizaje adquirido de diversas situaciones, para reconocerlo y valorizarlo en el momento presente.
- Identificar y reconstruir los conocimientos, capacidades y recursos psicosociales de experiencias personales, formativas y laborales, en su historia de vida.
- Favorecer el desarrollo de la capacidad reflexiva y de autoanálisis de sus propias competencias.
- Evaluar los conocimientos y recursos poseídos de la persona para enlazarlos y proyectarlos en el futuro, a nuevos campos profesionales.
- Valorar en el beneficiario la capacidad de transferir y de proyectar sus conocimientos al futuro.
- Ajustar las competencias poseídas con las competencias demandadas por las empresas.
- Construir un plan de acción y un proyecto personal, formativo y/o laboral futuro de la persona, en consonancia con su patrimonio e intereses personales.

Conclusiones / Discusión

Como conclusión de estas experiencias previas es la creación del curso de especialización en consultoría de balance y acreditación de competencias en la edición 2021/22. La propuesta tiene una duración equivalente a 20 créditos ECTS (500 horas) y pretende consolidarse como una capacitación especializada para profesionales que trabajan en la orientación a lo largo de la vida, con especial interés en los procesos de orientación para la carrera. Este curso complementa una importante formación académica para aquellas personas que deseen obtener una capacitación específica en la consultoría de balance de competencias basado en los modelos europeos de calidad.

Se persigue el fomento y diseminación de la práctica profesional en el ámbito de la orientación que se lleva a cabo en Francia, Italia o Eslovaquia, aportando un modelo que

tiene importantes implicaciones en el desarrollo profesional y de gran aplicación para el mundo empresarial (recursos humanos) y el desarrollo de la sociedad. Con ello se promueve la investigación y mejora de la práctica de la orientación para la carrera personal y profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida. Este curso está conectado con otras instituciones europeas donde se imparte una formación similar, lo que potenciará la dimensión internacional del mismo.

Con este curso se promueve la empleabilidad, la promoción personal y profesional y la movilidad laboral, al dotar a los profesionales de unas competencias específicas en un ámbito poco desarrollado en el campo de la gestión y promoción de personas.

El curso implementa un nuevo proyecto formativo alineado con las nuevas demandas de formación orientadas al desarrollo de las personas que se están viendo afectadas por las consecuencias de la pandemia mundial, lo que conlleva a una reorientación de sus vidas y trayectorias profesionales.

Está abierto a complementar la formación de quienes tienen experiencia este sector, pero su formación de base procede de otras ramas del conocimiento, como pedagogía, psicología, sociología, o relaciones laborales, entre otros.

El principal objetivo que se persigue es el de habilitar profesionalmente en la consultoría sobre el balance y la acreditación de competencias acorde con las directrices de la carta europea de calidad de la Federación Europea de Centros de Balance y Orientación Profesional (FECBOP), y las directrices europeas de la validación de los aprendizajes no formales e informales.

Las competencias de este título están focalizadas en la obtención de una serie de resultados de aprendizaje para la habilitación de profesionales del balance y la acreditación de competencias. Las funciones de orientación, asesoramiento y validación se pueden identificar a partir de las siguientes competencias generales y específicas.

Competencias generales

- Capacidad para comprender y analizar las condiciones en las que se desarrolla el balance de competencias, la orientación para la carrera personal y profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Capacidad para analizar las competencias y su relación con el desarrollo personal y profesional.
- Capacidad para comprender las fases de los procesos de balance y acreditación de competencias, manejando de forma crítica y comprensiva los procedimientos e instrumentos para el diagnóstico, desarrollo y evaluación de las competencias personales y profesionales.
- Capacidad para evaluar las condiciones de empleabilidad y su vinculación con las características y demandas del mercado de trabajo.
- Capacidad para desarrollar de manera autónoma el aprendizaje y poner en la práctica los contenidos, demostrando la competencia experta para el balance de competencias.

Competencias específicas

- Conocer las condiciones y fundamentos del balance de competencias en el contexto de la orientación para la carrera y el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Explicar y caracterizar las competencias básicas, clave, técnicas y transversales.
- Reconocer las competencias profesionales del consultor de balance de competencias, y del asesor y evaluador para la acreditación de competencias.

Sección 8. La formación de los profesionales de la orientación para la carrera

- Identificar el proceso de construcción de las cualificaciones profesionales y el marco de desarrollo para su acreditación en el entorno europeo.
- Reconocer las fases del balance de competencias y las fases para la validación en el contexto internacional.
- Identificar y seleccionar las técnicas e instrumentos para el balance y validación de competencias.
- Construir portafolios de evidencias para la trazabilidad de la experiencia orientada a la validación de competencias.
- Interpretar las señales de la evolución del mercado de trabajo y los indicadores de empleabilidad de los colectivos menos favorecidos.
- Generar informes completos del balance de competencias y de orientación para la formación a lo largo de la vida.
- Presentar informes y negociar acuerdos entre las partes implicadas en un proceso de balance y validación de competencias manteniendo las normas de conformidad y protección de datos.

La estructura del plan de estudios de experto en consultoría de balance y acreditación de competencias se acomoda a lo que está sintetizado en la Tabla 1. En esta propuesta se han sintetizado las experiencias acumuladas en el tratamiento de los contenidos de las dos propuestas formativas desarrolladas con anterioridad. Por un lado, los contenidos de la formación de asesores y evaluadores en la acreditación de competencias, y, por otro lado, los contenidos esenciales para la formación de consultores de balance de competencias.

Tabla 1.

Contenidos formativos del curso de especialización en consultoría de balance

Título	Contenido	Duración
A1. Fundamentos para el desempeño del balance de competencias	Módulo formativo de introducción al concepto de competencia y comprensión de las dimensiones psicológica, pedagógica y social del reconocimiento de los aprendizajes a lo largo de la vida. Este módulo se relaciona con los modelos europeos del balance de competencias y la carta europea de calidad.	75 horas (3 ECTS)
A2. Competencias y cualificaciones profesionales	Módulo de formación teórico-práctica sobre el análisis de las competencias y el desarrollo de cualificaciones profesionales, y su relación con los marcos de cualificaciones desde una perspectiva europea.	75 horas (3ECTS)
A3. Procedimientos del balance y acreditación de competencias	Módulo de formación teórico-práctica relacionado con las fases de los procesos, el uso de estrategias e instrumentos para llevar a cabo los procedimientos de balance y acreditación de competencias, tanto para la funciones de consultoría, orientación y evaluación.	100 horas (4 ECTS)
A4. Empleo, empleabilidad y mercado de trabajo	Módulo de contenido teórico-práctico relacionado con las condiciones de empleabilidad de los colectivos destinatarios del balance de competencias. Se pretende identificar las competencias para la gestión de la carrera (CMS) y su vinculación con los perfiles demandados en los sistemas de información laboral (LMI).	50 horas (2 ECTS).

Título	Contenido	Duración
A5. Prácticas de balance de competencias	Módulo de formación práctica para el desarrollo de cinco casos reales con personas de entidades colaboradoras con la Universidad de Valladolid, o personas a título individual. En cualquier caso, se ajustarán a los protocolos del centro de balance de competencias de la universidad.	200 horas (8 ECTS).

El sistema de evaluación se realiza a partir de la valoración positiva de los criterios establecidos en las rúbricas de cada módulo y la entrega de los cinco informes de balance.

Referencias

- Alberici, A., & Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta: El balance de competencias*. Laertes.
- Bjørnavold, J. (2000). *Making learning visible: Identification, assessment, and recognition of non-formal learning in Europe*. Publications Office of the EU. <https://op.europa.eu/s/oXag>
- Carabias Herrero, M. (2016). *Los centros de Formación Profesional en España y su rol en el proceso de validación de competencias* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es:80/handle/10324/22232>
- Carabias Herrero, M., & Carro Sancristóbal, L. (2018). *De la formación a la validación: Perspectiva europea y española del reconocimiento, validación y acreditación de las competencias profesionales*. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Carro Sancristóbal, L., Domínguez Pulido, S., & López-Angulo Martín, N. (2019). Experiencia del balance de competencias con "Parad@s en Movimiento". En P. Allueva Torres (Ed.), *Orientación y calidad educativa universitarias* (pp. 683-693). Prensas de la Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-16723-62-1>
- Carro Sancristóbal, L., López-Angulo Martín, N., & Domínguez Pulido, S. (2019). Experiencia del balance de competencias con estudiantes y egresados de la Universidad de Valladolid. En P. Allueva Torres (Ed.), *Orientación y calidad educativa universitarias* (pp. 323-339). Prensas de la Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-16723-62-1>
- CEDEFOP. (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. CEDEFOP.
- CEDEFOP. (2012). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. CEDEFOP.
- CEDEFOP, European Commission, & ICF. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report* (http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf).
- Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning, DOUE núm. C 398 de 22 December 2012 (2012).
- Mahara. (2021). *Mahara: Open source ePortfolio system (21.10)* [Computer software]. <https://mahara.org/>
- Manzano Soto, N., Almagro Gavira, L. M., & Carro Sancristóbal, L. (2019). Posgrado de especialista universitario en consultoría de balance de competencias. En P. Allueva Torres (Ed.), *Orientación y calidad educativa universitarias* (pp. 572-580). Prensas de la Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-16723-62-1>
- Saint-Jean, M. (2002). *Le bilan de compétences : Des caractéristiques individuelles à l'accompagnement de l'implication dans le projet*. L'Harmattan.
- UNESCO. (2012). *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>
- Valea Casado, S. (2017). *El balance de competencias en la Universidad de Valladolid* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid, Departamento de Pedagogía]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/27285>

Sección 8. La formación de los profesionales de la orientación para la carrera

- Werquin, P. (2010). *Reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels : Les pratiques des pays*. OCDE. <https://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-lecole/44600417.pdf>
- Yang, J. (2015). *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning in UNESCO Member States*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232656e.pdf>

Orientación para el desarrollo de la carrera a pie de aula. Necesidades formativas, el profesorado de secundaria en formación

María del Henar Pérez Herrero y Joaquín Lorenzo Burguera Condon

Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo

< henar@uniovi.es > < burguera@uniovi.es >

Resumen

La adquisición de competencias para el desempeño de la tutoría y orientación en educación secundaria es una prioridad en el programa formativo del máster de secundaria. Con objeto de conocer el nivel del alumnado del máster en relación con la competencia “Informar y asesorar a familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos”, se ha administrado un cuestionario “ad hoc”. Los resultados muestran altas puntuaciones sobre el grado de conocimiento, adquisición e importancia que le otorgan a esta competencia, aunque concluimos en la necesidad de seguir incidiendo en ella.

Palabras clave

Educación Secundaria; Competencias; Tutoría y Orientación; Necesidades Formativas

Introducción

Uno de los aspectos fundamentales de los programas formativos dirigidos a los futuros profesionales de educación secundaria es la capacitación en competencias para orientar la toma de decisiones personales y profesionales de los y las adolescentes desde una perspectiva inclusiva y libre de prejuicios. En esos programas destaca la formación en competencias para el desarrollo de la carrera.

En este escenario, el objetivo del trabajo ha sido conocer el nivel del profesorado en formación del Máster de secundaria en relación con la competencia “Informar y asesorar a familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos”.

El estudio se ha realizado desde una triple perspectiva: grado de conocimiento, nivel de adquisición e importancia atribuida a la citada competencia.

La formación del profesorado de educación secundaria, que durante más de 30 años se limitó a un curso de capacitación pedagógica, se transformó, a partir de la ORDEN ECI/3858/2007, que estableció “los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas”, en un título profesionalizante centrado en la formación en competencias (McDiarmid & Clevenger-Brighth, 2008). Así, entre las competencias que tienen que adquirir o desarrollar los futuros profesores y profesoras de secundaria hay una que resulta fundamental: ser capaces de orientar y asesorar a los estudiantes, a sus familias y al equipo docente para abordar de forma coordinada el desarrollo personal, académico y profesional del alumnado. Esta competencia está íntimamente relacionada con una de las funciones de los y las docentes, la acción tutorial y orientadora, indisolublemente vinculada a la función docente.

La nueva normativa, LOMLOE, Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, no solo mantiene lo que se decía en la ley que le ha precedido sobre la mencionada función, sino que añade un matiz,

recordando de forma explícita que hay que incluir la perspectiva de género: “la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista” (p.4).

La acción tutorial es el nivel básico de contacto personal entre profesorado y estudiantes y entre profesorado y familias en cualquier etapa educativa, algo que pertenece a la naturaleza de la profesión docente [...] (Martínez Díaz 1995: 54). En educación secundaria, a los rasgos que caracterizan el ecosistema educativo: mayor diversidad de la oferta formativa, currículum con mayor grado de especialización, escolarización cada vez prolongada en el tiempo, mayor diversidad del alumnado que convive en las aulas, mayor número de profesores y profesoras impartiendo docencia en el mismo grupo, con un alto nivel de especialización y de exigencia, necesidad de que el alumnado elija y tome decisiones sobre sus estudios en períodos de tiempo muy cortos (Álvarez González, 2004, 2006; Álvarez Justel, 2017), entre otros, se añaden las características propias de la etapa evolutiva plagada de cambios e incertidumbres, a nivel físico, cognitivo, emocional y social (Álvarez Justel, 2017). Estos rasgos que hemos enunciado de forma somera no siempre resultan negativos, pues impulsan el crecimiento y desarrollo de la persona hacia la madurez plena, la autonomía y la realización como seres independientes capaces de asumir el control de su propia vida y su destino. Pero hasta que llegue ese momento, es preciso que la familia y la escuela orienten, apoyen y guíen ese proceso. Coincidimos con Álvarez Justel (2017) cuando afirma que, “la tutoría se ha de convertir en una pieza fundamental en el desarrollo integral del alumnado, en la mejora de la función docente del profesorado y de la propia institución educativa” (p. 69), pero también de las familias, que van a ser el aliado insustituible de los tutores y las tutoras, e incluso, como apuntan algunos estudios (Carvalho, 2012), los compañeros y compañeras de estudios.

Hay evidencias empíricas que demuestran que el contexto socioeconómico, la comunicación y el apoyo emocional son variables con un peso importante en el desarrollo personal, académico y profesional de las personas (Whiston & Keller, 2004; Roksa y Kinsley, 2018). En este sentido, la influencia de las familias en las decisiones vocacionales y profesionales de sus hijos e hijas es un hecho constatado por la investigación (Whiston & Keller, 2004, Carvalho & Taveira, 2009), que ha de tenerse en cuenta para formar al futuro profesorado de educación secundaria en competencias para trabajar con las familias de los estudiantes, aspectos específicos de la acción tutorial y orientadora, como es el caso de la orientación para el desarrollo de la carrera. Así, parece haber acuerdo en considerar que el objetivo de la práctica profesional debe centrarse en sensibilizar a los agentes educativos y, en particular, a los padres, sobre las cuestiones relacionadas con el desarrollo y la aplicación de las opciones profesionales [...] (Carvalho & Taveira, 2009, s/p). Esta competencia aparentemente simple conlleva un conocimiento exhaustivo y una comprensión profunda del papel que juega la familia en la sociedad actual, qué cambios ha experimentado en su composición, estructura y funcionamiento y cómo afectan esas características y tipologías familiares a los estilos educativos parentales de los padres y madres o tutores y tutoras legales, sobre cómo educan a sus hijos e hijas para una sociedad que tiene que ser cada vez más justa, inclusiva e igualitaria, también en lo que concierne a las decisiones que tomen las personas, desde las primeras edades, en relación con su desarrollo profesional. Todo esto ha de combinarse con un conocimiento profundo de la orientación para el desarrollo de la carrera, qué proceso ha de seguir el o la adolescente que se está formando para que llegue a un verdadero conocimiento de sí mismo o de sí misma y de las opciones que existen, para que pueda realizar las elecciones y tomar las decisiones más acordes con sus intereses, motivaciones, etc., es decir, para que construya su proyecto de vida personal y profesional.

Este es uno de los retos que se plantean al profesorado del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Así, un primer paso para avanzar en conseguir mejorar la calidad de la docencia es aproximarse a la percepción del alumnado del máster sobre las competencias que se trabajan desde las diferentes asignaturas. En este trabajo, como ya hemos indicado al comienzo, vamos a poner el foco en la competencia que, desde una de

las materias genéricas, Procesos y Contextos Educativos, relaciona la orientación a la familia de los tutores y tutoras para orientar el desarrollo de la carrera de los y las adolescentes.

Metodología

El trabajo que se presenta en esta comunicación tenía los objetivos siguientes:

El objetivo del trabajo ha sido conocer el nivel del profesorado en formación del Máster de secundaria en relación con la competencia “Informar y asesorar a familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos”. El estudio se ha realizado desde una triple perspectiva: grado de conocimiento, nivel de adquisición e importancia atribuida a la citada competencia.

La investigación se ha planteado como un estudio de encuesta, desarrollado desde un diseño no experimental de grupo único, con pretest-postest.

Se invitó a participar a la totalidad del alumnado matriculado en la asignatura Procesos y Contextos Educativos del Máster de Profesorado (con la excepción del alumnado de la especialidad de orientación educativa) (N=144) en el curso 2020-2021.

El cuestionario está estructurado en torno a las competencias que están establecidas en la Memoria de Verificación y en la guía docente de la asignatura Procesos y Contextos Educativos del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional que se imparte en la Universidad de Oviedo. La mencionada asignatura forma parte del módulo genérico de materias del Máster y está compuesta por cuatro bloques: Características organizativas de las etapas y centros de secundaria; Interacción, comunicación y convivencia en el aula; Tutoría y orientación educativa; y Atención a la diversidad. Se trata de una asignatura que es impartida por profesorado adscrito a las áreas de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación, Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. La asignatura se imparte en el primer semestre del curso, antes de que el alumnado realice la estancia de prácticas externas en los institutos de educación secundaria. Esta circunstancia ha permitido que se recogieran las valoraciones del alumnado antes y después del Prácticum.

Las competencias que son sometidas a valoración por el alumnado son aquellas que se espera que el alumnado adquiera para desempeñar de manera eficaz la acción tutorial y orientadora tanto con alumnado como con familias y las desarrolle en el período de estancia en prácticas en los institutos de educación secundaria y pueda activarlas en su futuro profesional como docente en educación secundaria.

En este trabajo nos centramos en la competencia vinculada a la orientación y asesoramiento al alumnado y sus familias para fomentar la colaboración de estas con los y las docentes. Sobre esa competencia se ha solicitado que cada estudiante indicara el grado de conocimiento, el nivel de adquisición e importancia que le atribuye a esa competencia.

El instrumento ha sido administrado a profesorado en formación del Máster de secundaria de la Universidad de Oviedo, en el curso 2020-21, al comienzo y final del mismo. Esto ha permitido acometer un estudio comparativo-descriptivo entre las puntuaciones medias en el pretest y postest.

El índice de la fiabilidad del instrumento debe considerarse excelente (Tejedor y Etxeberria, 2006), puesto que el coeficiente Alpha de Cronbach ha sido de .955, que informa de la alta consistencia interna de la escala en la que se encuentra incluida la competencia analizada.

El instrumento se ha aplicado vía on-line a través de *Google Forms*.

La recogida de información se ha efectuado en dos momentos del curso, durante el primer semestre en las sesiones expositivas y después de finalizar el período de prácticas

Sección 8. La formación de los profesionales de la orientación para la carrera eternas en los centros de educación secundaria, por lo que se trata de un estudio en el que se contrastan los niveles competenciales previos y posteriores a la realización del Prácticum.

Para el análisis cuantitativo de datos se ha utilizado el programa estadístico IBM-SPSS (v.26), con el que se ha realizado un análisis descriptivo e inferencial. Para el análisis cualitativo se ha realizado el análisis de contenido de la información y valoraciones proporcionadas por el alumnado en la pregunta de respuesta abierta.

La recogida de información se ha efectuado durante el curso 2020-2021 mediante la administración de un cuestionario diseñado “ad hoc” (Torrecilla-Sánchez et al., 2018), con una escala de valoración tipo Likert con cinco niveles de respuesta (0=nada a 4=totalmente). En la escala se solicita al alumnado que valore el nivel de conocimiento, el grado de adquisición y la importancia que le otorga a cada una de las competencias.

Resultados

A continuación, presentamos los resultados alcanzados, teniendo en consideración los objetivos establecidos. En primer lugar, se exponen los resultados del análisis cuantitativo y posteriormente los correspondientes al análisis cualitativo.

La muestra participante tiene un perfil que podemos caracterizar por los siguientes rasgos. En el pretest han participado 141 estudiantes, mayoritariamente (62,6%) mujeres; tienen experiencia previa en docencia (49,3%); tienen a algún familiar cercano relacionado con la docencia (20,9%); y alguna persona de su entorno está relacionada con la docencia en educación secundaria (23,23%). En el postest han participado 158 estudiantes, de los cuales el 63,3% son mujeres; tienen experiencia previa en docencia (50,63%); alguna persona del entorno familiar está vinculada con la docencia en alguna etapa educativa (24,3%); y alguna persona de su entorno cercano desempeña como docente en educación secundaria (24,78%).

Además, por especialidades del Máster, los porcentajes de respuesta más altos se localizan, tanto en el pretest como en el postest en las correspondientes a Lengua y Literatura (11,4%), Geografía e Historia (9,5%), Matemáticas (7,6%) e Inglés (7,6%), que son las que tienen asignadas mayor número de plazas de matrícula.

El análisis cuantitativo de los datos se ha centrado, en primer lugar, como se expone en la Tabla 1, en conocer la importancia que el alumnado del Máster otorga a la acción tutorial en la formación de un estudiante de educación secundaria.

Las respuestas alcanzan los siguientes valores: Pretest (media=4,37 y desviación típica=.721; Postest (media=4,60 y desviación típica=.597). Los porcentajes de respuesta al nivel de importancia (1=ninguna importancia, 5=total importancia) son:

Tabla 1

Porcentaje de respuesta dada al nivel de importancia de la acción tutorial

Valor	Pre (%)					Post (%)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
N	0	3	11	58	70		1	6	48	103
%	0	2,1	7,7	40,8	49,3		0,6	3,8	30,4	65,2

Como puede observarse, tras la realización de las prácticas en los institutos, el alumnado del máster ha incrementado, de manera significativa, el nivel de importancia que le atribuye a la acción tutorial como eje fundamental de la intervención en orientación en general y para el desarrollo de la carrera en particular.

En la Tabla 2 se muestran los porcentajes de del alumnado del máster a cada nivel de valoración respuesta (0=nulo nivel, 4=máximo nivel) de la competencia en cuanto al grado de conocimiento, adquisición e importancia que le da a la misma.

Tabla 2

Porcentaje de respuesta dada al conocimiento, adquisición e importancia dada a la competencia

	Pre (%)					Post (%)				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Conocimiento	3.5	21.8	28.9	31.0	14.8	1.3	8.9	20.4	45.2	24.2
Adquisición	2.8	24.8	26.2	29.8	16.3	3.2	13.4	20.4	42.0	21.0
Importancia	.7	2.8	11.3	25.5	59.6	.6	3.2	9.6	23.6	63.1

A partir de la información registrada en la Tabla 2, en la Tabla 3 se exponen las valoraciones medias y desviaciones típicas, tanto en la situación de pretest como en la *postest*, correspondientes a la competencia sometidas a valoración.

Tabla 3

Tamaño de muestra informante, puntuación media y desviaciones típicas de las valoraciones del alumnado sobre el conocimiento, adquisición e importancia dada a la competencia

Grado de ...	Pretest			Postest		
	N	Media	SD	N	Media	SD
Conocimiento	141	2.31	1.083	157	2.82	.944
Adquisición	141	2.32	1.104	157	2.64	1.056
Importancia	141	3.40	.853	157	3.45	.843

La tabla informa sobre la puntuación media inicial (pretest) del grado de conocimiento, de adquisición e importancia que atribuyen a la competencia. La escala de valoración (de 0 a 4) de la escala Likert indica los niveles medios iniciales del conocimiento y percepción de del grado en que tienen adquirida la competencia, y del alto grado de importancia otorgado, ya en el pretest, a “Informar y asesorar a familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos”.

Con objeto de conocer si entre el pretest y el *postest*, como consecuencia de la estancia en prácticas en los centros, se ha producido alguna variación en las valoraciones del alumnado en relación con el nivel de conocimiento, adquisición e importancia atribuida a la competencia valorada, se ha procedido a realizado un estudio comparativo entre las puntuaciones de pretest y *postest*.

Previamente, se ha analizado si las distribuciones de las puntuaciones en el pretest y *postest*, con objeto de asegurar que se cumplieran los requisitos de normalidad y homocedasticidad. La prueba de Kolmogorov-Smirnov) $p < .000$ y la Levene $p < .000$ ponen de relieve que no se cumplen los citados requisitos, razón por la cual los contrastes se han efectuado utilizando pruebas no paramétricas (Siegel, 1995). En este caso, se ha utilizado la prueba T de Wilcoxon (Field, 2020) para la comparación entre las valoraciones de dos muestras relacionadas (Tabla 4). En todos los casos se ha utilizado como nivel de significación un $\alpha = .05$.

En la Tabla 4 se muestra que hay diferencias significativas en las valoraciones entre el pretest y el *postest* en cuanto al grado de conocimiento y nivel de adquisición de la competencia analizada.

Tabla 4

Resultados de la prueba T de Wilcoxon. Comparación de las valoraciones del alumnado en “Informar y asesorar a familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos” (grado de conocimiento, nivel de adquisición e importancia atribuida).

Competencia	Grupo	N	Rango promedio	Wilcoxon Z	Significación
Grado de Conocimiento	Pretest	142	40.53	-4.434	.000
	Postest	157	52.61		
Nivel de Adquisición	Pretest	142	45.08	-2.606	.009
	Postest	157	51.42		
Importancia atribuida	Pretest	142	39.57	-.631	.528
	Postest	157	37.63		

El análisis cualitativo de datos se ha centrado en el estudio del contenido (Gibbs, 2019) de las respuestas dadas por el alumnado del máster a la pregunta del cuestionario sobre “cuáles son las funciones de un tutor o tutora en Educación Secundaria”. Las categorías que han emergido del análisis de las respuestas del alumnado siguiendo un procedimiento inductivo, aparecen en la Tabla 5, junto con el número de fragmentos discursivos (360) y porcentaje que representan, y que se agrupan en las distintas categorías y subcategorías.

Como puede observarse, la mayoría del profesorado en formación entiende que la labor del tutor o tutora es, sobre todo, “orientar guiar y apoyar al alumnado” (23,05%). Esta categoría incluye comentarios de tipo genérico (17,77%) como: “orientar”, “guiar”, junto a otros más específicos: “guiar al alumnado en sus intereses académicos” (3,6%) y “guiar al alumnado en sus intereses profesionales y/o laborales” (2,5%). Entre los comentarios que se han incluido en la categoría sirva de ejemplo el siguiente: “Orientar a los alumnos para ayudarles a decidir, por ejemplo, que asignaturas escoger de cara a su futuro académico y profesional”.

El porcentaje de comentarios que agrupa esta última subcategoría, que está relacionada con el objetivo de la comunicación que se presenta, resulta sorprendente porque los futuros profesores y profesoras de secundaria apenas la consideran. Da la impresión de que los profesores en formación no consideran que sea un tema de su competencia, ni como docentes, ni como tutores o tutoras.

La siguiente categoría en función del número de fragmentos discursivos que agrupa se centra en realizar el “seguimiento y apoyo al alumnado” (23,05%) a lo largo de toda la escolaridad. Así lo manifiestan en comentarios como: “seguimiento del alumno a nivel académico”; “Estar ahí para ayudar a sus alumnos en lo personal y académico”. Otra función que atribuyen a la persona que ostenta la tutoría y que es la tercera categoría por el número de comentarios es “coordinar las actividades académicas” (16,11%), indicando que consiste, por ejemplo, en: “ayudar a coordinar las actividades de todos los profesores que imparten clase a ese grupo”.

También de los comentarios recogidos emerge la categoría “relación con las familias” (10,83%): “mantener contacto con las familias”, que es una competencia que se espera alcance el profesorado de secundaria y, por tanto, del alumnado de Máster. Sin embargo, en las respuestas que dan los estudiantes que han participado en el estudio, no se considera que esos contactos con las familias sean para trabajar con ellas la orientación para el desarrollo de la carrera de sus hijos e hijas, sino para otras cuestiones académicas o de comportamiento: “mantener informadas a las familias del progreso y rendimiento de los alumnos”.

Otra categoría que agrupa en 8,88% de los fragmentos discursivos es “intervenir, mediar y/o resolver conflictos” que incluye comentarios como: “resolver conflictos de aula”.

Desde un punto de vista más positivo y proactivo, podemos referirnos a otras categorías que también aparecen en los comentarios a la pregunta, como: “fomentar la convivencia” (4,44%), que incluye: “crear actividades que fomenten la mejora de la convivencia” y la categoría: “Generar clima de aula” (3,6%), que recoge acciones como: “Trabajar con la clase para mantener un ambiente adecuado”.

Como puede observarse, la visión negativa con la que percibe una parte del profesorado en formación la vida de los centros se ve compensada por las personas que consideran que el tutor o la tutora no tiene que intervenir sólo cuando se producen los conflictos, sino que debe anticiparse para que esas situaciones extremas no lleguen a producirse. El resto de los comentarios acumulan porcentajes tan pequeños que no van a ser objeto de análisis en este trabajo.

Tabla 5

Categorías y subcategorías. Número de fragmentos discursivos y porcentaje

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	FRAGMENTOS DISCURSIVOS	DIS- %	% DE FRAGMENTOS DISCURSIVOS
1. Orientar, guiar y/o acompañar al alumnado.	64		17,77
2. Orientar y/o guiar al alumnado en temas académicos.	13		3,6
3. Orientar y/o guiar al alumnado en temas profesionales o laborales	9		2,5
4. Seguimiento y apoyo al alumnado	83		23,05
5. Resolver dudas o consultas del alumnado	8		2,2
6. Intervenir en dificultades de aprendizaje	6		1,66
7. Intervenir, mediar y/o resolver conflictos	32		8,88
8. Fomentar la convivencia	16		4,44
9. Educar en valores	8		2,2
10. Relacionarse con las familias	39		10,83
11. Generar clima de aula	13		3,6
12. Coordinar actividades académicas	58		16,11
13. Otras	11		3

Conclusiones / Discusión

El objetivo de esta comunicación era conocer el nivel del profesorado en formación del Máster de secundaria en relación con la competencia “Informar y asesorar a familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos”. Para ello se realizó un estudio mediante encuesta que nos ha permitido analizar la competencia desde una triple perspectiva: grado de conocimiento, nivel de adquisición e importancia atribuida a la citada competencia, considerando un momento inicial, antes de impartir la docencia, y un momento final al finalizar el Prácticum.

Sección 8. La formación de los profesionales de la orientación para la carrera

A pesar del contexto originado por la situación sociosanitaria derivada de la COVID-19, el alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Oviedo ha podido realizar la estancia correspondiente a las prácticas externas en los institutos casi con total normalidad en lo referente a asistencia, estancia, trabajo con el profesorado, reuniones de departamento y con los equipos directivos y con el alumnado de secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional, aunque con ciertas restricciones en materia de tutoría con las familias.

Los resultados obtenidos tras el análisis de datos indican que la formación recibida por el alumnado del Máster resulta pertinente dado que los niveles de conocimiento, adquisición e importancia que otorgan a la competencia analizada han mejorado desde el pretest al postest.

El análisis cualitativo de las respuestas a la pregunta abierta nos lleva a concluir que el alumnado del Máster, futuros profesores y profesoras en centros de educación secundaria, bachillerato y formación profesional, tienen, en líneas generales, una percepción clara de las funciones y tareas que han de asumir como tutores y tutoras. No obstante, adolecen de falta de concreción y el Prácticum, a pesar de la valoración tan alta que hacen del mismo los y las estudiantes, contribuye al desarrollo de la competencia de manera genérica. Sin embargo, lo esperable y deseable sería alcanzar un mayor grado de concreción al desarrollar las competencias asociadas a la acción tutorial y orientadora, sobre todo cuando se trata de trabajar con las familias o de abordar temas muy específicos como la orientación para el desarrollo de la carrera.

Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de que los profesores y profesoras que impartimos estas materias en el Máster, reflexionemos sobre las estrategias metodológicas más adecuadas para contribuir al desarrollo de estas competencias vinculadas a la acción tutorial y orientadora, en particular la relación y colaboración con las familias (y con el resto de profesionales del centro) para abordar temas de gran trascendencia para el desarrollo integral del alumnado, como es orientar el desarrollo de la carrera y ayudar a construir el proyecto de vida personal para un mundo que exige una adaptación permanente a los cambios.

Asimismo, deberíamos fomentar la coordinación y cooperación con el profesorado que tutoriza al profesorado en formación en los centros de prácticas para que ponga en valor y refuerce el trabajo realizado desde la universidad en relación con la formación del alumnado del máster de secundaria en aquellas competencias que no están directamente relacionadas con la didáctica de la materia, pero que van a contribuir al desarrollo pleno de los y las adolescentes a nivel personal, afectivo, social y profesional para que puedan afrontar las exigencias de un mundo globalizado y en permanente cambio.

Referencias

- Álvarez González, M. (2004). La acción tutorial como factor de calidad de la educación. En A. del Valle (Coord.), *Contextos educativos y acción tutorial* (pp. 71-109). MEC
- Álvarez González, M. (Coord.) (2006). *La acción tutorial: su concepción y su práctica*. MEC.
- Álvarez Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(2 Jul-Oct), 65-90. <https://doi.org/10.6018/j/298521>
- Carvalho, M. (2012). *A implementação de decisões vocacionais no ensino secundário: Contributos para a construção de um modelo de intervenção* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Carvalho, M. & Taveira, M.C. (2009). Influência de pais nas escolhas de carreira dos filhos: visão de diferentes atores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 33-41.
- Field, A. (2020). *Discovering Statistics using IBM-SPSS Statistics*. Sage.
- Gibbs, G. (2019). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Ministerio de Educación y Formación Profesional (BOE, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020).
- Martínez Díaz, M. (1995). *Planificación y desarrollo de la acción tutorial en los Institutos de Secundaria*. Magister.
- McDiarmid, G. W. y Clevenger-Brigth, M. (2008) "Rethinking teacher capacity". En Cochran-Smith, M; Feinman-Nemser, Sh. Y McIntyre, D.J. y Demers, K.E. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 134-156).3rd Edition. Routledge.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007).
- Roksa, J. & Kinsley, P. (2018). The Role of Family Support in Facilitating Academic Success of Low-Income Students. *Research in Higher Education*, 60 (4), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9517>.
- Siegel, S. (1995). *Estadística no paramétrica*. Trillas.
- Tejedor, F.J. y Etxebarria, J. (2006). *Análisis inferencial de datos en educación*. La Muralla.
- Torrecilla-Sánchez, E.M.; Burguera-Condon, J.L.; Olmos Migueláñez, S. y Pérez-Herrero, Mª H. (2018). Análisis psicométrico de una escala para evaluar las competencias específicas en tutoría y orientación educativa. *Cultura y Educación*, 30(1), 52-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416742>.
- Whiston, S. C. & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: a review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32(4), 493-568.

La formación del profesorado universitario para acompañar al alumnado en la orientación/gestión de la carrera

María Luisa Rodicio García¹, María Paula Ríos de Deus¹, María José Mosquera González¹,
Laura Rego Agraso¹ y María Penado Abilleira²

¹Unidad de Investigación Formación y Orientación para la Vida (FORVI). Universidad de A Coruña (Galicia, España)

²Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Isabel I (Burgos, España)

< m.rodicio@udc.es > < paula.rios.dedeus@udc.es > < maria.jose.mosquera@udc.es >
< laura.rego@udc.es > < maria.penado@ui1.es >

Resumen

Después de muchos años de desarrollo de la mentoría en el contexto de la Enseñanza Superior, es necesario reflexionar acerca del papel que estamos asumiendo como profesionales de la educación, vinculados estrechamente con la orientación para la carrera de los/las estudiantes. En esta aportación se parte de las experiencias de mentoría en la Educación Superior, para proponer un modelo innovador, la Mentoría Dual; se realiza una aproximación a la percepción de profesorado y estudiantes acerca de las competencias para la mentoría y, finalmente, se presenta una propuesta de formación en el contexto universitario.

Palabras clave

Mentoría; Tutoría; *Peer Tutoring*; Orientación para la Carrera; Educación Superior

Introducción

A lo largo de los años se han ido desarrollando diferentes estrategias de seguimiento y orientación del alumnado universitario que, bien de forma paralela o integrada, continua o discontinua, formal o informal; han puesto el foco en enriquecer su experiencia formativa para lograr el fin último de la Enseñanza Superior: formar a personas competentes, con sentido crítico, capaces de crear e innovar y con sensibilidad hacia su entorno. En este proceso, la convergencia a Europa ha priorizado al estudiante, sus necesidades y las competencias que debe desarrollar para ser un buen profesional y ciudadano.

Es aquí donde el rol de tutor/a cobra protagonismo y se reivindica como la figura de apoyo por excelencia, que trasciende los contenidos propios de una asignatura (*teaching* o tutor/a académico/a), para ayudar en la adquisición de otras competencias necesarias para el desarrollo personal y profesional del alumnado (Croda y Vallejo, 2021; Vázquez et al., 2019; Ponce et al., 2018; Álvarez y Álvarez, 2015; Fernández-Salineró, 2014; Álvarez, 2013; García Nieto, 2008; García Nieto et al., 2005; Michavila y García, 2003; Sola y Moreno, 2005). Pero como en todo proceso de cambio, se necesita tiempo, sensibilización y formación para, en este caso, minimizar el impacto de unas inercias aprendidas que impiden avanzar en la conceptualización de los/las docentes como facilitadores de aprendizajes para la vida.

Esta transformación de la tutoría ha seguido y sigue ritmos diferentes, no siempre acompañados de acciones, por parte de las administraciones educativas, que contribuyan a su posicionamiento como eje clave y vertebrador de un sistema de Enseñanza Superior que pone el énfasis en el alumnado. Valga como dato que, para asumir el rol de tutor/a en la universidad, extensivo también a otros niveles educativos, sigue sin requerirse formación específica. Cualquier persona que accede a la docencia puede ejercer como tal.

En esta indefinición subyace el hecho de que, aunque se contemple el rol de tutor/a como una parte esencial del perfil profesional del docente en la universidad (Zabalza, 2007), no existe claridad acerca de las funciones específicas que debe realizar ni sobre las competencias que debe poseer. Ello hace que quede a merced de cada docente el cómo lo desarrolle y la importancia que le conceda en su quehacer diario. Este mal comienzo hace que emerjan situaciones de desigualdad en el trato con el alumnado y que se vayan poniendo parches en forma de actuaciones, programas o intervenciones aisladas, que complementan la actuación docente, y que no siempre son bien recibidas por el profesorado, que lo único que percibe es un incremento de sus funciones sin alcanzar a entender de qué se está hablando.

La activación de los Planes de Acción Tutorial (PAT) en los centros sirve de marco para articular una acción tutorial de calidad y permite contemplar diferentes propuestas complementarias como la que nos ocupa, la mentoría, concebida como otra forma de estar y acompañar al alumnado, desde una perspectiva integradora (Colvin y Ashman, 2010; Palmer et al., 2015), que pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Servir como recurso para resolver las necesidades de todas las personas implicadas.
- Desarrollar de forma práctica procesos eficaces de aprendizaje que, de otro modo, resultan tediosos y teóricos en exceso.
- Poner el énfasis en las potencialidades de cada persona, para facilitar la adquisición de conocimientos, actitudes o habilidades que puedan ser transferidas a su desarrollo personal, social, académico y profesional.
- Servir de sustento y de apoyo en los periodos de transición: inicio de los estudios universitarios, paso de unos estudios a otros o en la incorporación al mundo del trabajo.
- Desarrollar una implicación, compromiso y colaboración entre todas las personas implicadas, con el fin de potenciar lazos emocionales y afectivos que las beneficien, y, por extensión, que beneficien a la institución, que las pone en marcha.

Es en este contexto, en el que surge este symposium, que tiene como objetivo reflexionar sobre la formación del profesorado para ejercer funciones en el marco de la mentoría, conceptualizada como estrategia de actuación complementaria y paralela a la tutoría, que posibilita involucrar a profesorado, alumnado y organización, en un mismo proceso. Se trata de poner el foco en nuevas formas de acompañar porque, como señala Fernández-Salineró (2014, p.163), “(...) Los estudiantes de hoy demandan servicios educativos que presenten diferencias respecto a sus necesidades, trayectorias de formación y aspiraciones”.

Metodología

Para la concreción de esta propuesta se ha adoptado un enfoque mixto, desarrollado en tres fases:

1. Análisis de la situación actual de la mentoría en la Educación Superior.
2. Diagnóstico de la percepción de las competencias de docentes y alumnado, asociadas a un proceso de mentoría.
3. Diseño de una propuesta de formación en formato MOOC (*Massive Online Open Course*): Mentoría en la Universidad. Formación de las Figuras Implicadas (MUFFIM).

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados en cada una de las fases.

Análisis de la situación actual de la mentoría en la Educación Superior

En esta fase, de corte cualitativo, se ha realizado una revisión documental para conceptualizar la mentoría en el contexto actual de la universidad.

Ser docente en la universidad implica asumir tres grandes funciones: *instructiva*, relacionada con la transmisión del saber; *investigadora*, para contribuir al avance de la ciencia y a la búsqueda de nuevos saberes; y, *formativa o de tutoría*, a través de la cual se debe desarrollar en el alumnado sus actitudes, hábitos y destrezas (Michavila y García, 2003). Con la entrada del EEES se ha enfatizado la función *formativa*, por lo que se ha hecho necesario utilizar otras fórmulas que posibiliten que la acción tutorial contribuya realmente al desarrollo integral del alumnado y que abarque tanto aspectos académicos como personales y profesionales (Rodicio-García, et al., 2021; Ponce et al., 2018; Álvarez, 2013).

Después de muchos años de desarrollo de la mentoría en el contexto de la Enseñanza Superior, es necesario reflexionar acerca del papel de los/as docentes como profesionales de la educación, vinculados estrechamente con la orientación para la carrera de los/as estudiantes. En la última década, la trayectoria de la mentoría habla de una acción planificada, sistemática, dirigida fundamentalmente a estudiantes de nuevo ingreso que combina lo presencial con lo virtual, con intervenciones de carácter individual y grupal y donde los/las participantes se adhieren de forma voluntaria. Las figuras centrales del proceso son las de mentorizada y mentora, sin bien, en la mayoría de las experiencias, se habla también de la figura del tutor/a o consejero/a que coordina y vela por el buen funcionamiento del programa (Merayo, Ruiz-Requies y Ávalos, 2021; Croda y Vallejo, 2021; Rodicio-García, 2018; Torrado-Arenas, Manrique-Hernández y Ayala-Pimentel, 2016; Casado-Muñoz, Lezcano-Barbero y Colomer-Feliu, 2015, Duran y Flores, 2015, Marco-Simó y Medeiros, 2013).

En otros casos, vinculan a profesionales experimentados con estudiantes que se encuentran en los últimos meses de formación (Salas, Videla y Costa, 2021). Y, en la actualidad, se enmarca en acciones de enseñanza-aprendizaje activo, comprometido y sostenible, en línea con la metodología de aprendizaje-servicio (Hervás, 2021).

Esta proliferación de experiencias de mentoría, no se ha visto acompañada de una evaluación rigurosa de las mismas, que arroje luz sobre cómo se están haciendo las cosas y hacia dónde se deben dirigir; pero sí es justo reconocer que, en los últimos años, han aumentado los trabajos publicados al respecto y con resultados positivos, a juzgar por la valoración que realizan los/las participantes (Alonso-García, 2021; Alonso-García, Sánchez-Herrero y Castaño-Collado, 2020; Van Dam et al., 2018; Egege y Kutieleh, 2015; Ghosh, 2014; Gershenfeld, 2014, Ghosh y Reio, 2013; Eby et al., 2013; Manzano et al., 2012; Velasco y Benito, 2011; Sánchez, 2010; Sánchez et al., 2007, entre otros).

Un aspecto relevante en todas las propuestas de mentoría consultadas tiene que ver con la formación de las figuras implicadas, algo que se considera importante, pero que no siempre se acompaña de propuestas concretas. Los trabajos revisados que describen los procesos de formación para ejercer la mentoría permiten señalar que las propuestas tienen un patrón similar: contenidos propios de orientación y tutoría, información sobre la organización y el funcionamiento del centro en el que se inscribe (títulos, asignaturas, espacios, campus virtual, etc.) y, finalmente, formación en habilidades sociales y liderazgo de grupos; estando la duración media entre 4 y 5 horas.

Otro aspecto común es que la mentoría pivota en las figuras de mentora-mentorizada (estudiante-estudiante), por primar el modelo de *peer tutoring*, y la figura del profesorado tutor/a o consejero/a, ejerce únicamente labores de coordinación.

En el modelo de mentoría que se propone en este trabajo, Mentoría Dual (MD), se aboga por dar un mayor protagonismo al docente en el acompañamiento al estudiante, ejerciendo también labores de mentoría a mentores/as, como estrategia integral de acompañamiento, que pone al estudiante en el centro del proceso y enfatiza el sentido de responsabilidad social de las instituciones de educación superior.

El modelo de MD combina la mentoría entre iguales (*peer tutoring*) y la mentoría cruzada (*cross mentoring*), coexistiendo dos relaciones de mentoría paralelas. De la “mentoría de iguales” recoge la relación horizontal que se establece entre personas que se perciben mutuamente como iguales, y de la “mentoría cruzada” el que personas con perfiles heterogéneos conformen un equipo de trabajo, que se enrola en un mismo proceso y comparten experiencias vitales muy diferentes, a pesar de las cuales, conversan como iguales y aprenden juntas (Tabla 1).

El objetivo que persigue es implicar a toda la comunidad universitaria fomentando el aprendizaje en red y el trabajo colaborativo, además de poner en el centro del proceso el sentido de responsabilidad social de las instituciones de educación superior y la necesidad de trasladarlo a la formación de los estudiantes, para propiciar una educación integral, de calidad, y comprometida con el entorno, en línea con los objetivos del desarrollo sostenible (ODS), definidos por Naciones Unidas y recogidos en la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2020). Dentro de este modelo, adquiere especial relevancia la formación de las figuras implicadas (Perrone, 2003; Bryant y Terborg, 2008), suponiendo el primer paso de su diseño.

Tabla 1

Comparativa entre la MD y la mentoría tradicional en el contexto de la Enseñanza Superior

	MENTORÍA “TRADICIONAL”	MENTORÍA DUAL
Modelo	<i>Peer tutoring</i> (tutoría de iguales)	<i>Peer tutoring</i> + Cross mentoring
Finalidad	Desarrollo integral del estudiante	Desarrollo integral del estudiante impulsando cambios en la organización
Figuras implicadas	Mentorizada-Mentora-Tutora/Consejera	Mentorizada-Mentora-Tutora/Consejera-Coordinación
Modelo	<i>Peer tutoring</i> o tutoría de iguales	<i>Peer tutoring</i> + Cross mentoring
Tipo de relación	Entre personas de igual estatus	Entre personas de igual o diferente estatus que se conciben dentro de la relación, como iguales
Énfasis	Se centra en la persona mentorizada	Se centra en la persona mentora

Diagnóstico de la percepción de las competencias asociadas a un proceso de mentoría, por parte de docentes y alumnado

En esta fase, de corte cuantitativo, se plantea un estudio diagnóstico inicial de la situación de partida de profesorado y alumnado en cuanto a la mentoría. En concreto, se indagó acerca de su conocimiento sobre la misma, su experiencia en procesos de este tipo y la percepción que poseen acerca de si tienen desarrolladas o no ciertas competencias facilitadoras, a la hora de asumir un rol activo en acciones de mentoría.

Se presentan los resultados de las dos figuras para dar una visión completa del tema, y por estar ambas implicadas por igual en la MD. En este modelo, comparten competencias,

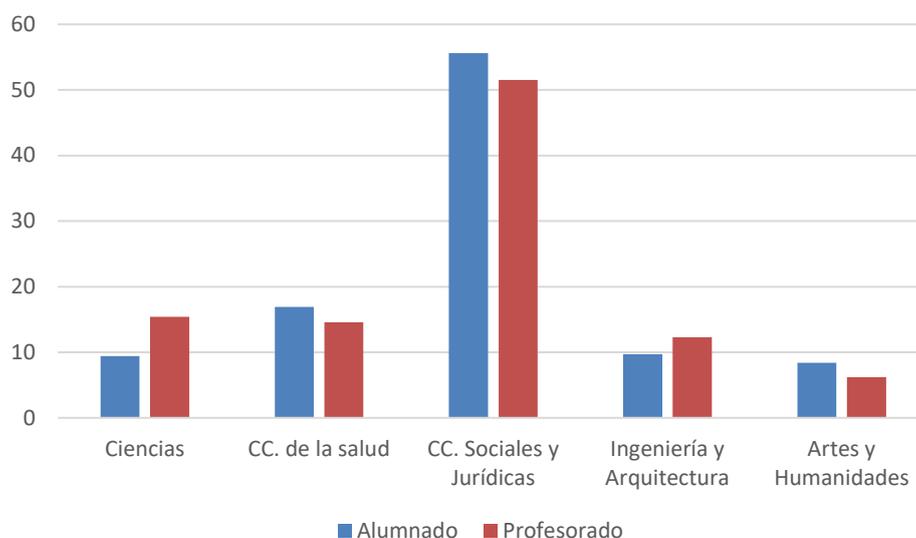
Sección 8. La formación de los profesionales de la orientación para la carrera

además de añadir, en el caso de los/las docentes, algunas propias de su rol de consejeros/as que, además de mentorizar, realizan labores de seguimiento y evaluación, así como de gestión de equipos.

Han participado un total de 452 sujetos, de los cuales, el 73,3% son mujeres y el 25,8% hombres. La media de edad está en 29,96 años (*D.T.*=13.095), oscilando entre los 17 y los 68 años. El 29,2% son docentes (*n*=132) y el 70,8% estudiantes (*n*=320). El 87,4% está vinculado con estudios de Grado, bien como docente o como estudiante; el 7,2% de Máster y el 5,4%, de Doctorado. La distribución atendiendo a la rama de conocimiento se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Distribución de la muestra en función de la rama de conocimiento



La distribución por Centros se muestra en la Tabla 2, donde se ve un predominio de los de Ciencias de la Educación.

Tabla 2

Distribución de la muestra por Centros

Centros	Alumnado	Profesorado
	n (%)	n (%)
CC. de la Educación	215 (67,19)	43 (32,57)
Ingeniería Informática	10 (3,12)	-
E.T.S. de Caminos	3 (0,94)	5 (3,78)
Ciencias	12 (3,75)	10 (7,57)
Fisioterapia	7 (2,19)	8 (6,06)
Economía y Empresa	11 (3,4)	13 (9,85)
E.U. Politécnica	6 (1,9)	-
CC. del Deporte	7 (2,19)	1 (0,74)
E.T.S. Arquitectura	6 (1,9)	6 (4,54)
Filología	10 (3,12)	4 (3,03)

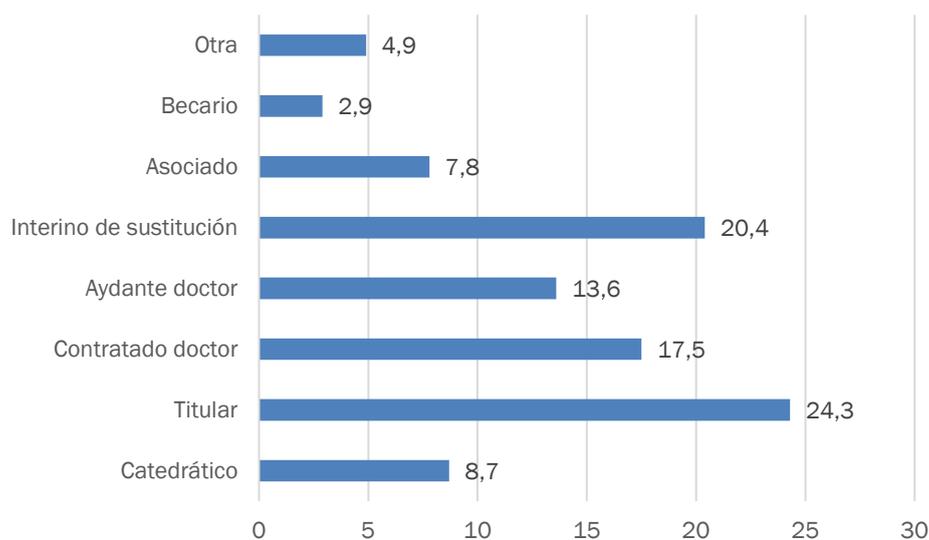
Centros	Alumnado	Profesorado
	n (%)	n (%)
Sociología	8 (2,5)	-
Diseño industrial	6 (1,9)	-
Escuela Politécnica Superior	2 (0,62)	5 (3,77)
Humanidades y Documentación	3 (0,94)	4 (4,0)
CC. de la Salud	6 (1,9)	9 (6,7)
E.U. de Arquitectura Técnica	1 (0,3)	-
CC. del Trabajo	2 (0,62)	5 (3,77)
E.U. de Enfermería	1 (0,3)	3 (2,27)
CC. de la Comunicación	2 (0,62)	-
Derecho	1 (0,3)	3 (2,27)
E.T.S. de Náutica	-	3 (2,27)
E.U. de Diseño Industrial	-	1 (0,74)
NC	1 (0,3)	9 (6,07)
Total	320 (100)	132 (100)

El 71,6% de los estudiantes cursa 2º o 3º de Grado; y 1º y 4º, un 10,8% respectivamente. Tan sólo el 6,8% hace Máster o Doctorado.

El profesorado que ha participado tiene una experiencia docente media de 17,40 años (D.T.=10,776) y, fundamentalmente, es profesorado titular o interino de sustitución, tal y como se observa en la Figura 2.

Figura 2

Categoría profesional de los docentes participantes



La mayoría de los/as encuestados/as nunca han participado en un proceso de mentoría (86,2%). Tan solo un 8,4% del alumnado manifiesta que sí lo ha hecho y un 25,4% del profesorado.

Sección 8. La formación de los profesionales de la orientación para la carrera

Para el estudio de las competencias asociadas a acciones de mentoría, se preguntó el grado de acuerdo con una serie de afirmaciones, respondiendo en una escala tipo Likert de 5 opciones: 1-Nada de acuerdo, 2-Algo de acuerdo, 3-Batante de acuerdo, 4-Muy de acuerdo, 5-Totalmente de acuerdo. Las preguntas se dividieron en dos bloques, uno centrado en conocimientos específicos relacionadas con la mentoría y otro sobre competencias personales necesarias en cualquier acción de acompañamiento, diferenciando entre intrapersonales e interpersonales.

En la Tabla 3, se presentan los resultados en la primera dimensión, en los dos colectivos analizados.

Tabla 3

Conocimientos de mentoría

Ítems		M	D.T.
Sé qué significa participar en un proceso de mentoría	Estudiante	2,28	1,074
	PDI	2,47	1,166
Sé diferenciar la tutoría de la mentoría	Estudiante	2,19	1,148
	PDI	2,48	1,268
Sé diferenciar la tutoría del coaching	Estudiante	2,06	1,181
	PDI	2,54	1,279
Sé diferenciar la mentoría del coaching	Estudiante	1,88	1,042
	PDI	2,17	1,157
Sé cuáles son las figuras implicadas en un proceso de mentoría	Estudiante	2,06	1,165
	PDI	2,03	1,093
Conozco las fases del proceso de mentoría	Estudiante	1,51	,823
	PDI	1,72	1,066
Conozco los tipos de mentoría	Estudiante	1,40	,736
	PDI	1,58	,943
Sé identificar las ventajas de la mentoría frente a otros tipos de acompañamiento y ayuda	Estudiante	1,86	,976
	PDI	1,93	1,094
Identifico las competencias clave que deben tener las figuras implicadas en un proceso de mentoría	Estudiante	1,98	1,124
	PDI	2,02	1,106
Considero que la mentoría es una metodología útil para el desarrollo de la persona	Estudiante	3,33	1,220
	PDI	3,23	1,302
Considero que la mentoría es una metodología útil en la educación	Estudiante	3,47	1,203
	PDI	3,18	1,248
Considero que la mentoría es una metodología útil para el desarrollo profesional	Estudiante	3,28	1,172
	PDI	3,29	1,220

Hay bastante desconocimiento acerca de la mentoría lo que, a decir de algunos/as de los/as encuestados/as, le desmotiva a la hora de implicarse en alguna acción que la desarrolle. Las puntuaciones más altas se otorgan a las afirmaciones que se refieren a la mentoría como una metodología útil para el desarrollo personal, profesional, o para la educación de la persona, en general.

Para analizar las competencias que poseen para implicarse en acciones de mentoría se ha hecho una selección de aquellas sobre las que existe un mayor consenso en la literatura y atendiendo a su adecuación al contexto universitario; siendo conscientes de que no se agotan en las aquí recogidas. Para facilitar su presentación se diferencian: competencias intrapersonales y competencias interpersonales

Competencias intrapersonales

El análisis de la percepción de alumnado y profesorado sobre las competencias intrapersonales (Tabla 4), arroja el dato de que es el “compromiso con el aprendizaje” la más valorada, tanto en docentes como en estudiantes (M=4,35 y M=3,98, respectivamente), seguida del conocimiento de uno/a mismo/a y de la iniciativa, en docentes; y el sentido de la proporción y el autoconocimiento, en estudiantes.

Tabla 4

Competencias intrapersonales

Ítems		M	D.T.
Me conozco a mí mismo/a	Estudiante	3,69	,911
	PDI	3,88	,872
Tengo sentido de la proporción/prudencia	Estudiante	3,79	,930
	PDI	3,79	,837
Estoy comprometido/a con el aprendizaje	Estudiante	3,98	,889
	PDI	4,35	,741
Tengo interés en desarrollar a otros/as	Estudiante	3,95	1,011
	PDI	4,14	,803
Tengo iniciativa	Estudiante	3,52	,998
	PDI	3,72	,894
Sé preguntar para obtener respuestas útiles y constructivas (cuestionamiento efectivo)	Estudiante	3,38	,975
	PDI	3,54	,910
Conozco el contexto en el que trabajo	Estudiante	3,51	,940
	PDI	3,95	,771

Para cualquier acción de mentoría es fundamental tener desarrollada la capacidad de conocimiento del contexto y, en ella, tanto estudiantes como profesorado se sitúan en una posición media-alta con puntuaciones de 3,51 y de 3,95, respectivamente.

Competencias interpersonales

La percepción que tienen alumnado y profesorado acerca de las competencias que poseen (Tabla 5), es buena, en general, con puntuaciones medias superiores a 3 en todas ellas, salvo en la competencia del *rappor* que baja a 2,67 y 2,72 respectivamente. Este dato es interesante porque, en la mentoría es fundamental que exista una buena sintonía para que el acompañamiento sea exitoso, no en vano, algunas de las principales debilidades de los programas de mentoría, radican en la falta de “encaje” entre mentora y mentorizada. Las competencias más desarrolladas en el profesorado son: el compromiso con el aprendizaje (M=4,35) y ser una persona comprometida con las demás (M=3,98). El alumnado, muestra empatía (M=4,20) y compromiso con los/as demás ((M=4,03).

Tabla 5*Competencias interpersonales*

Ítems		M	D.T.
Sé realizar un buen rapport (técnica para lograr sintonía con el otro/a)	Estudiante	2,67	1,173
	PDI	2,72	1,247
Sé realizar escucha activa	Estudiante	3,90	,968
	PDI	3,60	1,087
Sé cómo motivar	Estudiante	3,35	1,016
	PDI	3,28	1,005
Soy empático/a	Estudiante	4,20	,886
	PDI	3,90	,971
Soy una persona comprometida con los demás	Estudiante	4,03	,893
	PDI	3,98	,914
Se trabajar en equipo	Estudiante	3,93	,881
	PDI	3,84	,813
Soy un/a líder	Estudiante	2,91	1,145
	PDI	3,00	1,020
Sé dar feed up (retroalimentar el presente) a los/las que trabajan conmigo	Estudiante	3,42	1,020
	PDI	3,39	,935
Sé dar feedback (retroalimentación que parte de hechos pasados) a los/las que trabajan conmigo	Estudiante	3,48	1,008
	PDI	3,48	,893
Sé dar feedforward (retroalimentación hacia el futuro), a los/las que trabajan conmigo	Estudiante	3,25	1,014
	PDI	3,24	,973

Se preguntaba también, por dos competencias que actualmente se exigen al profesorado y que, en el contexto de la Mentoría Dual adquieren especial relevancia: la gestión de equipos y el seguimiento y la evaluación. En este caso, tanto una como la otra se mantienen en puntuaciones intermedias de la escala.

Tabla 6*Competencias de gestión y evaluación*

Ítems		M	D.T.
Sé cómo gestionar equipos de trabajo	Estudiante	3,23	1,096
	PDI	3,26	1,011
Sé realizar seguimiento y evaluación de las acciones que emprendo	Estudiante	3,15	1,026
	PDI	3,53	,938

Diseño de una propuesta de formación en formato MOOC (Massive Online Open Course): Mentoría en la Universidad. Formación de las Figuras Implicadas (MUFFIM)

Una vez analizada la información de la evaluación diagnóstica realizada, siendo conscientes de que una de las principales debilidades de los programas de mentoría está en la

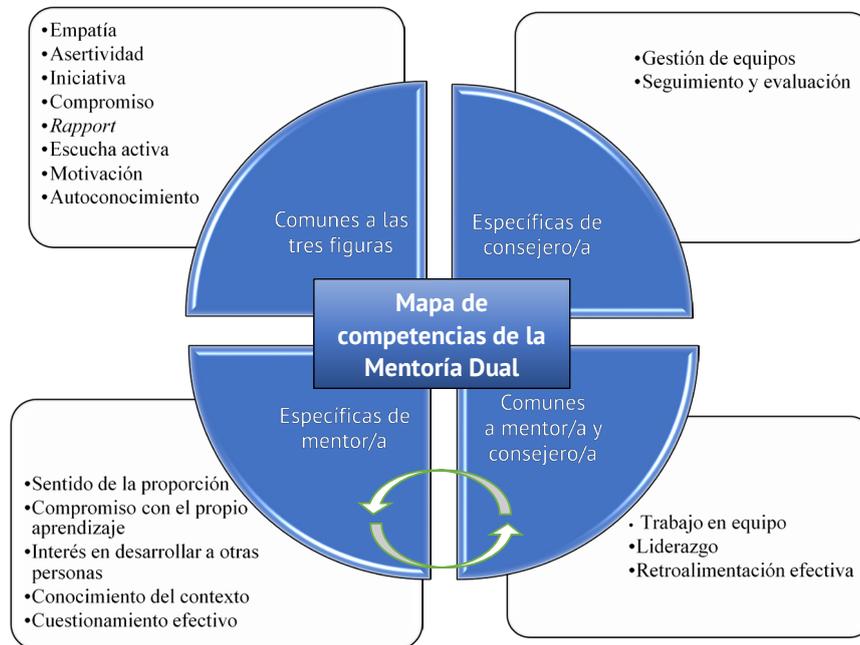
formación de las figuras implicadas, se elaboró un curso de formación que adquirió el formato de MOOC (Massive Online Open Course), bajo el título: *Mentoría en la Universidad. Formación de las Figuras Implicadas (MUFFIM)*. Dicho curso está en la plataforma Miríadax.

La propuesta formativa, si bien está destinada fundamentalmente a docentes y estudiantes de universidad, es adecuada para cualquier persona que quiera adentrarse en el campo de la mentoría y desarrollar algunas competencias básicas necesarias para asumir el rol de mentor/a o consejero/a.

- La duración del curso es de 20hs. y se desarrolla a lo largo de 4 semanas.
- Los contenidos se distribuyen en 4 módulos:
 1. Módulo 1: se sitúa la mentoría en el contexto actual de la universidad.
 2. Módulo 2: se define qué es, tipos y figuras implicadas.
 3. Módulo 3: se trabajan una serie de competencias comunes a todas las figuras.
 4. Módulo 4: se trabajan una serie de competencias específicas de alguna de las figuras.
- Las competencias recogidas en los módulos 3 y 4 se presentan en la Figura 3.

Figura 3

Mapa de competencias en Mentoría Dual



Nota: Extraído del material teórico del Curso MOOC *Mentoría en la Universidad. Formación de las Figuras Implicadas (MUFFIM)*. MÓDULO 3. Competencias generales. <http://hdl.handle.net/2183/27497>

Sección 8. La formación de los profesionales de la orientación para la carrera

La metodología sigue un enfoque teórico-práctico fundamentalmente experiencial, es decir, pone en valor lo que la persona es, sus cualidades para ser mentor/a o consejero/a y las que debería tener.

Los materiales de trabajo se concretan en: vídeos cortos en los que se resume el contenido básico del módulo y material complementario que permite profundizar en los temas objeto de estudio.

Figura 4

Metodología de trabajo



El ritmo de aprendizaje es autónomo y cada persona puede adecuar el curso a su disponibilidad horaria. Se estima una dedicación aproximada de 5 horas semanales a lo largo de las 4 semanas de duración (20 horas en total).

La evaluación de cada módulo se realiza a través de una prueba de contenidos, compuesta por 10 preguntas, con cuatro opciones de respuesta, de las cuales solo una es verdadera. Para superarlo es necesario responder correctamente a la mitad de las preguntas, algo que se consigue visualizando los vídeos que se proponen y realizando las actividades complementarias sugeridas.

A continuación, se muestra un ejemplo de cómo se trabaja cada una de las competencias, concretamente el *rapport* o sintonía con el/la otro/a. En el material de apoyo del curso se aporta un enlace al vídeo de explicación teórica, un desarrollo con contenido complementario, un apartado de actividades en el que se propone la visualización de un vídeo seleccionado entre películas y series muy reconocidas a lo largo de la historia. Se plantea, asimismo, la realización voluntaria de una actividad y se propone compartir las conclusiones/reflexiones, en los foros de la plataforma, en el hilo correspondiente. Finalmente, se ofrecen algunas referencias bibliográficas como material complementario.

Figura 5

Secuencia de trabajo de la competencia rapport en Muffimoo

The screenshot displays the Muffimoo platform interface for a lesson on the 'Rapport' skill. The main content area is divided into two sections: 'Actividad' (Activity) and 'Contenido teórico' (Theoretical content). The 'Actividad' section includes a video player and a text box with a link to a video titled 'Acompañamiento (rapport)'. The 'Contenido teórico' section contains text explaining the concept of 'rapport' and its importance in communication. The sidebar on the right, titled 'Información complementaria', lists two references: Park, N.; Peterson, Ch. y Sun, J.K. (2013). La psicología positiva: investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica*, 31(1), 11-19. and Rogers, C. R. (1981). *Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teoría*. Paidós.

Conclusiones / Discusión

La mentoría sigue estando presente en las instituciones de Educación Superior como lo demuestran los trabajos de Hervás (2021), Alonso-García (2021), Merayo, Ruiz-Requies y Ávalos (2021), Ponce, et al. (2018), Duran y Flores (2015), o el de Gershenfeld, (2014), entre otros. En el contexto actual, más que nunca, se requiere de nuevos planteamientos que la conviertan en una pieza indiscutible en los Planes de Acción Tutorial, a la hora de acompañar al alumnado en su formación como futuros ciudadanos capaces de gestionar su vida personal, social y profesional. En este trabajo se apuesta por la Mentoría Dual como metodología que otorga un nuevo rol al profesorado en su función como tutor/a, que permite acompañar al alumnado en su desarrollo vital, “desde dentro”, como pieza indiscutible para que las instituciones de educación superior logren sus finalidades.

El desconocimiento de qué es y qué supone la mentoría se convierte en un freno para la implicación del profesorado en procesos de este tipo, así como el hecho de no tener suficientemente desarrolladas algunas competencias, lo que habla de la necesidad de planes de formación específicos para romper inercias y lograr movilizarlo en dicha tarea. La mentoría, como complemento de la tutoría, será una buena aliada siempre y cuando se planifique correctamente, se atienda a la formación de las figuras implicadas y se involucre a toda la comunidad educativa.

Referencias

Alonso-García, M.A. (2021). Propuesta de modelo de mentoría entre iguales en entornos universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-17. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.19>

Alonso-García, M. A., Sánchez-Herrero, S. A., Castaño-Collado, G. (2020). Satisfacción con la mentoría en mentores y telémacos: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 121-140. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9305>

Álvarez, P. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Currículum*, 26, 73-87.

Álvarez, M. y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>

Bryant, S. E. y Terborg, J. R. (2008). Impact of Peer Mentor Training on Creating and Sharing Organizational Knowledge. *Journal of Managerial Issues*, 20(1), 11-29.

Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-180. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.10>

Sección 8. La formación de los profesionales de la orientación para la carrera

- Colvin, J. W. y Ashman, M. (2010). Roles, riskz and benefits of peer *mentoring* relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18, 121-134. <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>
- Croda y Vallejo (2021). Experiencias de acompañamiento mediante mentoría entre pares. En M. Sánchez y M-E. Fonz. *Estrategias de acompañamiento integral para estudiantes universitarios* (pp. 149-168). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, AC.
- Duran, D., y Flores, M. (2015). Prácticas de Tutoría entre Iguales en Universidades del Estado Español y de Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(1), 5-17. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2796/3011>
- Eby, L., Allen, T., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., Morrison, M. A., Kinkade, K. M., Maher, C. P., Curtis, S. y Evans, S. C. (2013). An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of *mentoring*. *Psychological Bulletin*, 139(2), 441-476. <https://doi.org/10.1037/a0029279>
- Egege, S. y Kutieleh, S. (2015). Peer mentors as a transition strategy at university: Why *mentoring* needs to have boundaries. *Australian Journal of Education*, 59(3), 265-277. <https://doi.org/10.1177/0004944115604697>
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del espacio europeo de educación superior: perfiles actuales. *Teoría Educativa*, 26, 161-186. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261161186>
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- García Nieto, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M. y Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d68b0298-9d08-495e-8b72-241bd5ee2605/re33710-pdf.pdf>
- Gershenfeld, S. (2014). A review of undergraduate *mentoring* programs. *Review of Educational Research*, 84(3), 365-391. <https://doi.org/10.3102/0034654313520512>
- Ghosh, R. (2014). Antecedents of *mentoring* support: A meta-analysis of individual, relational, and structural or organizational factors. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 367-384. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.02.009>
- Ghosh, R. y Reio, T. G. Jr. (2013). Career benefits associated with *mentoring* for mentors: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 106-116. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.03.011>
- Hervás, M. (2021). Experiencia de Aprendizaje-Servicio y Mentoría en la Universidad de Huelva y la Universidad de Granada. En D. Mayor y A. Granero (Eds.) (2021). *Aprendizaje-Servicio en la universidad Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 209-224). Octaedro.
- Manzano, N., Martín, A., Sánchez, M.F., Rísquez, A. y Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 15(2), 93-118.
- Marco-Simó, J.M. y Medeiros, J. (2013). Mentores a distancia: un refuerzo próximo entre iguales. *Actas de las XIX Jenui*. Castellón, 10-12 de julio 2013, pp. 127-134. <https://doi.org/10.6035/e-TiIT.2013.13>
- Merayo, N., Ruiz-Requies, I. y Ávalos, N. (2021). Programa de orientación entre iguales en Educación Superior para la adquisición de competencias instrumentales. *REOP*, 32(1), 132-149. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30745>
- Michavila, F. y García, J. (Eds.) (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Dirección General de Universidades.
- Naciones Unidas (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. https://unsstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- Palmer, R., Hunt, A. N., Neal, M. y Wuetherick, B. (2015). *Mentoring*, undergraduate research and identity development: a conceptual review and research agenda. *Mentoring and Tutoring: partnership in Learning*, 23(5), 411-426. <https://doi.org/10.1080/13611267.2015.1126165>
- Perrone, J. (2003). Creating a *Mentoring* Culture. Learn Steps for Establishing a Formal *Mentoring* System in Your Organization. *Healthcare Executive*, 18(3), 84-85. https://www.wict.org/mcs/chapters/chicago/Documents/Mentoring_Culture.pdf

- Ponce, S., García-Cabrero, B., Islas, D., Martínez, I., y Serna, A. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Revista Páginas de Educación*, 11(2), 215-235. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635>
- Rodicio-García, M.L. (2018). El Programa Mentor-UP. Un modelo de mentoría en la Educación a Distancia. *IX Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Logroño, June 21, 22 y 23.
- Rodicio-García, M.L., Ríos-de-Deus, M.P., Mosquera-González, M.J., Rego-Agraso, L. y Penado Abilleira, M. (2021). *Mentoría en la Universidad: Formación de las Figuras Implicadas (MUFFIM)*. <https://ruc.udc.es/dspace/discover?scope=%2F&query=mentoría+en+la+universidad.+Formaci%C3%B3n+de+las+figuras+implicadas&submit=>
- Salas, S., Videla, J. y Costa, F. (2021). En AAVV. *Educación Superior y mundo del trabajo* (pp. 125-136). Fundación OCIDES. <https://bit.ly/3yn1Sn>
- Sola, T. y Moreno, A. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 8, 123-143. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400810.pdf>
- Torrado-Arenas, D.M., Manrique-Hernández, E.F., y Ayala-Pimentel, J.O. (2016). La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. *Médicas UIS*, 29(1), 71-75.
- Van Dam, L., Smit, D., Wildschut, B., Branje, S. J. T., Rhodes, J. E., Assink, M. y Stams, G. J. J. M. (2018). Does natural *mentoring* matter? A multilevel meta-analysis on the association between natural *mentoring* and youth outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 62(1-2), 203-220. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12248>
- Vázquez, N., Ríos-de-Deus, M.P., Mosquera-González, M.J. y Rodicio-García, M.L. (2019). Symposium invitado "Estrategias de mejora continua e innovación docente na Educación Superior". En M.P. Bermúdez (Comp.). *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior XVI FECIES* (p. 271-274).
- Velasco, P.J. y Benito, A. (2011). La Mentoría entre Iguales en la Universidad Europea de Madrid: Una Estrategia Educativa para el Desarrollo de Competencias Generales y Específicas. *High. Learn. Res. Commun.* 1(1), 10-32. https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2014/hlrc_2011_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zabalza, M.A. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea.

Y ahora, ¿cómo gestionar la transición a la universidad?

Celia Moreno Morilla, Soledad Romero Rodríguez y Tania Mateos Blanco

Universidad de Sevilla

< cmoreno8@us.es > < taniamb@us.es > < sromero@us.es >

Resumen

Las investigaciones desarrolladas en el ámbito de las transiciones en la Universidad apuntan a la necesidad de cuestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar la integración del estudiantado en la universidad, su persistencia, el logro de sus objetivos y la construcción de sus identidades como estudiantes universitarios y futuros profesionales (Figuera, 2018, 2019). Estas investigaciones, además, han puesto de relieve la aportación de las metodologías narrativas como un elemento esencial en la construcción de la carrera a lo largo de la vida (Barabasch & Merrill, 2014; CEDEFOP, 2014; Johnston et al., 2009; McAdams & Guo, 2014; Merriam 2014; Santos y Cardenal, 2012). Por otra parte, el enfoque sistémico del desarrollo de la carrera (Patton & Mc Mahon, 2014) aporta elementos que permiten analizar este proceso de una forma holística e integradora, al considerar las interacciones que se producen entre los diferentes sistemas de pertenencia del estudiantado. En esa aportación nos planteamos como objetivo favorecer el desarrollo de competencias de gestión de la carrera en la transición a la Universidad. Para ello, se ha desarrollado un proyecto de innovación docente en el que, a través de una metodología de enseñanza basada en proyectos, se ha realizado una práctica a lo largo del curso para que el alumnado, mediante procedimientos narrativos y basados en las artes, reflexione sobre su proceso de transición a la Universidad, identificando el sistema de influencias de carrera y las competencias que ha tenido que poner en juego para afrontar dicho proceso. En el proyecto han participado estudiantes de segundo curso de Pedagogía. Como procedimientos de recogida de información se han considerado las producciones del alumnado, el portafolios de aprendizaje y las observaciones de las profesoras. Los resultados muestran un alto grado de satisfacción de alumnado con la práctica, así como la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes propios de las competencias de gestión de la carrera.

Referencias

- Barabasch, A., & Merrill, B. (2014). Cross-cultural Approaches to Biographical Interviews: looking at career transitions and lifelong learning. *Research in Comparative and International Education*, 9(3), 287-300.
- CEDEFOP. (2014). *Navigating difficult waters: learning for career and labour market transitions*. Publications Office of EU.
- Figuera, P. (Ed.) (2018). *Persistir con éxito en la Universidad: De la investigación a la acción*. Laertes.
- Figuera, P. (Ed.) (2019). *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la Universidad*. Laertes.
- Johnston, R., Merrill, B., Holliday, M., West, L., Fleming, T., & Finnegan, F. (2009). Exploring HE retention and drop-out. A European biographical research approach. In *Paper at 29th Annual SCUTREA Conference*.
- McAdams, D.P., & Guo, J. (2014). How Shall I Live? Constructing a Life Story in the College Years. *New Directions for Higher Education*, 2014(166), 15-23.
- Merriam, S. B. (2014). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice* (3rd ed.). Sense.
- Santos, A.V., & Cardenal, M.E. (2012). Los Sujetos, la Educación Superior y los Procesos de Transición. Aportaciones del enfoque biográfico. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 121-138.

Sección 9: Orientación para la carrera y COVID-19

La orientación universitaria: una nueva mirada a partir de la COVID-19

Amelia Díaz Álvarez¹ y Eva Ferraz Comín²

¹Departamento de Economía de la Universidad de Barcelona

²Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona

< adiaz@ub.edu > < evaferraz@ub.edu >

Resumen

El impacto de la COVID-19 en la orientación académica y profesional ha sido analizado por siete organismos internacionales en el estudio *Career guidance policy and practice in the pandemic. Results of a joint international survey- June to August 2020*.

De las diferentes e interesantes conclusiones de este estudio nos centramos en tres, con el objetivo de contrastar si son coincidentes o no con la realidad universitaria española del último año: a) La necesidad de orientación ha crecido a raíz de la crisis sanitaria y que esta será clave para la recuperación; b) El uso de las nuevas tecnologías en la orientación se ha acelerado por la pandemia; c) La crisis del coronavirus genera más cooperación entre orientadores y otros profesionales.

Palabras clave

Orientación Universitaria; COVID-19; Cooperación

Introducción

La labor de los orientadores educativos es más importante que nunca. A los tres grandes ámbitos de actuación de la orientación: la atención a la diversidad, la orientación académica y profesional y la acción tutorial, se ha añadido un componente nuevo completamente: la COVID-19, que ha supuesto cambios muy importantes en todas las esferas de nuestra vida personal y profesional, y, por supuesto también en el ámbito de la orientación universitaria.

A raíz de la pandemia algunas instituciones especializadas se han planteado cómo debe adaptarse la orientación académica y profesional para atender a las personas en el nuevo contexto social y económico que ha generado la COVID-19 y cuáles son las nuevas tendencias de orientación a partir de la pandemia. Algunas respuestas a estas preguntas aparecen reflejadas en el informe *International Trends and Innovation in Career Guidance* publicado en 2020 por la *European Training Foundation*.

Por otro lado, el impacto de la COVID-19 en la orientación académica y profesional ha sido analizado por siete organismos internacionales en el estudio *Career guidance policy and practice in the pandemic. Results of a joint international survey- June to August 2020*.

De las diferentes e interesantes conclusiones de este estudio nos centramos en tres, con el objetivo de contrastar si son coincidentes o no con la realidad universitaria española del último año:

- La necesidad de orientación ha crecido a raíz de la crisis sanitaria y que esta será clave para la recuperación
- El uso de las nuevas tecnologías en la orientación se ha acelerado por la pandemia.
- La crisis del coronavirus genera más cooperación entre orientadores y otros profesionales.

Metodología

Nuestro análisis abarca todo el sistema universitario español, si bien en algunos casos los ejemplos los circunscribiremos a algunas universidades en concreto.

A partir del análisis de la información destinada específicamente a los estudiantes desde el comienzo de la pandemia por parte de todas las universidades públicas españolas (publicada en la web del Ministerio de Universidades) y de algunas universidades privadas (a través de sus páginas web), analizamos cada una de las tres conclusiones anteriores, aplicándolo a las tres etapas de la orientación que analizamos: la transición de la secundaria a la universidad, la etapa universitaria y la transición al mercado laboral. Para el análisis de la tercera conclusión hemos acudido no solamente a la información de las universidades sino también a la de otras instituciones implicadas como el Ministerio de Universidades, y la Conferencia de Rectores de las universidades españolas (Crue).

Resultados

Como se ha comentado anteriormente, analizaremos a continuación si las tres conclusiones a las que hemos hecho referencia del estudio *Career guidance policy and practice in the pandemic. Results of a joint international survey- June to August 2020* son coincidentes o no con la realidad universitaria española del último año.

Analizaremos en primer lugar si la necesidad de orientación ha crecido a raíz de la crisis sanitaria.

A partir del comienzo de la pandemia, el concepto de orientación adquiere una nueva dimensión. La aparición de la COVID-19 enfrenta tanto a orientadores como a estudiantes a situaciones nuevas, sin referentes en el pasado y con un grado de incertidumbre futura como nunca se había producido.

Si bien el impacto más inmediato para nuestros estudiantes ha sido el cese temporal de las actividades presenciales, sus preocupaciones han sido también otras como el aislamiento social, las cuestiones financieras, la conectividad a internet, y la situación de ansiedad generada por la pandemia. Así lo muestra la Encuesta de la Sección de Educación Superior de la UNESCO sobre las Respuestas de las Instituciones con Cátedras o Redes del Programa UNITWIN/UNESCO al COVID 19, publicada en abril de 2020. (Figura 1)

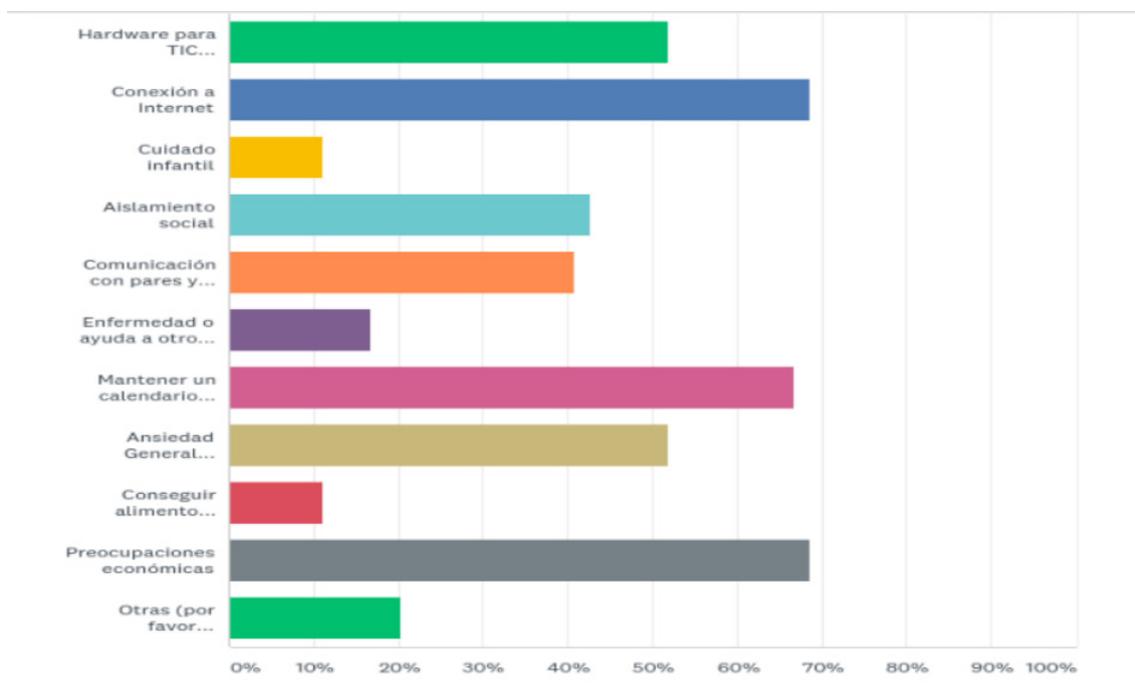
Desde esta perspectiva, la orientación al estudiante en época COVID se convierte más en un acompañamiento a todos los niveles y en facilitar su vivencia académica y personal.

En este sentido, puede afirmarse sin duda que la necesidad de orientación ha crecido durante la pandemia y todas las universidades han hecho un esfuerzo enorme por acompañar a los estudiantes en estos meses. Los esfuerzos se han centrado fundamentalmente en la ayuda al estudiante en su estancia universitaria, ayuda de todo tipo: académica, económica y psicológica.

Todas las universidades analizadas han puesto medios y esfuerzos para evitar la exclusión de estudiantes cuya situación económica o la de sus familias se ha visto afectada por la crisis económica derivada de la pandemia, estableciendo mecanismos directos o indirectos de ayudas económicas a estudiantes que vieron comprometida su situación económica. Medidas tales como la flexibilización del pago de la matrícula, la suspensión temporal o la anulación de la matrícula, el alojamiento en residencias de estudiantes, o las becas o ayudas extraordinarias han sido práctica común en las universidades analizadas. Por otro lado, ante la necesidad de recursos para seguir la docencia no presencial, las ayudas se centraron en el préstamo de ordenadores y el reparto de bonos digitales y tarjetas de conexión a internet con el objetivo de reducir o eliminar la brecha digital que se ha puesto de manifiesto desde el comienzo de la pandemia.

Figura 1

Preocupaciones de los estudiantes en época COVID



Fuente: UNESCO 2020

Algunas universidades han puesto también un especial énfasis en la ayuda y acompañamiento al estudiantado con necesidades específicas procurando no solamente ayuda directa a este colectivo sino también ofreciendo al profesorado la información y la formación necesarias para ayudar a estos estudiantes en la enseñanza no presencial. Como muestra de las muchas iniciativas de las universidades podemos destacar el documento “Docencia no presencial y alumnado con necesidades educativas específicas”¹³ de la Universidad de Barcelona, así como la “Guía de buenas prácticas para la transición, el acceso y la acogida del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los estudios universitarios”, elaborada por la Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (Red SAPDU), en el marco del convenio de colaboración entre Crue y la Fundación ONCE.

Otro tema importante fue también el del acompañamiento y orientación a estudiantes que estaban realizando estancias en universidades internacionales. En este sentido, las sectoriales de Crue-Internacionalización y Cooperación y Crue-Asuntos Estudiantiles centraron la atención en el retorno de estudiantes residentes en el extranjero. Su gestión requirió de la colaboración con el Servicio Español para la internacionalización de la Educación (SEPIE) y una comisión interministerial formado por universidades, Ministerio de Asuntos Exteriores y Crue Universidades Españolas. Además, desde la sectorial de Internacionalización y Cooperación se trabajó en la planificación del curso 2020/21 y las implicaciones que podía tener sobre la movilidad internacional.

En segundo lugar, analizaremos si el uso de las nuevas tecnologías en la orientación se ha acelerado por la pandemia.

La orientación académica y profesional a través de aplicaciones, chats, plataformas web, etc. se ha incrementado durante la crisis del COVID-19, aunque antes de la pandemia

¹³ <https://sway.office.com/7Cv2P4TZkxRiiSYE?ref=Link&loc=play>

ya existían algunas buenas prácticas de orientación en línea tanto en Europa como en otros países del mundo, como se muestra en el informe *International Trends and Innovation in Career Guidance, al que ya se ha hecho referencia anteriormente*.

En lo que a las universidades españolas se refiere, a partir del análisis de la información de sus webs hemos podido comprobar que también en este caso el uso de las nuevas tecnologías ha aumentado notablemente. Volviendo a aplicar el concepto amplio de orientación en el sentido mencionado anteriormente, vemos que la obligada no presencialidad de los estudiantes en los centros universitarios hizo imprescindible que la comunicación y los servicios se virtualizaran. En este sentido, podemos encontrar ejemplos como la planificación mediante sistemas de Código QR de citas previas para atender y facilitar la atención a los estudiantes, de la Universidad Carlos III o la instauración por parte de la Universidad Complutense de Madrid de un “Buzón de Necesidades de Estudiantes” centrado en tres ejes: la atención focalizada en la salud psicosocial del estudiante, la acción de coordinación y derivación de los problemas y dudas hacia los centros, unidades o servicios de referencia, y la canalización de recursos informáticos a estudiantes en riesgo de brecha digital.

Más allá de la virtualización coyuntural de estos servicios, las diferentes universidades pusieron un especial énfasis en la atención al estudiante vía información y recomendaciones concretas para estudiar en época de la COVID-19, de las que se mostrarán aquí algunos ejemplos concretos. La Universidad de Granada¹⁴ en su página de Plan de Actuación COVID-19 dedica un apartado especial al estudiantado, que va más allá de la mera información imprescindible tanto académica como sanitaria incorporando diversos apartados como: Plan de atención al usuario, docencia virtual, convocatorias, comunicados, guías de orientación de las pruebas de evaluación no presencial, protocolo de incidencias la COVID-19, y medidas preventivas realización de exámenes.

Igualmente, destacable en este sentido es la página de la universidad Francisco de Vitoria en la que el equipo del Gabinete de Orientación Educativa elaboró un pequeño dossier en el que se dan 10 consejos para el alumnado sobre cómo estudiar en tiempos de coronavirus¹⁵.

Algunas facultades elaboraron también sus propios materiales de ayuda, como es el caso de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona, que desde principios del curso 2020-2021 puso a disposición del estudiantado en su página web, apartado de “COVID-19 Información de la Facultad” un recurso específico de “Orientaciones y herramientas para los estudiantes para el curso 2020-2021”¹⁶, en el que además de explicar cómo estaba previsto que fuera la docencia en ese curso, incorporaba los siguientes apartados: ¿Qué has de tener en cuenta para empezar?, ¿Qué necesitas saber del Campus Virtual para poder seguir tus clases?, Herramientas del Campus Virtual, Herramientas de la plataforma BB Collaborate, Información sobre protección de datos, Recursos de la Facultad, de Tecnologías y del CRAI de la UB, y Apoyo psicológico.

Hasta aquí hemos hecho referencia a la orientación durante la carrera, pero la virtualización de la ayuda al estudiantado en tiempos COVID por parte de las universidades no se ciñó únicamente a su periodo de estudios, sino que también abarcó la etapa previa y la de preparación para la inserción laboral.

En lo que se refiere a la etapa previa, la de elección de carrera, las universidades también dieron una respuesta rápida a la situación sobrevenida en la que era imposible celebrar las Ferias y Salones de presentación de la oferta universitaria a los estudiantes, convirtiendo

¹⁴ <https://covid19.ugr.es/informacion/estudiantado>

¹⁵ <https://www.ufv.es/estudiar-en-tiempos-de-coronavirus-10-consejos-para-los-alumnos/>

¹⁶ <https://sway.office.com/gOLL2GBfLQRsqjD?ref=Link>

esos eventos de larga tradición en modo presencial en eventos virtuales que tuvieron una enorme aceptación por parte del estudiantado y sus familias. A modo de ejemplo pueden señalarse aquí las ferias celebradas a través de la plataforma Uniferia de Crue¹⁷, una iniciativa puesta en marcha por el Grupo de Trabajo de los Servicios de Información y Orientación Universitaria (SIOU) de Crue-Asuntos Estudiantiles, en la que participan más de medio centenar de instituciones y ofrece información sobre: sistemas de acceso, itinerarios formativos, planes de estudios, posibilidades de internacionalización o programas de becas y ayudas.

En esta misma línea cabe señalar que una gran mayoría de facultades de las diferentes universidades celebraron en el 2020 y celebran en 2021¹⁸ sus Jornadas de Puertas Abiertas de forma virtual, una experiencia que destacan como muy positiva, poniendo en marcha en muchos casos un pabellón virtual y un programa de videoconferencias dirigido al público preuniversitario.

Algo muy similar ha ocurrido con la orientación en la etapa de preparación para la inserción laboral, orientación que también se ha virtualizado en este último año. También aquí cabe señalar que la práctica totalidad de nuestras universidades han trasladado el formato de sus ferias de empleo presenciales a virtuales. Este es el caso, por ejemplo, de la Universidad de Barcelona, que en abril de este año celebró su Feria Virtual de Empleo UB¹⁹ que agrupó las que en cursos anteriores organizaban diversas facultades de forma presencial. Se llevó a cabo a lo largo de tres jornadas: la Feria de Ciencias Sociales y Humanas, el 21 de abril; la Feria de Ciencias e Ingenierías, el 28 de abril, y la Feria de Ingeniería Biomédica, el 5 de mayo, que se realizó conjuntamente entre la Universidad de Barcelona, la Universidad Politécnica de Cataluña y la Universidad Pompeu Fabra.

Por último, analizaremos si la crisis del coronavirus ha generado más cooperación entre orientadores y otros profesionales.

En este caso, creemos necesario matizar la expresión anterior poniendo el énfasis en el término cooperación. Porque si bien las respuestas institucionales tanto de organismos internacionales e instituciones nacionales como de las propias universidades a la situación de pandemia han sido diversas, si algo han tenido en común es la cooperación: la pandemia ha puesto de manifiesto una generosidad a la hora de llegar a consensos, compartir recursos, colaboración entre empresas e instituciones, etc., como nunca se había visto anteriormente en el ámbito educativo. Se ha hecho de la necesidad virtud y se ha trabajado de forma colaborativa y solidaria.

En este sentido la cooperación era necesaria sobre todo para generar un marco común de referencia que permitiera a las universidades seguir ofreciendo una docencia de calidad a sus estudiantes. Entre las disposiciones ministeriales destacamos tres: en primer lugar, el comunicado del 26 de marzo de 2020, en el que trataba de trasladar información sobre las diversas problemáticas que atravesaba la comunidad universitaria durante la epidemia del COVID-19 en nuestro país.

En segundo lugar, el documento de abril: Reflexiones sobre criterios generales para la adaptación del sistema universitario español ante la pandemia del COVID-19, durante el curso 2019-2020, en el que se hacía referencia a la actividad docente y las memorias de las titulaciones, a las prácticas, a las guías docentes, a la evaluación y a los procesos de seguimiento y de acreditación de titulaciones.

¹⁷ <https://grado-uniferia.crue.org/>

¹⁸ <https://www.educaweb.com/noticia/2021/03/11/ferias-educacion-formacion-2021-19479/>

¹⁹ <https://firaocupacio.ub.edu/home>

En tercer lugar, en junio de 2020 el Ministerio publicó las Recomendaciones a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-21 a una presencialidad adaptada y medidas de actuación de las universidades ante un caso sospechoso o uno positivo de COVID-19.

Los tres documentos fueron clave para la organización de la docencia por parte de las universidades en la segunda parte del curso 2019-20 y en la planificación del curso 2020-21.

Tanto o más importante que estas tres disposiciones fue la colaboración establecida entre el Ministerio de Universidades, las Comunidades Autónomas, las Agencias de Calidad y Crue para llevar a cabo acciones conjuntas y crear un marco común de actuación.

En el ámbito de la docencia y estudiantes, Crue Universidades Españolas, como asociación que representa a las universidades españolas y sus intereses compartidos, adquirió un papel fundamental de coordinación de actuaciones entre universidades, sirviendo de punto de encuentro entre estas a través de iniciativas conjuntas. Asimismo, su papel de coordinación con el Ministerio de Universidades y otros ministerios fue fundamental para establecer la interlocución entre el Gobierno y las agencias de calidad nacionales por un lado y las universidades por otro.

Por ello, además de poner a disposición de la comunidad universitaria un portal web de recursos compartidos, se estableció un grupo de trabajo intersectorial sobre Docencia y Evaluación ante la COVID-19, en el que participaron las comisiones sectoriales Crue-Asuntos Estudiantiles, Crue-Docencia, Crue-Secretarías Generales y Crue-TIC. El resultado del trabajo de este grupo fue la publicación en abril de 2020 de un estudio detallado sobre adaptaciones hacia la evaluación a distancia que ha sido de gran utilidad para las universidades españolas²⁰.

Si hubo un tema en el que la cooperación entre instituciones, universitarias y no universitarias, fue clave, ese era el de las prácticas externas de los estudiantes, que por su propia naturaleza presencial quedaron paralizadas o semiparalizadas en algunos casos. Al tratarse de convenios entre empresas, instituciones y universidades en los que la labor tutorial por parte de todas las partes implicadas es fundamental, cobró especial importancia la colaboración entre ellas. En este sentido, Ministerio, Crue, Comunidades Autónomas y Agencias de Calidad hicieron un esfuerzo adicional de coordinación con las universidades para que todos los estudiantes pudieran llevar a cabo sus prácticas en el curso 2019-2020 o aplazarlas al curso siguiente. Por el camino se buscaron también fórmulas alternativas para aquellos casos en los que era posible sustituir las prácticas presenciales por fórmulas alternativas.

En este sentido, cabe señalar que por ejemplo desde la Comisión Sectorial de Crue-Docencia se realizaron múltiples reuniones con los presidentes de las Conferencias de Decanos para analizar la situación de las prácticas en Ciencias de la Salud y Educación, fundamentalmente, y elaborar recomendaciones Crue para el desarrollo de las mismas durante el tiempo de pandemia. Fue muy importante el trabajo realizado con ANECA y la Presidencia de Crue Universidades Españolas sobre el desarrollo de la docencia a distancia y el aseguramiento de su calidad para generar un marco legal que cubriera a las universidades y al propio estudiante.

²⁰ <https://tic.crue.org/wp-content/uploads/2020/05/Informe-procedimientos-evaluaci%C3%B3n-no-presencial-CRUE-16-04-2020.pdf>

Conclusiones / Discusión

1. A partir del comienzo de la pandemia, el concepto de orientación adquiere una nueva dimensión. La aparición de la COVID-19 enfrenta tanto a orientadores como a estudiantes a situaciones nuevas, sin referentes en el pasado y con un grado de incertidumbre futura como nunca se había producido.
2. La necesidad de orientación ha crecido durante la pandemia y todas las universidades han hecho un esfuerzo enorme por acompañar a los estudiantes en estos meses. Si bien los esfuerzos se han centrado fundamentalmente en la ayuda al estudiante en su estancia universitaria, en ningún momento se dejaron de lado las otras etapas de orientación.
3. Algunas universidades han puesto también un especial énfasis en la ayuda y acompañamiento al estudiantado con necesidades específicas procurando no solamente ayuda directa a este colectivo sino también ofreciendo al profesorado la información y la formación necesarias para ayudar a estos estudiantes en la enseñanza no presencial.
4. Otro tema importante fue también el del acompañamiento y orientación a estudiantes que estaban realizando estancias en universidades internacionales. En este sentido, las sectoriales de Crue-Internacionalización y Cooperación y Crue-Asuntos Estudiantiles centraron la atención en el retorno de estudiantes residentes en el extranjero. Su gestión requirió de la colaboración con el Servicio Español para la internacionalización de la Educación (SEPIE) y una comisión interministerial formado por universidades, Ministerio de Asuntos Exteriores y Crue Universidades Españolas.
5. El uso de las nuevas tecnologías ha aumentado notablemente durante la pandemia. Las diferentes unidades relacionadas con la orientación han ampliado sus servicios en línea y generado en algunos casos nuevas líneas de orientación.
6. Más allá de la virtualización coyuntural de estos servicios, el uso de las nuevas tecnologías ha sido común en las tres etapas de orientación: en la etapa previa a la universidad a través de las Ferias virtuales de Educación, en la etapa de estancia en la universidad a través de webs específicas de atención e información al alumnado; y en la etapa de preparación para la inserción laboral a través de las Ferias virtuales de Empleo.
7. La cooperación entre diferentes colectivos y entre las diferentes universidades ha alcanzado cotas nunca vistas, compartiendo espacios virtuales, recursos y servicios. Si bien las respuestas institucionales tanto de organismos internacionales e instituciones nacionales como de las propias universidades a la situación de pandemia han sido diversas, si algo han tenido en común ha sido la cooperación.
8. Además de las diferentes disposiciones normativas o de recomendaciones, cabe destacar la colaboración establecida entre el Ministerio de Universidades, las Comunidades Autónomas, las Agencias de Calidad y Crue para llevar a cabo acciones conjuntas y crear un marco común de actuación.
9. Un tema en el que la cooperación entre instituciones, universitarias y no universitarias, fue clave es el de las prácticas externas de los estudiantes, que por su propia naturaleza presencial quedaron paralizadas o semiparalizadas en algunos casos. Al tratarse de convenios entre empresas, instituciones y

universidades en los que la labor tutorial por parte de todas las partes implicadas es fundamental, cobró especial importancia la colaboración entre ellas.

10. La orientación y el acompañamiento a los estudiantes son en este momento más necesarios que nunca dado que el alumnado se encuentra en un periodo incierto y ante un futuro de crisis. Su situación es de incertidumbre en el momento de la toma de decisiones, procesos y matriculaciones en el contexto de la crisis sanitaria, con miedo además ante una posible caída del empleo y cambios en el contexto laboral.

Referencias

- CEDEFOP (2020). Career guidance policy and practice in the pandemic. Results of a joint international survey- June to August 2020. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Training Foundation (2020). *International Trends and Innovation in Career Guidance*. Volume I: Thematic chapters. Volume II: Countries case studies. <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/international-trends-and-innovation-career-guidance-0>
- Hooley, T. (21 de abril de 2020). *The coronavirus is a time when career guidance is desperately needed*. <https://www.educaweb.com/noticia/2020/04/21/the-coronavirus-is-time-when-career-guidance-is-desperately-needed-19153/>
- Hooley, T., Sultana, R., y Thomsen, R (23 de marzo de 2020). *Why a social justice informed approach to career guidance matters in the time of coronavirus*. <https://careerguidancesocialjustice.wordpress.com/2020/03/23/why-a-social-justice-informed-approach-to-career-guidance-matters-in-the-time-of-coronavirus/>
- Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (RED SAPDU) (2021). Guía de buenas prácticas para la transición, el acceso y la acogida del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los estudios universitarios. Madrid: Fundación ONCE.
- UNESCO (2020). Encuesta de la Sección de Educación Superior de la UNESCO sobre las respuestas de las instituciones con cátedras o redes del Programa UNITWIN/UNESCO al COVID-19. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/10/respuestas-de-las-catedras-del-programa-unitwin-unesco-a-la-covid-19/#.YLnXKUztaUk>

Adaptación del desarrollo del POUZ-FECHEM en tiempos de la COVID-19

Javier García Bernal y Marta Melguizo Garde

Facultad de Economía y Empresa. Universidad de Zaragoza

< jgbernal@unizar.es > < mamelgui@unizar.es >

Palabras clave

POUZ-FECHEM; Pandemia COVID-19; Restricciones a la Presencialidad; Adaptación y Consecuencias

Introducción

Desde marzo de 2020, las actividades presenciales en la Universidad se han visto seriamente afectadas suponiendo un cambio disruptivo en las metodologías docentes, pasando muchas actividades a modalidad *online*. Evidentemente, el desarrollo del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza se ha visto seriamente afectado, lo que ha obligado a tomar diferentes medidas desde la coordinación del Centro para paliar los efectos negativos en la medida de lo posible.

Metodología

Método del Caso.

Resultados

Respecto al curso 2019-2020, 4 profesores (de un total de 44 participantes) alegaron que no pudieron presentar los informes en tiempo y forma por las afecciones derivadas de la pandemia de Covid-19. Las razones que se esgrimieron tuvieron que ver básicamente con el confinamiento domiciliario y la imposibilidad de acudir a la Facultad para realizar los trámites administrativos. No obstante, las reuniones con alumnos no parecieron verse afectadas, pues se realizaron de forma online. Respecto a los mentores, 2 de un total de 16 alegaron problemas para presentar informes en tiempo y forma (otros dos tuvieron problemas técnicos). En términos generales, puede afirmarse que los implicados no tuvieron excesivos problemas para adaptarse al nuevo escenario.

Respecto al curso 2021-2021, la coordinación y puesta en marcha del POUZ se complicó enormemente como consecuencia de no poder realizar el ORIENTA BREAK al principio de semestre. Fue necesario colgar en la web del Centro la convocatoria de reuniones online de cada tutor con su grupo correspondiente. Superados los problemas logísticos iniciales, el POUZ del curso 2020-2021 se ha desarrollado a través de reuniones tutores-mentores-alumnos de manera online. Salvo en un número muy reducido de casos, apenas ha habido incidencias. Sí que es cierto que un pequeño número de tutores han tenido serios problemas para movilizar a sus tutorizados, pero, en general, el desarrollo y nivel de asistencia de las reuniones ha sido satisfactorio.

Conclusiones / Discusión

La incidencia de la crisis sanitaria derivada de la pandemia de Covid-19 ha sido notable sobre la coordinación y el desarrollo del Plan de Orientación Universitaria de la Facultad de Economía y Empresa. En cualquier caso, en los dos últimos cursos se ha logrado, no sin alguna incidencia puntual, llevar a buen puerto los objetivos inicialmente programados. No

obstante, desde la coordinación del POUZ a nivel de centro, consideramos que la presencia es un elemento fundamental e indispensable para el óptimo desarrollo y funcionamiento del programa.

Referencias

Melguizo Garde, M.; Acero Fraile, I.; Lobán Acero, L.; Naya, C. y Rodríguez, G. (2019). “Los “Orienta Day” de la Facultad de Economía y Empresa”. en P. Allueva (coord.), *Orientación y calidad educativa universitarias. Guidance and Quality of University Education* (109-121). Universidad de Zaragoza. DOI: 10.26754/uz.978-84-16723-62-1.

Adaptación del desarrollo del POUZ-FECEM en tiempos de COVID

Javier García Bernal
Marta Melguizo Garde
Facultad de Economía y Empresa.
Universidad de Zaragoza.



Adaptación del desarrollo del POUZ-FECEM en tiempos de COVID

Javier García Bernal
Marta Melguizo Garde
Facultad de Economía y Empresa.
Universidad de Zaragoza.



OBJETIVOS	MÉTODO
<p>Presentar el proceso de adaptación al nuevo entorno derivado de la pandemia de COVID-19 llevado a cabo por la Coordinación del POUZ en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza</p>	<p>MÉTODO DEL CASO</p>
RESULTADO	
<p>Curso 2019-2020:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 4 tutores (de un total de 44 participantes) alegaron que no pudieron presentar los informes en tiempo y forma por las afecciones derivadas de la pandemia de Covid-19. <i>Justificaciones:</i> confinamiento domiciliario y la imposibilidad de acudir a la Facultad para realizar los trámites administrativos. ➤ Las reuniones con alumnos no parecieron verse afectadas, pues se realizaron de forma online. ➤ 2 mentores (de un total de 16) alegaron problemas para presentar informes en tiempo y forma (otros dos tuvieron problemas técnicos). <p>En términos generales, puede afirmarse que... ...ni tutores ni mentores tuvieron excesivos problemas para adaptarse al nuevo escenario.</p>	
CONCLUSIONES	
<p>La incidencia de la crisis sanitaria derivada de la pandemia de Covid-19 ha sido notable sobre la coordinación y el desarrollo del POUZ-FECEM.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ En cualquier caso, en los dos últimos cursos se ha logrado, no sin alguna incidencia puntual, llevar a buen puerto los objetivos inicialmente programados. <p>Consideramos que la presencialidad es un elemento fundamental e indispensable para el óptimo desarrollo y funcionamiento del programa.</p>	
REFERENCIAS	
<p>Melguizo Garde, Marta; Acero Fraile, Isabel; Lobán Acero, Lidia; Naya, Cristina y Rodríguez, Germán (2019), “Los “Orienta Day” de la Facultad de Economía y Empresa”, en Allueva P. (coord.), <i>Orientación y calidad educativa universitarias. Guidance and Quality of University Education</i>. p. 109-121. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. ISBN: 978-84-16723-62-1. DOI: 10.26754/uz.978-84-16723-62-1.</p>	

Agradecemos la financiación recibida por la Universidad de Zaragoza (PIPOUZ_19_118)

Índice de autoría

Adrián Rojo, Janire.....	443, 452, 523, 570	Doblas Arrebola, Salvador.....	555
Águeda Maroñas, Marta.....	443, 452, 523, 570	Domínguez García, Ana.....	415
Aguilar Gutiérrez, Juan Antonio.....	545	Dorio, Immaculada.....	145
Aldavero Peña, Cristina.....	415	Estévez Estévez, Beatriz.....	535
Alegre-Sánchez, María Ángeles.....	170	Falcón Linares, Carolina.....	480, 488
Alonso Bello, Estefanía.....	302	Feliciano García, Luis A.....	300, 302, 304
Álvarez Díaz, Katia.....	431	Fernández González, Salvador.....	556
Álvarez Justel, Josefina.....	278	Fernández Jorge, Antonio.....	148
Álvarez Pérez, Pedro Ricardo.....	148, 178	Fernández Mármol, Luis.....	370
Anzano Oto, Silvia.....	84	Fernández Rey, Elena.....	236
Arazola Ruano, Cristina.....	96, 105	Ferraz Comín, Eva.....	604
Ariza López, Patricia.....	369	Ferreira, Camino.....	143
Arráiz Pérez, Ana.....	380, 387	Figuera, Pilar.....	145
Aymá González, Luis.....	16	Frade Martínez, Cristina.....	90
Babativa Nova, Doris Amparo.....	322	Franco Álvarez, Evelia.....	56
Balbás Ortega, M. Jesús.....	478	Freixa, Montserrat.....	145
Barreira Cerqueiras, Eva María.....	242	Friant, Nathanäel.....	35
Bazán Monasterio, Víctor.....	380	Fuente Romero, Juan Francisco de la.....	502, 515
Benavides, Ester.....	143	Galiana Moretó, Ariadna.....	344
Berbegal Vázquez, Alfredo.....	380, 387	Galván Bovaira, María José.....	26, 35
Berrios Aguayo, Beatriz.....	111, 118	Gamazo, Adriana.....	90, 146
Biencinto López, Chantal.....	15	Garcés Delgado, Yaritza.....	301
Bueno García, Concepción.....	380	García Bernal, Javier.....	612
Burguera Condón, Joaquín Lorenzo.....	578	García Jiménez, Eduardo.....	477, 478, 479
Calduch, Isaac.....	170, 344	García Segura, Sonia.....	163
Camilli Trujillo, Celia.....	16	Garrote Fernández, Sonia.....	415
Cano González, Rufino.....	523, 570	Gómez Jiménez, Javier.....	556
Carabias Herrero, Manuel.....	523, 570	Gonçalves, Susana.....	96, 105
Carpintero Molina, Elvira.....	15	González Arechavala, Yolanda.....	79
Carrasco García, Patricia María.....	440, 442	González Benítez, Nicole.....	148
Carro Sancristóbal, Luis.....	443, 452, 523, 570	González Cervera, Ana.....	79
Casado González, Mónica.....	298	González Fernández, Juan.....	354
Castilla Mesa, María Teresa.....	545	González García, Samuel.....	77
Castro González, María del Rosario.....	265	González Morales, Olga.....	303
Ceinos Sanz, Cristina.....	210	González Ramírez, Teresa.....	184
Cela Ranilla, José M ^a	452, 523, 570	González Rodríguez, Diego.....	144
Cervantes, Imelda.....	17	González-Moreira, Alba.....	143
Cobos Rius, Helena.....	502, 515	Guerau Valls, Robert.....	145
Coiduras Rodríguez, Jordi Lluís.....	502, 515	Guerrero Bocanegra, Borja.....	49
Contreras Espinosa, Nury Diana.....	194	Guzmán Simón, Fernando.....	478, 479
Cortés Pascual, Alejandra.....	494	Henriques de Freitas, Manuela.....	443, 452, 523
Corti, Franciele.....	145	Hernández Arriaza, Marta.....	408
Couce Santalla, Ana.....	219	Hernández Fernández, Ainhoa.....	148
Cruz Dorta, Juan Ignacio.....	148	Hernández Franco, Vicente.....	56
Cuesta, Sonia.....	145	Hernández Gómez, Diana Carolina.....	194
Curto Reverte, Andreu.....	502, 515	Hernández Ortega, Blanca.....	564
Dávila Sánchez, Isabel.....	540	Hernández Ramos, Juan Pablo.....	92, 94
Delgado García, Manuel.....	431	Herrero Martín, Miriam.....	415
Díaz Álvarez, Amelia.....	604	Iglesias Soilán, Manuel.....	334, 369
Díaz Castillo, Jorge Nelson.....	327	Isus Barado, Sofia.....	502, 515

Izquierdo Álvarez, Vanessa.....	146	Queiruga Santamaría, Olaya	255
Jenaro Río, Cristina	373	Quirós, Carolina.....	145
Langreo Valverde, Santiago.....	26	Rego Agraso, Laura.....	128, 587
Latorre Cosculluela, Cecilia.....	82	Reguant, Mercedes	145
Llanes, Juan	145	Rey, Nekane	142
López Aguilar, David	148, 178	Rial Sánchez, Antonio.....	242
Loriento Tomás, Rafael.....	565	Ríos de Deus, María Paula.....	128, 587
Lozano Blasco, Raquel	488, 494	Rodicio García, María Luisa	128, 587
Lozano, Javier	556	Rodríguez Conde, María José.....	90
Mairal Llebot, María	85	Rodríguez Martínez, Ana.....	480, 488
Mallada, Natalia	315	Rodríguez Rodríguez, Noelia	354
Manzano Soto, Nuria.....	565	Rodríguez Sánchez, Ainara	440, 442
Mariño Fernández, Raquel	265	Rodríguez, M ^a Luisa.....	145
Márquez Díaz, José Ramón.....	431	Rodríguez-Esteban, Agustín	144
Martín Dobón, Elisa.....	334, 451	Rojas, Daniela	145
Martínez Abad, Fernando	92, 94	Romero Burgos, Juan Antonio.....	163
Mata Iglesias, Jose Antonio	545	Romero García, Carolina	66
Mateos Blanco, Tania	466, 477, 478, 601	Romero Rodríguez, Soledad.....	466, 476-479, 601
Melguizo Garde, Marta	564, 612	Romero Sandoval, Karla Yadira	468
Merino Orozco, Abel	380, 387	Rubia Avi, Mariano	523, 570
Millán Ramos, Ángel.....	563	Ruiz Hidalgo, David.....	424
Miragaya Casillas, Cristina Isabel.....	440, 442	Sabirón Sierra, Fernando.....	380, 387
Morales Javela, Mery	17	Sánchez Prieto, José Carlos	92, 94
Morcillo Casas, Verónica	443, 452, 523, 570	Sánchez Santamaría, José	17, 26, 35
Moreira, Natalia	315	Sánchez, Isabel	145
Moreno Morilla, Celia.....	466, 476-479, 601	Sancho Otero, Lourdes	86, 88
Mosquera González.....	128	Sanjuán Roca, María del Mar	255
Mosteo Chagoyen, Leticia	480	Santana Vega, Lidia E.	300, 302, 304
Mosteo, Leticia	494	Santos Marín, Alejandro de los	537
Nogueira Pérez, Miguel A.....	225	Santos Rosales, Guido	178
Nso Mangue, María Lourdes	306	Sanz Trigueros, Francisco Javier.....	523, 570
Ocete Calvo, Carmen	56	Sarceda Gorgoso, M. Carmen.....	242
Olivares García, María Ángeles.....	163	Sarfson Gleizer, Susana	446
Olmos Migueláñez, Susana.....	86, 88	Seoane Pardo, Antonio Miguel	146
Ormaechea, Valeria de	145	Sierra Sánchez, Verónica	480, 494
Ortiz Cifuentes, Beatriz Elena	289	Soto Patiño, Juan Carlos.....	194
Pacheco Costa, Alejandra	478	Suárez Lantarón, María Belén	322
Pantoja Vallejo, Antonio.....	111, 118	Suárez Ortega, Magdalena	66
Parentelli, Varenka	315	Suvires García, Miguel Ángel.....	536
Pascual Moscoso, Carolina	396	Torrado, Mercedes.....	145
Pedraza Navarro, Inmaculada	184	Torreçilla García, Juan Antonio	538
Peguera Carré, María Carme.....	502, 515	Torreçilla Sánchez, Eva María.....	86, 88, 146
Penado Abilleira, María	128, 587	Torrijos Fincias, Patricia.....	86, 88, 90
Peña Quintana, Teresa	304	Valcarce Fernández, Margarita	265
Pérez García, Eva María.....	369, 451	Vallès Segalés, Antoni	344
Pérez Herrero, María del Henar	578	Varo Martí, Marta	537
Pérez Pinto, María Trinidad	545	Vázquez Astorga, Mónica	156
Pérez, Elisenda.....	145	Venceslao, Marta	145
Pinto Llorente, Ana María	146	Vidal, Javier	141, 144
Pizarro Lucas, Emiliana	146, 373	Vieira, María José	142
Poleo Gutiérrez, Javier.....	540	Villamor Manero, Patricia	14
Poncet Souto, Marta María	242	Viñuela, Yaiza	141



ISBN 978-84-09-33243-4



9 788409 332434