

Orientación y calidad educativa universitarias

Guidance and Quality of University Education

PEDRO ALLUEVA TORRES (COORD.)



Orientación y calidad educativa universitarias
Guidance and Quality of University Education

PEDRO ALLUEVA TORRES (COORD.)

Orientación
y calidad educativa universitarias

*Guidance and Quality
of University Education*



<https://zaguan.unizar.es/record/79095>

DOI: 10.26754/uz.978-84-16723-62-1

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Edita Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

- © De los textos, los autores.
- © De la presente edición, Pedro Allueva Torres (Coordinador)
- © De las imágenes del Paraninfo y de la Brújula, Pedro Allueva Torres

Prensas de la Universidad de Zaragoza. Edificio de Ciencias Geológicas, c/ Pedro Cerbuna, 12
50009 Zaragoza, España. Tel.: 976 761 330. Fax: 976 761 063
puz@unizar.es <http://puz.unizar.es>

 Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

I.S.B.N.: 978-84-16723-62-1

ÍNDICE

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUCCIÓN / INTRODUCTION..... | 19 |
| PLAN DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (POUZ). DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN. <i>THE UNIVERSITY ORIENTATION PLAN OF THE UNIVERSITY OF ZARAGOZA (POUZ). DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION</i> <i>Pedro Allueva Torres</i> | 23 |

ÁREAS TEMÁTICAS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

ORIENTACIÓN A LA INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA Y LAS FUENTES DE INFORMACIÓN PARA LA ELECCIÓN DE LA TITULACIÓN UNIVERSITARIA <i>Cristina Ferrer García y Juan P. Maicas López</i> | 65 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| DEL CENTRO INTEGRADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL A LA UNIVERSIDAD <i>Carmen Sánchez Floría</i> | 75 |
| EVENTOS DE ACOGIDA Y ORIENTACIÓN PARA ALUMNOS DE NUEVO INGRESO: EVOLUCIÓN Y EVALUACIÓN <i>Amaya Gil-Albarova</i> | 93 |
| LOS “ORIENTA DAY” DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA Y EMPRESA <i>Marta Melguizo Garde, Isabel Acero Fraile, Lidia Lobán Acero, Cristina Naya Lasala y Germán Rodríguez Lapuente</i> | 109 |
| EVOLUCIÓN DEL PLAN TUTORÍA ENTRE IGUALES (BAT) EN LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA (UPV/EHU) <i>Lourdes Gastón García, Itsaso Izagirre Narbaiza, Montse Maritxalar Anglada y Txelo Ruíz Vázquez</i> | 123 |
| EL PROGRAMA TUTOR-MENTOR EN EL GRADO EN HISTORIA DEL ARTE. VALORACIÓN DE LA LABOR DEL ESTUDIANTE MENTOR <i>Guillermo Juberías Gracia</i> | 143 |
| TUTORÍA COMO COMPLEMENTO DE LA ORIENTACIÓN EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR <i>TUTORING AS A COMPLEMENT OF THE ORIENTATION IN THE HIGH SCHOOL PROGRAMS</i> <i>José Emigdio Frausto Macías, Verónica Aguilar Vargas, M.ª Eugenia Ibarra Rodríguez, Luis David Valadez Ponce, Andrés González García, Ingrid Gisela Del Rocío Campos Ramírez y Liliana Fabiola Ponce Castro</i> | 155 |
| IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA (POUZ) EN EL PRIMER CURSO DE LOS GRADOS EN VETERINARIA Y CTA <i>Olga Mitjana Nerin , Guillermo Cebrián Auré, José Luis Alejandro Marco, Julio Gil Garcia, María Victoria Falceto Recio, Jesús García Sanchez, Marta Pérez Rontome, Antonio Fernández Casasnovas y Araceli Loste Montoya</i> | 171 |
| EL PROGRAMA DE TUTORÍAS COMO UN ABORDAJE ESTRATÉGICO PARA AFRONTAR LA DESERCIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO <i>Andrea Dolores Ortiz Ramírez, Lucero López Arévalo, Asesor y Dr. Juan Carlos Soto Patiño</i> | 181 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| EL PLAN DE MENTORÍA PARA ALUMNOS DE PRIMER CURSO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA <i>MENTORING PLAN FOR FIRST-YEAR STUDENTS AT THE PUBLIC UNIVERSITY OF NAVARRE: FROM THEORY TO PRACTICE</i> <i>Cristina Bayona y Roldán Jimeno</i> | 193 |
| ORIENTACIÓN A ESTUDIANTES DE CURSOS INTERMEDIOS | |
| EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD DE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO: RETOS EN OTROS ENTORNOS Y REALIDADES EDUCATIVAS <i>Ester Ayllón Negrillo, Nieves Moyano Muñoz, Annabella Salamanca Villate, Alejandro Quintas Hijós y Azucena Lozano Roy</i> | 221 |
| EVALUACIÓN DEL POUZ DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE ZARAGOZA EN LOS CURSOS INTERMEDIOS EN RELACIÓN A LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO <i>Manuel Lizalde Gi, Carlos Peñarrubia Lozano y Rosa María Serrano Pastor</i> | 229 |
| ORIENTACIÓN A ESTUDIANTES DE ÚLTIMOS CURSOS | |
| ¿PODEMOS MEJORAR LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE NUESTROS ESTUDIANTES? <i>Olga Urbina Pérez, Inés Escario Jover, Ramón Hermoso Traba, Alejandro Hernández Trasobares, Pilar Latorre Martínez, Josefina Murillo Luna, Beatriz Setuaín Mendía y Pedro Ramos Villagrasa</i> | 245 |
| (DES)ORIENTACIÓN SOBRE LA NOCIÓN DE EMPLEABILIDAD DE LOS ESTUDIANTES NO TRADICIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA <i>María Vázquez-Granadero, Terea Padilla-Carmona y José González-Monteagudo</i> | 263 |
| DE LA CONEXIÓN CON LA EMPRESA AL “PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO”: EXPERIENCIA Y RESULTADOS EN ÚLTIMOS CURSOS <i>FROM CLOSE RELATIONSHIPS WITH COMPANIES TO THE “GUIDANCE PLAN”: EXPERIENCE AND RESULTS IN RECENT YEARS</i> <i>María C. Gómez Jimeno y Gregorio A. Estallo Puyuelo</i> | 275 |
| LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA PARA LA EMPLEABILIDAD Y EL EMPLEO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA <i>Antonio Delgado Padial</i> | 303 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA PARA LA EMPLEABILIDAD Y EL EMPLEO EN LA UNIVERSITAT JAUME I: NUEVOS RETOS, NUEVAS SOLUCIONES <i>M^a Isabel Beas Collado</i> | 313 |
| EXPERIENCIA DEL BALANCE DE COMPETENCIAS CON ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID <i>Luis Carro San Cristóbal, Natalia López-Angulo Martín y Sandra Domínguez Pulido</i> | 323 |
| FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PARA EL ALUMNADO DE LA MENCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA: HACER EQUIPO CON LA UNIVERSIDAD, LOS CENTROS ESCOLARES Y LA COMUNIDAD <i>Berta Murillo Pardo, Carlos Peñarrubia Lozano, Inmaculada Canales Lacruz, Manuel Lizalde Gil y Julio Latorre Peña</i> | 341 |
| LAS PRÁCTICAS NO CURRICULARES COMO PARTE DE LA ACCIÓN TUTORIAL Y SU INFLUENCIA EN LA RELACIÓN TUTOR-ALUMNADO <i>Carlos Peñarrubia Lozano, Mónica Aznar Cebamanos y Manuel Lizalde Gil</i> | 351 |
| VIRTUDES. TUTORIZACIÓN VIRTUAL DE PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS Y TRABAJO FIN DE GRADO EN EL GRADO DE BIOTECNOLOGÍA. UNA EXPERIENCIA PILOTO <i>Eva Miedes, Begoña Benito, Rosario Haro, Santiago Iglesias, Santiago Moreno, Cristina Nuñez, Iciar de Pablo, María Jesús Villamide, Sara Pérez y Elena Torres</i> | 363 |
| 10 MIRRORS: EL ACOMPAÑAMIENTO Y LA ORIENTACIÓN FORMATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS EN MAGISTERIO DESDE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL <i>Manuel Lizalde Gil y Alejandra Cortés Pascual</i> | 373 |
| MINDFULNESS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LIDERAZGO EN ESTUDIANTES: UN ESTUDIO PRELIMINAR <i>Isabel Acero Fraile, Estrella Bernal Cuenca, M^a Dolores Delso Aranz, Ana Pilar Garrido Rubio, Marta Melguizo Garde, Teresa Montaner Gutiérrez, Pilar Urquiza Samper y M^a José Vela Jiménez</i> | 385 |
| EL ROL DE LOS MÁSTERES UNIVERSITARIOS EN LA TRANSICIÓN AL MERCADO LABORAL <i>Pilar Figuera Gazo y Mercedes Torrado Fonseca</i> | 397 |

ORIENTACIÓN A ESTUDIANTES EGRESADOS

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| PERCEPCIÓN DE LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS ESTUDIANTES EGRESADOS DE PEDAGOGÍA <i>Eva María Torrecilla Sánchez, Adriana Gamazo García, María José Rodríguez Conde y Susana Olmos Miguélañez</i> | 413 |
| ¿CÓMO POTENCIAR LA COLABORACIÓN DE LAS EMPRESAS EN LA ORIENTACIÓN ACADÉMICO PROFESIONAL? <i>José Carlos Andrés García</i> | 425 |
| EL SEGUIMIENTO DE LOS EGRESADOS Y EL DISEÑO DE ACCIONES DE ORIENTACIÓN EN LOS SERVICIOS DE EMPLEO UNIVERSITARIOS <i>Llanos López Muñoz.....</i> | 439 |
| COMPETENCIAS PARA EL FOMENTO DEL ESPÍRITU EMPRENDEDOR <i>Asunción Paricio Miravete, Marta Rincón Pérez, Irene Serrano Roldán y Sergio Cabeza Vengoechea.....</i> | 451 |
| LOS PROCESOS DE SELECCIÓN EN LA GESTIÓN DE PRÁCTICAS: UNA HERRAMIENTA FACILITADORA <i>Elisa Gómez de Mena, Emilia Muñoz Langa, Nieves García Casarejos y Nieves Gregorio Sanz.....</i> | 465 |
| LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA PARA LA MEJORA DE LA EMPLEABILIDAD DE EGRESADOS <i>Eva María Torrecilla Sánchez y María José Rodríguez Conde.....</i> | 475 |
| EL SEGUIMIENTO A EGRESADOS DEL SISTEMA UNIVERSITARIO DE ARAGÓN: TRANSPARENCIA Y COLABORACIÓN <i>Carlos Oliván Villobas.....</i> | 487 |
| UNA EXPERIENCIA LABORAL INTERNACIONAL DESDE UNIZAR PARA LOS EGRESADOS UNIVERSITARIOS <i>Irene Serrano Roldán, Sergio Cabeza Vengoechea, Marta Rincón Pérez y Asunción Paricio Miravete.....</i> | 491 |

ESTUDIANTES Y ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ANÁLISIS DEL PROGRAMA TUTOR-MENTOR DESDE LA EXPERIENCIA DE DOS MENTORAS <i>Isabel Marco Yuste, Laura Pinilla Latorre</i> | 529 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ASOCIACIÓN GENERAL DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD SAN JORGE | |
| <i>Francisco Pérez Fustero</i> | 541 |
| LA EVAU | |
| <i>Maryna Kolisynk</i> | 547 |
| PROFESORADO Y ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA | |
| ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO | |
| <i>José Antonio Sánchez Núñez, Rafael Bisquerra Alzina, M^a Ángeles González Galán, M^a Cristina Núñez del Río, Soledad Romero Rodríguez</i> | 553 |
| POSGRADO DE ESPECIALISTA UNIVERSITARIO EN CONSULTORÍA DE BALANCE DE COMPETENCIAS | |
| <i>Nuria Manzano Soto, Luis Miguel Almagro Gavira, Luis Carro Sancristóbal</i> | 571 |
| TUTORÍA ACADÉMICA | |
| LA TUTORÍA ACADÉMICA EN FISIOTERAPIA DESDE LA PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE | |
| <i>Yolanda Marcén Román, María Ángeles Franco Sierra, María Concepción Sanz Rubio, Mercedes Ferrando Margelí</i> | 583 |
| TUTORÍA ACADÉMICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO DE NUEVA INCORPORACIÓN: SENTIDO DE SU VIRTUALIZACIÓN | |
| <i>Abel Merino Orozco, Ana Arraiz Pérez, Fernando Sabirón Sierra, Alfredo Berbegal Vázquez</i> | 593 |
| ALTERNATIVAS PARA EL FÁCIL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS QUÍMICOS DIRIGIDOS A ESTUDIANTES DEL GRADO EN QUÍMICA: INTEGRACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN BÁSICA EN LA DOCENCIA DE LABORATORIO | |
| ALTERNATIVES FOR THE EASY LEARNING OF CHEMICAL CONCEPTS DIRECTED TO CHEMISTRY STUDENTS: INTEGRATING BASIC RESEARCH INTO LAB TEACHING | |
| <i>Silvia Fdez-Ortiz de Vallejuelo, Ainara Gredilla, Alberto de Diego, Juan Manuel Madariaga</i> | 605 |

RETOS Y OPORTUNIDADES DE LAS TUTORÍAS VIRTUALES EN LA
UNIVERSIDAD

*Francisco Javier Pérez-Sanz, Ana Felicitas Gargallo-Castel, Luisa Es-
teban-Salvador* 625

ORIENTACIÓN PARA TODAS LAS PERSONAS

INCLUSIÓN EN UN CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

María del Rosario González Córcoles..... 641

PERCEPCIÓN DE LAS EMOCIONES BÁSICAS EN ESTUDIANTES DE
LA UNIVERSIDAD A DISTANCIA (UNED) PRIVADOS DE LIBERTAD,
EN GALICIA

*María Luisa Rodicio-García, María Penado Abilleira, María Josefa
Iglesias-Cortizas, María Paula Ríos de Deus*..... 655

ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA EN ESTU-
DIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL. APORTACIONES
DESDE LA LITERATURA CIENTÍFICA

CAREER DEVELOPMENT GUIDANCE IN STUDENTS AT RISK OF SOCIAL
EXCLUSION. CONTRIBUTIONS FROM SCIENTIFIC LITERATURE

*María Eugenia Martínez Serrano, María del Henar Pérez Herrero,
Joaquín Lorenzo Burguera Condon* 667

EXPERIENCIA DEL BALANCE DE COMPETENCIAS CON “PARAD@S
EN MOVIMIENTO”

*Luis Carro Sancristóbal, Sandra Domínguez Pulido, Natalia López-
Angulo Martín*..... 683

EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA: BASES PARA UNA POLÍTICA
INSTITUCIONAL

Gabriel Martínez-Rico, José Tena Medialdea 695

MODELO DE TRABAJO INTERUNIVERSITARIO SOBRE DISCAPA-
CIDAD E INCLUSIÓN: OBSERVATORIO INTERNACIONAL CAPACI-
TAS-UCV FIUC

José Tena Medialdea, Gabriel Martínez-Rico 707

OTROS TEMAS RELACIONADOS CON LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

PLAN DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA DE LA FACULTAD DE FI-
LOSOFÍA Y LETRAS, UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| UNIVERSITY ORIENTATION PLAN OF THE FACULTY OF PHILOSOPHY AND ARTS, UNIVERSITY OF ZARAGOZA <i>Mónica Vázquez Astorga</i> | 723 |
| ACCIÓN TUTORIAL EN EL GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA TUTORIAL ACTION IN THE DEGREE IN PRIMARY EDUCATION TEACHING <i>Yasmina Álvarez Menéndez, Juan González Fernández</i> | 747 |
| RE-ORIENTANDO LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA “ANTES, DURANTE Y DESPUÉS” <i>Azucena Lozano Roy, Nieves Moyano Muñoz, Ester Ayllón Negrillo, Alejandro Quintas Hijós</i> | 767 |
| LA FORMACIÓN EN ALTERNANCIA UN PUENTE ENTRE LA ESCUELA Y LA EMPRESA <i>José Gutiérrez-Berraondo</i> | 781 |
| HABILIDADES DE GESTIÓN DE LA CARRERA Y ORIENTACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA <i>Asunción Manzanares Moya</i> | 791 |
| LA PEDAGOGÍA COMO REFERENTE PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA <i>Ramón López Martín</i> | 805 |
| PROGRAMA DE ASESORÍA COMO MEDIDA DE INTERVENCIÓN ACADÉMICA ANTE LOS ÍNDICES DE EXPULSIÓN POR ESPECIAL <i>María Carolina Gil Gámez, Cesar Hernández García</i> | 819 |
| RESCATE DE ESTUDIANTES EN ABANDONO ESCOLAR EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA PÚBLICA EN IRAPUATO, MÉXICO <i>Susana Rosario Pérez Chávez, Gerardo Ramírez Vallejo, Daniela Ramos García, Xavier Enrique Reyes Rupit, Miguel Ángel Soriano López, Esteban Adolfo Suárez Suárez, Laura Paola Velázquez Peña</i> | 831 |
| ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS HÁBITOS DE ESTUDIO EN UNIVERSITARIOS DE ESPAÑA Y COLOMBIA <i>Annabella Salamanca Villate, Ester Ayllón Negrillo, Fabio Alfonso García Suescún, Luz Ángela Zorro Zorro, Carolina Rosa Williams Echeverri, José Manuel Nicolau Ibarra</i> | 843 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD E INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD. UNA APUESTA DE FUTURO <i>María Luisa Rodicio-García, María Josefa Iglesias-Cortizas, María Penado Abilleira, María Paula Ríos de Deus.....</i> | 857 |
| METODOLOGÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA (POU) EN DOCENCIA SEMIPRESENCIAL <i>METHODOLOGY FOR IMPLEMENTING UNIVERSITY ORIENTATION PROGRAMME (POU) IN BLENDED LEARNING APPROACH</i> <i>Elena Ibarz Montaner, Ana María Salinas Baldellou, Eduardo Gil Herrando, Iván García-Magariño García, Ana María López Torres.....</i> | 871 |
| PROMOCIÓN DE LA SALUD INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD <i>N. Farriols, T. Pretel, M. Pacheco, E. Alomar, P. Dotras, C. Palma.....</i> | 899 |
| REPERCUSIÓN DEL ESPACIO WEB_POU SOBRE EL DESARROLLO DEL PLAN DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN LA FACULTAD DE VETERINARIA (UNIZAR) <i>Araceli Loste Montoya, Ana Allueva Pinilla, Cristina Acín Tresaco, Rosa Bolea Bailo, Diego García Gonzalo, F. Manuel Gascón Pérez.....</i> | 913 |
| RETOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA <i>CHALLENGES OF UNIVERSITY EDUCATION GUIDANCE.....</i> | 925 |

INTRODUCCIÓN

Durante años se ha pensado en los estudios universitarios como una carrera de obstáculos para los estudiantes, donde sólo los más aptos debían ser capaces de superarlos. Lo que ha implicado el abandono-exclusión de gran número de estudiantes. Estudiantes, en algunos casos, con un gran potencial, que no han tenido la oportunidad de desarrollar. Estudiantes, que habían superado la prueba de acceso a la Universidad y que, por tanto, el sistema educativo consideraba aptos para realizar estos estudios. El abandono en primer curso ha sido, y sigue siendo muy elevado. No son los estudiantes los que fracasan, sino el sistema educativo, así como, la Universidad por no ser capaz de apoyar y orientar adecuadamente a los estudiantes para que desarrollen todo su potencial.

El presente libro, es fruto del primer Congreso Internacional de Orientación Universitaria (CIOU2018), organizado por la Universidad de Zaragoza y celebrado los días 5, 6 y 7 de septiembre de 2018 en el Paraninfo de la Universidad de Zaragoza. Se realizó con el objetivo general de crear un espacio de encuentro internacional donde se debatiera, reflexionara y compartieran experiencias sobre los principales temas y áreas de la Orientación Universitaria que contribuyeran a la mejora de la Calidad Educativa Universitaria y, en definitiva, a la mejora de la sociedad.

El emblema del CIOU2018, y del libro, es una brújula que simboliza la “Brújula de la Orientación Educativa Universitaria”. Donde el Norte “N”, representa la “Orientación a la Integración de los Estudiantes en la Universidad”. Incluye la orientación realizada “antes” del ingreso en la Universidad, y durante el primer año de permanencia en la misma. El Sur “S”, representa la “Orientación al Mundo Laboral”. Realizándose “durante” y “después” de la permanencia de los estudiantes

en la Universidad. El Este “E”, representa la “Orientación a los Estudiantes de Cursos Intermedios”. Que no veamos amanecer todos los días, no significa que no amanezca. De forma similar, ocurre en ocasiones con los estudiantes de cursos intermedios, están todos los días, y pueden necesitar apoyo y orientación igual que el resto de estudiantes. El Oeste “O”, representa la “Orientación Académica”. La orientación académica en el periodo universitario es cardinal para muchos estudiantes. A su vez, los cuatro puntos cardinales están unidos por una circunferencia formada por infinitos puntos. Cada punto representa la “Orientación Personalizada” de cada estudiante, con sus características físicas y psicológicas diferenciadas. La Orientación Educativa Universitaria, es una “Orientación para Todas las Personas”.

El libro se estructura en tres apartados. En el primer apartado se presenta el Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ). El segundo apartado, “Áreas temáticas de la Orientación Educativa Universitaria”, contiene los textos extensos de las comunicaciones orales y mesas redondas, agrupadas en nueve áreas temáticas:

- 1- Orientación a la Integración de los estudiantes en la Universidad.
- 2- Orientación a estudiantes de cursos intermedios.
- 3- Orientación a estudiantes de últimos cursos.
- 4- Orientación a estudiantes egresados.
- 5- Estudiantes y orientación universitaria.
- 6- Profesorado y orientación universitaria.
- 7- Tutoría académica.
- 8- Orientación para todas las personas.
- 9- Otros temas relacionados con la orientación universitaria.

En el tercer apartado se enumeran los “Retos de la Orientación Educativa Universitaria” recogidos y redactados a partir de las presentaciones, debates y conclusiones de las mesas redondas del congreso.

PEDRO ALLUEVA TORRES
Departamento de Psicología y Sociología
Universidad de Zaragoza

INTRODUCTION

For years, university studies have been likened to an obstacle race for students that only the most skilled are likely to finish. As a result, many students have been excluded or have abandoned their courses. In some cases, students showing great promise have not had the opportunity to fulfil their potential. These include students who passed the university entrance exam and who the education system, therefore, considered capable of studying a degree. The number of students abandoning their degrees in their first year has been and continues to be very high. Students do not fail; the education system and the University fail for not managing to provide enough support and guidance to help them reach their full potential.

This book has emerged from the first International University Guidance Conference (CIOU2018) organised by the University of Zaragoza and held on 5, 6 and 7 September 2018 in the Paraninfo Building of the University of Zaragoza. The conference's overriding objective was to provide an international meeting place for discussing, analysing and sharing experiences of the main university orientation and guidance topics and issues that can help improve the quality of university education and even society itself.

The emblem of CIOU2018 and the book is a compass symbolising 'the Compass of University Education Guidance and Orientation'. North, 'N', represents 'Guidance for student integration at the University'. It includes guidance 'before' joining the University and during the student's first year. South, 'S', represents 'Careers Guidance'. This takes place 'during' and 'after' the student's university degree course. East, 'E', represents 'Guidance for students in intermediate years'. The sun rises regardless of whether we are there to witness it. Similarly, students

in the intermediate years of their degree courses are also present every day and sometimes they need support and guidance just like the other students do. West, 'W', represents 'Academic Guidance.' Academic guidance while at university is cardinal for many students. The four cardinal points are united by a circumference formed by infinite points. Every point represents every student's 'personal orientation and guidance' with different physical and psychological characteristics. University Education Guidance is 'Guidance for Everyone.'

The book is divided into three sections. The first section presents the University Orientation Plan of the University of Zaragoza (POUZ). The second section, 'Thematic areas of University Education Guidance,' contains extensive texts on oral communications and round tables grouped into nine thematic areas:

1. Guidance for student integration at the University.
2. Guidance for students in intermediate degree years.
3. Guidance for students in final degree years.
4. Guidance for graduates.
5. Students and university orientation and guidance.
6. Teaching staff and university orientation and guidance.
7. Academic tutoring.
8. Orientation and guidance for everyone.
9. Other subjects related to university orientation and guidance.

The third section mentions the 'Challenges of University Education Guidance' collated from the presentations, debates and conclusions of the conference's round tables.

PEDRO ALLUEVA TORRES
Department of Psychology and Sociology
University of Zaragoza

PLAN DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (POUZ). DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN

Pedro Allueva Torres
Universidad de Zaragoza
pallueva@unizar.es

RESUMEN

El Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ) es una línea estratégica del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo. Está implementado en todos los grados de la Universidad. La implementación en los Másteres es opcional, quedando a criterio de los centros dicha implementación. Tiene como objetivo general favorecer la integración, educación y desarrollo de los estudiantes en la Universidad, así como, la inserción en el mundo laboral. *Integra todos los servicios* y actividades de apoyo y orientación que pone la Universidad a disposición de los estudiantes. El desarrollo e implementación del POUZ se realiza en tres fases. En la primera fase, curso 2015-2016, se establecieron las líneas generales de actuación del POUZ, haciendo especial hincapié en la integración de los estudiantes en la Universidad. Estableciendo el binomio Tutor-Mentor como fundamento y pieza clave para la atención, guía, orientación y apoyo del estudiante, durante el primer año en el periodo de integración en la Universidad. En la segunda fase, curso 2016-2017, se implementaron las acciones de apoyo y orientación para los estudiantes de los cursos 2º y 3º, y en los grados de más de cuatro cursos hasta el penúltimo curso del grado. Así mismo, se implementaron las acciones de apoyo en “orientación laboral y académica” para los estudiantes del último curso del grado. En la tercera fase se están desarrollando las acciones de orientación, apoyo e integración universitaria y laboral para los estudiantes egresados de la Universidad. Cada centro de la Universidad tiene su Plan de Orientación Universitaria (POU) personalizado, adaptado a sus necesidades y características particulares.

PALABRAS CLAVE

Orientación universitaria; tutoría; mentoría; orientación académica; orientación laboral.

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan las líneas generales de actuación del Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ) relacionadas con la integración de los estudiantes en la Universidad y con la orientación de los estudiantes a partir de segundo curso de grado, y máster.

La calidad universitaria se ha convertido en un pilar fundamental del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Preocupa, especialmente, la integración de los estudiantes en la Universidad, de tal manera, que evite el abandono y les ayude a adquirir un buen nivel educativo, demostrando competencias generales como graduados universitarios, así como, competencias específicas relacionadas con los estudios realizados. El EEES supuso una adaptación de los planes de estudio y de la metodología docente. Esta adaptación debe ampliarse a las diferentes facetas que interaccionan con los estudiantes, como es el caso de la Orientación Universitaria.

Los nuevos modelos educativos del EEES demandan nuevas acciones de apoyo y orientación a los estudiantes. El comunicado, *“El Proceso de Bolonia 2020 - El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década”* (2009), subraya que el aprendizaje centrado en el estudiante requiere el reforzamiento del estudiante en su individualidad, con nuevos enfoques de la enseñanza y del aprendizaje y con estructuras eficaces de apoyo y orientación. Así mismo, en los Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el EEES *“Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)”* (2015) aprobados por los ministros de Educación de los estados signatarios en la Conferencia Ministerial de Ereván el 14 y 15 de mayo, nos indica que,

Para una buena experiencia en educación superior, las instituciones ofrecen una amplia gama de recursos que facilitan el aprendizaje a los estudiantes. Éstos van desde recursos físicos, como bibliotecas, centros de estudio e infraestructura de TIC, a recursos humanos como tutores, orientadores y otros asesores. (p. 18).

A nivel nacional, el *Estatuto del Estudiante Universitario* (BOE, 31/12/2010) expone que,

Por otra parte, el escenario que dibuja el Espacio Europeo de Educación Superior reclama una nueva figura del estudiante como sujeto activo de su proceso de formación, con una valoración del trabajo dentro y fuera del aula, y el apoyo de la actividad docente y sistemas tutoriales. (p. 109353).

Y en su Artículo 8. Derechos específicos de los estudiantes de grado, apartado e) nos dice,

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

Tres momentos son especialmente relevantes en la Orientación Educativa Universitaria: a) orientación para la integración de los estudiantes en la Universidad, b) orientación a los estudiantes de los cursos intermedios y c) orientación a los estudiantes de últimos cursos y egresados.

El POUZ tiene como objetivo general favorecer la integración, educación y desarrollo de los estudiantes en la Universidad, así como, la inserción en el mundo laboral. Integra todos los servicios y actividades de apoyo y orientación que pone la Universidad a disposición de los estudiantes. Podemos resumir el objetivo en cinco palabras “Apoyar y orientar al estudiante”, porque “Pensar en el POUZ, es pensar en lo mejor para los estudiantes”.

Cada centro tiene su Plan de Orientación Universitaria (POU) personalizado, adaptado a sus necesidades y características particulares.

El POUZ se desarrolla e implementa en tres fases. La primera fase, “Integración de los estudiantes en la Universidad. Programa Tutor-Mentor” (Allueva, 2015), se comenzó a implementar en el curso 2015-2016, se establecieron las líneas generales de actuación del POUZ, haciendo especial hincapié en la integración de los estudiantes en la Universidad. En la segunda fase, “Orientación para estudiantes de segundo curso de grado y siguientes” (Allueva, 2016), curso 2016-2017, se implementaron las acciones de apoyo y orientación para los estudiantes de los cursos 2º y 3º, y en los grados de más de cuatro cursos hasta el penúltimo curso del grado. Así mismo, se implementaron las acciones de apoyo en “Orientación Laboral y Académica” para los estudiantes del último curso del grado. La tercera fase, “Orientación para Estudiantes Egresados de la Universidad de Zaragoza”, está pendiente de implementación. Se están desarrollando las acciones de orientación, apoyo e integración universitaria y laboral para los estudiantes egresados de la Universidad.

Los objetivos específicos de las fases I y II son:

1. Implementar el POUZ en todos los centros de la Universidad a través del POU del centro.
2. Favorecer la integración de los estudiantes de primer curso de grado en la Universidad, mediante la implementación del “Programa Tutor-Mentor” en los grados.
3. Garantizar que todos los estudiantes, a partir de segundo curso de grado, tienen un tutor/a de referencia que puede guiarles y orientarles en su desarrollo personal, académico y profesional.
4. Favorecer la integración laboral de los estudiantes, mediante acciones de orientación profesional, en empleabilidad y académica.

Para la tercera fase, “Orientación para Estudiantes Egresados de la Universidad de Zaragoza (EEUZ)”, los objetivos específicos son:

1. Integrar e implicar en el POUZ, al mayor número posible de estudiantes egresados de la Universidad.

2. Complementar y ampliar, desde los diferentes centros de la Universidad, la formación competencial favoreciendo el desarrollo personal, profesional y la inserción laboral.
3. Potenciar, desde el Rectorado y desde los diferentes centros de la Universidad, el desarrollo de actividades culturales y de integración.

El POUZ es una línea estratégica del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo. Está implementado en todos los cursos, de un total de 65 grados que hay entre los 20 centros de la Universidad de Zaragoza más 4 centros adscritos. La implementación en los Másteres es opcional, quedando a criterio de los centros dicha implementación. Actualmente está implementado en 6 Másteres de la Universidad.

El POUZ fue impulsado, en el curso 2014-2015, por Fernando Zulaica Palacios como Vicerrector de Estudiantes y Empleo, siendo Pedro Allueva Torres, profesor del Departamento de Psicología y Sociología, el responsable del desarrollo, implementación y coordinación del mismo.

CONCEPTOS BÁSICOS DEL POUZ

En este apartado se presentan los conceptos básicos sobre Orientación Universitaria relacionados con el POUZ.

Orientación Universitaria

Orientar al estudiante, es guiarle y apoyarle en su integración personal, social y académica en la Universidad, así como durante su permanencia en la misma, de manera que oriente los esfuerzos y aprendizajes de la forma adecuada, logrando una buena formación académica y humana, así como una mayor autonomía universitaria. Este apoyo y orientación empieza en los niveles anteriores a la Universidad y continúa con la formación y orientación a los estudiantes egresados favoreciendo la inserción en el mundo laboral.

La orientación universitaria engloba desde los aspectos más generales, de interés para todos los estudiantes, hasta la orientación personalizada en aspectos más específicos y particulares.

Entre las diferentes acciones de orientación universitaria relacionadas con la integración y permanencia de los estudiantes en la Universidad, a continuación se comentan las tres que más vinculadas están con el POUZ.

Acción Tutorial

Entendemos la acción tutorial como el apoyo, orientación y guía que presta el tutor/a al estudiante para ayudarle en su integración en la Universidad y en su

proceso de aprendizaje y de desarrollo psicológico, personal y profesional. Este apoyo se realiza en tres momentos “antes”, “durante” y “después” de su permanencia en la Universidad, con especial incidencia en el primer curso favoreciendo una buena integración universitaria, y en el último curso favoreciendo una buena integración laboral.

Entre las principales características del tutor/a destaca que sea una persona dispuesta a realizar las labores propias de la orientación universitaria con el entusiasmo y la dedicación necesaria. Debe ser un profesor/a que conozca bien el grado y el centro al que pertenece, así como la Universidad de Zaragoza, en especial, todo lo relacionado con el apoyo y orientación a los estudiantes.

Mentoría

Entendemos la mentoría como una actividad de apoyo, orientación y seguimiento a estudiantes, fundamentalmente de nuevo ingreso, realizada por “estudiantes expertos” de la misma titulación. Entre los principales objetivos de la mentoría del primer año se encuentra reducir el abandono de los estudiantes mejorando el rendimiento y favoreciendo una buena integración personal, social y académica. El apoyo y orientación entre iguales puede ser relevante para los estudiantes durante toda su permanencia en la Universidad.

Entre las principales características del mentor/a destacan que sea atento, buen oyente, empático, comprometido y dispuesto.

Tutoría-Mentoría

Se ha demostrado como las acciones realizadas de forma coordinada y conjunta entre los tutores y mentores (binomio tutor-mentor) obtienen mejores resultados en la orientación universitaria, especialmente en el proceso de integración de los estudiantes. La coordinación de ambas figuras complementa y completa la labor que cada uno de ellos realizaría por separado. (Allueva, 2011). “La principal aportación del presente estudio es que demuestra como la interacción tutor-mentor da mejores resultados en el apoyo, orientación e integración del estudiante en la universidad, que la acción tutorial o la mentoría por separado.” (Allueva, 2013, p. 773). Así mismo, la recomendación 3 del “Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions” dice que las instituciones de Educación Superior deben dar la bienvenida, alentar y tener en cuenta las opiniones de los estudiantes, en las que se pueden detectar en poco tiempo los problemas de enseñanza y de adaptación, de manera que puedan mejorarse de forma eficiente. (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013). Sin duda, esta tarea se efectúa de manera más eficiente cuando es realizada de forma combinada y coordinada por un tutor/a y un/a mentor/a.

La misión del binomio tutor-mentor, en el primer curso, es facilitar la integración personal, social y académica de los estudiantes en la Universidad de forma que sean guía y orientación en dicho proceso de integración universitaria.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL POUZ

Todos los estudiantes de la Universidad de Zaragoza forman parte del POUZ y, por tanto, tienen derecho a participar y beneficiarse de los diferentes servicios y actividades de apoyo y orientación que la Universidad pone a su disposición.

El POUZ engloba los diferentes servicios y actividades de apoyo y orientación que ofrece la Universidad a todos los estudiantes, como por ejemplo las asesorías de estudios, psicológica o jurídica. De forma más personalizada, a través del POU del centro se ofrece apoyo a grupos de clase, a pequeños grupos, como por ejemplo con el Programa Tutor-Mentor, y de forma individualizada mediante la tutoría de orientación personalizada.

Plan de Orientación Universitaria (POU) del centro

El POU del centro recoge todos los servicios y actividades de apoyo y orientación que se ofrecen a todos los estudiantes de la Universidad, así como, los que ofrece el centro a sus estudiantes.

En coordinación con la Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad (OUAD) y demás servicios de asesoría de la Universidad, establece las acciones de atención a estudiantes con características físicas, psicológicas o personales especiales (discapacidad, capacidades intelectuales destacadas, extranjeros, etc.).

El POU debe ser dinámico y personalizado en cada centro, adaptado a sus necesidades y características particulares, actualizándose cada curso académico.

Coordinador/a del POU del centro

El Coordinador/a del POU del centro será, preferiblemente, el Vicedecano/Subdirector de Estudiantes dado que todos los servicios y actividades de apoyo y orientación que se prestan a los estudiantes del centro forman parte del POU. No obstante, el Decano/Director puede designar a otra persona para desempeñar dicha labor. Así mismo, dependiendo de las características del centro, el Decano/Director podrá designar más de un coordinador/a del POU. En ese caso será necesario que uno de los coordinadores ejerza la labor de coordinador/a general del centro.

Las funciones del coordinador/a del POU del centro vienen comprendidas en las tres siguientes:

1. Elaboración-actualización del POU del centro.
2. Implementación y coordinación del POU del centro durante el curso.

3. Realización de la memoria del POU del curso correspondiente.

Para la elaboración del POU y de la Memoria el coordinador/a del POU dispone de las guías correspondientes para su elaboración facilitadas por la coordinación del POUZ. Así mismo, cada centro tiene asignada una persona del Equipo POUZ, y miembro del “Programa de apoyo a los estudiantes” del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), que apoya y asesora al coordinador/a del POU del centro.

Los coordinadores del POU realizan toda la formación que reciben los tutores y mentores. Así mismo, asisten a las reuniones de coordinación con el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo y el Coordinador del POUZ que se planifican a lo largo del curso.

La labor realizada por los coordinadores del POU del centro es certificada por el ICE, siendo válida como mérito para los complementos retributivos adicionales y para Docencia¹.

Programa Tutor-Mentor

El binomio Tutor-Mentor son fundamento y pieza clave para la atención, guía, orientación y apoyo del estudiante, especialmente durante el primer año en el periodo de integración en la Universidad.

El Programa Tutor-Mentor se implementa en el primer curso de todos los grados como apoyo a la integración de los estudiantes en la Universidad. En los Másteres, como se ha indicado anteriormente, la implementación del Programa Tutor-Mentor o la Acción Tutorial queda a criterio de los centros.

Todos los estudiantes matriculados en primer curso de los diferentes grados de la Universidad forman parte del Programa Tutor-Mentor. No obstante, la asistencia a las diferentes actividades que se realicen desde el programa es voluntaria, así como también es voluntaria la asistencia a las tutorías de orientación personalizada.

La tutoría y la mentoría pueden ser grupales y personalizadas. Las sesiones de tutoría y mentoría grupales deben realizarse para temas genéricos en los que no haga falta una atención personalizada y combinarlas con las entrevistas personales donde la guía y orientación individualizadas pueden ser de gran ayuda para el estudiante.

Las actividades de las sesiones de tutoría-mentoría con los estudiantes las preparan de forma conjunta el tutor/a y el mentor/a. Dependiendo de la actividad o temas a tratar puede ser más conveniente que asistan-dirijan la sesión el tutor/a

1 Pendiente de aplicación.

y el mentor/a de forma conjunta, sólo el tutor/a, sólo el mentor/a, una parte de la sesión de forma conjunta y otra por separado, etc.

La disponibilidad mostrada por el tutor/a y el mentor/a facilita en gran medida que los estudiantes asistan a las sesiones de tutoría-mentoría, así como que el estudiante solicite la entrevista personal con uno de ellos o con los dos, cuando lo considere oportuno.

Para que las sesiones de tutoría-mentoría sean más útiles y beneficiosas, es conveniente acordar con los estudiantes, si es posible de forma presencial, los temas a tratar y la fecha, el día y la hora más adecuada para cada sesión.

La asistencia media a las sesiones-actividades de tutoría-mentoría voluntarias a lo largo del curso suele estar en torno a un tercio del total de estudiantes del curso, pudiendo variar en función del grado y de las actividades realizadas. Esta proporción de asistencia disminuye considerablemente en las tutorías personalizadas. Para favorecer la participación y mantener el interés por las actividades grupales de tutoría-mentoría es importante que los grupos no sean muy numerosos. Así mismo, tampoco es conveniente que sean muy pequeños porque las sesiones grupales con pocos estudiantes suelen favorecer que la asistencia disminuya en las siguientes. Como norma general se considera que una media de asistencia de 10 estudiantes a las sesiones-actividades de grupo es adecuada. Por tanto, la relación estimada de estudiantes que debe asignarse a cada binomio tutor-mentor se sitúa en torno a los 30 estudiantes.

Dado que las características particulares de los diferentes grados de la Universidad son distintas, cada centro, en función de las mismas, establece el número de estudiantes asignados a cada binomio tutor-mentor, procurando que la ratio aplicada responda al objetivo de 10 estudiantes de asistencia media a las sesiones-actividades.

A partir de la experiencia del Programa Tutor-Mentor en cursos anteriores, cada centro debe ajustar de manera más precisa la relación entre tutor-mentor y número de estudiantes.

Orientación durante el grado (2º curso y siguientes)

A partir del segundo curso la orientación de los estudiantes de grado incluye una amplia gama de acciones. Hay que continuar proporcionándoles las herramientas necesarias para lograr la consecución de los resultados de aprendizaje de las diferentes materias; orientarles en el itinerario curricular, en la formación para el desarrollo competencial, en la realización de prácticas y en movilidad; apoyar a estudiantes con necesidades educativas especiales y estudiantes extranjeros; guiarles en formación académica de postgrado y en empleabilidad y; dotarles de cualquier tipo de apoyo y orientación que pueda satisfacer las necesidades de los estudiantes en su desarrollo personal, académico y profesional.

Cada curso o grupo de clase tiene un tutor/a que coordina y colabora en las diferentes actividades que se realizan durante el curso relacionadas con las acciones de apoyo y orientación comentadas anteriormente, complementando, y también apoyando, las tareas que realiza el Coordinador/a de Titulación, el responsable de movilidad del centro, etc. Cuando el número de estudiantes por grupo sea de 90 o más, si el centro lo considera oportuno, la labor tutorial podrán realizarla dos tutores de forma coordinada. Dependiendo de las características particulares del centro y de los grados, cada centro realiza la distribución de tutores por curso o grupo que considera más eficiente para el apoyo y orientación de los estudiantes.

A partir de la experiencia en cursos anteriores, cada centro debe ajustar de manera más precisa la relación entre tutor/a y número de estudiantes.

¿Quién puede ser tutor/a? Compromiso y Reconocimiento

La labor tutorial en la Universidad de Zaragoza es una actividad voluntaria para el profesorado. Todo profesor/a de la Universidad puede ser tutor/a. El profesor/a que desee ser tutor/a, debe manifestar su voluntad de serlo a partir del ofrecimiento que haga el coordinador/a del POU del centro.

Cada centro, a partir de las necesidades y características particulares, realiza la selección de tutores teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, que el profesor/a reúna las siguientes características:

- a) Profesor/a comprometido con la labor tutorial y con buena disponibilidad para desempeñar dicha función.
- b) El profesor/a conoce bien el grado, o en su caso el Máster, el centro al que pertenece y la Universidad, en especial, todo lo relacionado con el apoyo y orientación a los estudiantes.

Para la asignación de tutores, especialmente en primer curso, es conveniente tener en cuenta que el tutor/a conozca bien todo lo relacionado con la integración de los estudiantes en la Universidad. En los cursos intermedios los conocimientos del tutor/a relacionados con el itinerario curricular, la formación en competencias genéricas, las prácticas en empresa, la movilidad y la adaptación de estudiantes extranjeros serán especialmente relevantes. En los últimos cursos es fundamental el conocimiento y experiencia del tutor/a en todo lo relacionado con la orientación académica, prácticas en empresa y profesional referida al grado.

Para poder ser seleccionado como tutor/a, el profesor/a se compromete a llevar a cabo las siguientes acciones:

1. Realizar una formación específica mínima de cuatro horas.
2. Asistir a las sesiones de coordinación, planificación y formación del POU del centro con el coordinador/a del POU. En primer curso, o en su caso en el Máster, debe asistir, como mínimo, a la sesión de coordinación de inicio de curso. En segun-

do curso y siguientes debe asistir, como mínimo, a la sesión de coordinación de inicio de cada uno de los dos semestres. En los centros con características especiales que lo requieran, desde la coordinación del POU pueden establecer un número mayor de asistencia a dichas sesiones de coordinación, planificación y formación del POU.

3. Realizar el informe de seguimiento de cada una de las actividades grupales llevadas a cabo durante el curso. En primer curso, o en su caso en el Máster, debe realizar, como mínimo, tres sesiones grupales de tutoría o tutoría-mentoría. En el caso de los tutores de segundo curso y siguientes, el número de sesiones grupales mínimo será de dos.

Esta información es muy relevante para el tutor/a y para el coordinador/a del POU del centro, dado que les permite hacer un seguimiento continuo de la evolución de la acción tutorial y de la mentoría durante el curso, detectando las posibles acciones de mejora con la antelación suficiente para poder implementarlas en el mismo curso académico. Así mismo, favorece la orientación personalizada, dado que se realiza un seguimiento de las actividades a las que ha asistido cada estudiante. La información queda disponible, de forma restringida para el coordinador/a del POU del centro, en la WebPOUZ.

4. Realizar el informe final de la labor efectuada durante el curso. La información que aportan los informes finales es fundamental para la mejora del POU del centro y del POUZ.

Los informes se realizan en la WebPOUZ.

La labor de tutoría realizada durante el curso académico se certifica desde el ICE con una equivalencia a 50 horas (no computables como docencia), comprendiendo la realización de las diferentes tareas que implica la tutoría, como por ejemplo, la dedicación a reuniones de coordinación, planificación y formación del POU del centro, la preparación de sesiones y actividades de tutoría, tutoría-mentoría y su realización con los estudiantes, la tutoría personalizada o la realización de informes.

Para obtener la certificación correspondiente del ICE, válida como mérito para los complementos retributivos adicionales y para Docencia², el tutor/a debe cumplir las cuatro acciones comentadas anteriormente y que el informe del coordinador/a del POU del centro y el informe de las encuestas de satisfacción de los estudiantes hayan sido positivos.

Para que el informe de las encuestas de satisfacción de los estudiantes tenga validez, el número mínimo de encuestas contestadas por los estudiantes debe ser del 30% de estudiantes que han asistido al menos a una sesión de tutoría, mentoría o tutoría-mentoría. Si no existe el mínimo de encuestas contes-

2 Pendiente de aplicación.

tadas y el coordinador/a del POU considera que la evaluación debe ser positiva, debe justificar-aportar evidencias de por qué los estudiantes consideran que es positiva.

Para la selección de tutores/as en cursos posteriores, además de las características comentadas anteriormente, se debe tener en cuenta la labor realizada como tutor/a en curso/s anterior/es a partir del informe del coordinador/a del POU del centro y de los resultados de los informes de los estudiantes tutorizados. Cuando el informe del coordinador/a del POU del centro, o los informes de los estudiantes no hayan sido positivos, dicho profesor/a no podrá ser tutor/a, al menos, durante el curso siguiente.

¿Quién puede ser mentor/a? Compromiso y Reconocimiento

La labor de mentoría en la Universidad de Zaragoza es una actividad *voluntaria* para los estudiantes. El estudiante que desee ser mentor/a, debe manifestar su voluntad de serlo a partir de la convocatoria que se hace desde el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo en coordinación con el coordinador/a del POU del centro.

Cada centro, a partir de las necesidades y características particulares, realiza la selección de mentores teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, que el mentor/a reúna las siguientes características:

a) Estudiante comprometido con la mentoría y con buena disponibilidad para desempeñar dicha función.

b) El estudiante conoce bien el grado, o en su caso el Máster, el centro al que pertenece y la Universidad, en especial, todo lo relacionado con el apoyo y orientación a los estudiantes.

Para poder ser seleccionado como mentor/a, el estudiante debe cumplir las siguientes condiciones:

1. Estar matriculado en 3º curso, o superior, del grado.
2. Haber superado al menos el 50% de los créditos cursados hasta el curso anterior.
3. Realizar una formación específica mínima de cuatro horas.
4. Asistir a las sesiones de coordinación, planificación y formación del POU del centro con el coordinador/a del POU. Debe asistir, como mínimo, a la sesión de coordinación de inicio de curso. En los centros con características especiales que lo requieran, desde la coordinación del POU pueden establecer un número mayor de asistencia a dichas sesiones de coordinación, planificación y formación del POU.
5. Colaborar con la coordinación del POU del centro en diferentes actividades relacionadas con la integración de los estudiantes. Entre otras, en la Jornada de Acogida a los estudiantes de nuevo ingreso.

6. Realizar el informe de seguimiento de cada una de las actividades grupales llevadas a cabo durante el curso. Debe realizar como mínimo, tres sesiones grupales de mentoría o tutoría-mentoría.

7. Realizar el informe final de la labor efectuada durante el curso.

Los informes se realizan en la WebPOUZ.

Los mentores de los Másteres deben ser estudiantes egresados del Máster con vinculación a la Universidad de Zaragoza, por ejemplo, becarios de investigación, estudiantes de doctorado o de otros postgrados, etc.

La Universidad reconoce a los estudiantes mentores su dedicación mediante una ayuda al estudio³ por importe de 70 euros, y la concesión de hasta 2 créditos por actividades universitarias. Así mismo, el ICE emite un certificado por la labor de mentoría realizada durante el curso.

Para obtener dicho reconocimiento, el mentor/a debe cumplir las condiciones comentadas anteriormente para ser mentor/a y que el informe del coordinador/a del POU del centro y el informe de las encuestas de satisfacción de los estudiantes hayan sido positivos.

Para que el informe de las encuestas de satisfacción de los estudiantes tenga validez, el número mínimo de encuestas contestadas por los estudiantes debe ser del 30% de estudiantes que han asistido al menos a una sesión de mentoría o tutoría-mentoría. Si no existe el mínimo de encuestas contestadas y el coordinador/a del POU considera que la evaluación debe ser positiva, debe justificar-aportar evidencias de por qué los estudiantes consideran que es positiva.

Para la selección de mentores en cursos posteriores, se debe tener en cuenta la labor realizada como mentor/a en curso/s anterior/es a partir del informe del coordinador/a del POU del centro y de los resultados de los informes de los estudiantes mentorizados. Cuando el informe del coordinador/a del POU del centro, o los informes de los estudiantes no hayan sido positivos, dicho estudiante no podrá ser mentor/a, al menos, durante el curso siguiente.

INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD

La integración de los estudiantes en la Universidad empieza en los niveles anteriores a la Universidad y no termina hasta pasado el primer curso, con especial atención a las primeras semanas del primer semestre. En el primer curso

3 Los mentores de máster no tienen la ayuda al estudio.

debe conseguirse que los estudiantes se sientan capaces de llevar a cabo los estudios con éxito, dotándoles de las herramientas necesarias para lograr la consecución de los resultados de aprendizaje de las diferentes materias. Se deben conocer y satisfacer, en la medida de lo posible, las necesidades personales, sociales y académicas de los estudiantes de primer curso, relacionadas con el ámbito universitario.

La labor de apoyo y orientación que se realiza en el primer curso con los estudiantes es muy relevante, dado que en el primer año de permanencia de los estudiantes en la Universidad es cuando se produce el mayor número de abandonos.

Momentos clave de actuación para la integración de los estudiantes en la Universidad

La adaptación e integración de los estudiantes que acceden a la Universidad se realiza desde tres áreas principales:

1. *Académica*. Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y Universitario en general.

2. *Personal y social*. La adaptación personal y social es un tema fundamental para los adolescentes. Una mala adaptación personal y/o social puede llevar a situaciones personales desagradables y al abandono de los estudios. Este aspecto deberá cuidarse especialmente con una orientación adecuada que le ayude en la integración y autonomía personal y social.

3. *Geográfica y administrativa*. Los estudiantes que vienen de otros lugares de la comunidad autónoma, de otras comunidades autónomas o de otros países tienen que adaptarse a diferentes lugares geográficos del de procedencia, viviendas, personas, etc., que dificulta o puede dificultar la integración en el entorno y en la Universidad. Orientar a los estudiantes a los servicios de apoyo al estudiante que tiene la Universidad en estos temas será de gran ayuda.

Hay *seis momentos de actuación* que se consideran claves para la integración de los estudiantes en la Universidad.

1. *Previo al inicio de curso*. Son acciones que se realizan con estudiantes de niveles anteriores a la Universidad o acciones previas al inicio de curso con estudiantes ya matriculados.

Entre otras acciones que pueden realizarse antes o al inicio de curso, destacamos las siguientes:

— *Visitas a Centros*. Se realizan desde la Universidad coordinadas desde el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo y también se realizan desde los centros con orientaciones más específicas de los grados que imparten.

— *Orientación a Familias*. Como en el caso anterior se realizan desde la Universidad coordinadas desde el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo y tam-

bién se realizan desde los centros con orientaciones más específicas de los grados que imparten.

— *Jornada de Puertas abiertas, Olimpiadas, Talleres, etc.* Estas acciones realizadas desde los centros con los niveles anteriores a la Universidad, además del valor promocional de la Universidad, el centro y el grado, tienen un componente motivador muy alto, ya que despiertan en los niños/as y jóvenes, el interés por áreas de conocimiento determinadas ayudando a descubrir vocaciones profesionales.

— *Curso de competencias específicas básicas del grado* (si se estima conveniente-según grados). Previo al inicio de curso o en la primera semana.

— *Curso de competencias generales básicas.* Previo al inicio de curso o en las primeras semanas.

2. *Inicio de curso.* Las acciones de orientación realizadas los primeros días son determinantes tanto para favorecer una buena integración de los estudiantes en la Universidad, como para favorecer la asistencia a otras sesiones-actividades de orientación que se realicen posteriormente.

Entre otras acciones que pueden realizarse al inicio de curso, destacamos las siguientes:

— *Jornada de acogida (obligatoria para todos los centros).* La “Jornada de acogida” es una actividad necesaria para la buena integración de los estudiantes en la Universidad. El coordinador/a del POU dispone de una guía orientativa para la organización de la Jornada, facilitada por la coordinación del POUZ.

— *Inicio del Programa Tutor-Mentor.* La primera sesión de tutoría-mentoría es conveniente tenerla en la segunda-tercera semana de curso para poder detectar las incidencias del inicio de curso y las necesidades detectadas por los estudiantes.

— *Curso de competencias específicas básicas del grado* (si se estima conveniente-según grados). Previo al inicio de curso o en la primera semana.

— *Orientación a Familias.* Sesión informativa con las familias de los estudiantes matriculados en los grados. Las familias agradecen la información y cercanía de la Universidad.

3. *Las primeras semanas.* En las cuatro o cinco primeras semanas de curso el estudiante debe estar ubicado en el grado y consciente de las necesidades personales. Las acciones realizadas en este periodo de tiempo deben favorecerlo.

Entre otras acciones que pueden realizarse las primeras semanas de curso, destacamos las siguientes:

— *Curso de competencias generales básicas.* Previo al inicio de curso o en las primeras semanas.

— *Sesiones grupales y personalizadas de tutoría-mentoría.* Debe darse respuesta a las necesidades detectadas desde el inicio de curso.

— *Planificación de sesiones de estudio-trabajo conjunto.* Sesiones de estudio-trabajo conjuntas con orientación del tutor/a y especialmente del mentor/a,

en las que se oriente de forma específica sobre las tareas, trabajos, estrategias de aprendizaje, etc., que deben realizar los estudiantes en cada una de las materias. El objetivo es ayudarles a que “*aprendan a aprender*”.

— Implicación del tutor/a y mentor/a en la *elección de delegados* teniendo en cuenta el procedimiento del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo.

— *Tutoría/Mentoría personalizada*. Motivar al estudiante a que realice una entrevista inicial (voluntaria) de toma de contacto, con el tutor/a y/o mentor/a, donde se tomen datos (personales-administrativos), se le ayude/oriente a realizar un Plan Personal de trabajo, así como, hablar de otros temas de orientación de interés para el estudiante. Es importante que el estudiante sea consciente de la implicación del tutor/a y del mentor/a en la orientación universitaria.

4. *Final primer semestre-primeras evaluaciones*. Es el momento del primer gran reto al que se enfrenta el estudiante en el grado.

Entre otras acciones que pueden realizarse al final del primer semestre, destacamos las siguientes:

— *Orientaciones para la realización de las pruebas de evaluación*.

— Si fuera necesario, *repaso de estrategias de aprendizaje* para el estudio de materias que estén resultando más dificultosas.

5. *Inicio del segundo semestre (afrentamiento)*. En primer curso, el inicio del segundo semestre “puede ser” un momento de relajación por parte del estudiante. Es uno de los momentos en que se produce mayor número de abandonos de los estudios del grado. Iniciallo con ánimo y motivación alta es clave para asentarse en el grado y en la Universidad.

Entre otras acciones que pueden realizarse al inicio del segundo semestre, destacamos las siguientes:

— *Curso de competencias específicas básicas del grado* (si se estima conveniente-según grado).

— Conocidos los resultados de las evaluaciones de las materias del primer semestre, tener reuniones grupales y/o personales sobre *cómo afrontar el segundo semestre*.

— *Sesiones grupales y personalizadas de tutoría-mentoría*. Debe darse respuesta a las necesidades detectadas en el primer semestre.

— *Planificación de sesiones de estudio-trabajo conjunto*.

6. *Transición hacia el segundo año*. Junio-julio es el momento en que se produce el mayor número de abandonos de los estudios del grado.

Entre otras acciones que pueden realizarse al final del segundo semestre, destacamos las siguientes:

— Conocidos los resultados de las evaluaciones de las materias del segundo semestre, tener reuniones grupales y/o personales sobre *cómo afrontar la segunda convocatoria*.

— *Orientaciones para elección de materias* para el próximo curso.

Las acciones comentadas en estos seis momentos son, tan sólo, algunas de las acciones más relevantes que pueden realizarse como apoyo y orientación a los estudiantes en su proceso de integración en la Universidad.

ACCIONES DE ORIENTACIÓN PARA ESTUDIANTES DE SEGUNDO CURSO DE GRADO Y SIGUIENTES

En estos cursos, hay dos momentos que se consideran claves en la orientación de los estudiantes. Al inicio del curso y al inicio del segundo semestre. En coordinación con el coordinador/a del POU, el coordinador/a de la titulación, y con los responsables de prácticas y movilidad del centro, el tutor/a debe informar y orientar a los estudiantes del grupo de clase de las asignaturas y actividades, itinerarios, formación en competencias genéricas, movilidad, prácticas, implicarse en la elección de delegados teniendo en cuenta el procedimiento del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo, etc. En los últimos cursos tiene especial relevancia la orientación académica y laboral. Así mismo, debe manifestar su disponibilidad para la tutoría personalizada.

Para que las sesiones de tutoría sean más útiles y beneficiosas, es conveniente acordar con los estudiantes, si es posible de forma presencial, los temas a tratar y la fecha, el día y la hora más adecuada para cada sesión. No obstante, estas sesiones grupales deben realizarse, si es posible, en horario lectivo favoreciendo la asistencia del grupo en su totalidad. La duración estimada máxima es de cincuenta minutos.

Cada centro, atendiendo a las necesidades de sus estudiantes y a las particularidades del mismo, organizará dichas actividades de la forma que considere más conveniente.

Orientación curricular y desarrollo competencial

La orientación curricular es un tema cardinal para los estudiantes que requiere de una orientación adecuada por parte del profesorado de las diferentes materias y también del tutor/a, con una visión más genérica dentro de la profesión y de su empleabilidad.

La formación en competencias genéricas se proporcionará desde el centro. También puede considerarse la formación común a estudiantes de varios centros, así como, la formación ofrecida, a través del POUZ, por el Servicio de Orientación y Empleo de la Universidad de Zaragoza (Universa).

Orientación en movilidad

La orientación en movilidad está implementada en todos los centros de la Universidad a través de los responsables de movilidad y dependiendo del Vice-

rectorado con competencias en movilidad y relaciones internacionales. En coordinación con el responsable de movilidad del centro, el tutor/a colaborará en la orientación en movilidad promoviendo actividades de orientación y dando una orientación más personalizada a los estudiantes que lo requieran.

Entre otras, se puede realizar alguna/s de la/s siguientes actividades de orientación en movilidad:

— Charlas-coloquio con estudiantes que han realizado estudios en otras Universidades.

— Charlas-coloquio con estudiantes extranjeros que están realizando estudios/estancia en la Universidad.

— Establecimiento de “Grupos de apoyo y acogida a estudiantes extranjeros”:

1. *Programa de mentoría entre iguales*. Los centros que lo consideren pertinente podrán solicitar, al Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo, entre 0.5 y 2 créditos por actividades universitarias para los mentores que realicen esta tarea.

Para determinar la concesión de hasta 2 créditos por actividades universitarias y la certificación de la labor realizada a los mentores de estudiantes extranjeros, desde el centro deberá enviarse una memoria al Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo en el mes de junio con, al menos, los siguientes apartados:

- Proceso seguido para la selección de mentores.
 - Número de estudiantes mentorizados por cada mentor/a.
 - Tareas realizadas por cada mentor/a.
 - Informe del mentor/a de la labor realizada, incluida una pequeña autoevaluación.
 - Evaluación del coordinador/a del POU del centro de la labor realizada por cada mentor/a.
2. Otras formas de relación y apoyo entre los estudiantes.
- Etc.

Prácticas voluntarias en empresas e instituciones

Las prácticas en empresa son una parte fundamental de la formación del estudiante. Además de las prácticas establecidas como obligatorias en algunos grados, el estudiante de la Universidad de Zaragoza puede realizar “Prácticas voluntarias” gestionadas por Universa.

La realización de prácticas voluntarias constituye una experiencia formativa de indudable interés en la formación del estudiante de cara al ejercicio de las actividades profesionales propias de la titulación que está cursando.

La gestión de las prácticas de cada estudiante pretende ser un proceso completo desde que se inscribe en Universa hasta su finalización y posterior evaluación. La descripción de todo el proceso puede consultarse en la página Web de Universa.

Orientación en empleabilidad

La empleabilidad de los graduados universitarios debe ser la piedra angular de los planes de estudio. La Universidad está obligada a facilitar la formación para la mejor inserción laboral de sus egresados. Según la *Estrategia Universidad 2015*,

Los sistemas de educación universitaria han de responder a las necesidades sociales y económicas, con la educación como instrumento esencial para el acceso a los puestos de trabajo cualificado, que es la condición para una efectiva movilidad social y el desarrollo económico. (Ministerio de Educación, 2011, p. 16)

Por otra parte, el *Estatuto del Estudiante Universitario* (BOE, 31/12/2010), en el *apartado f)* de su *artículo 7. Derechos comunes de los estudiantes universitarios*, resalta la necesidad de la orientación vocacional, académica y profesional, y de su transición al mundo laboral.

La orientación en empleabilidad debe realizarse durante todo el grado, con especial incidencia en los últimos cursos. Cada centro, dependiendo de las características del grado, podrá iniciar estas acciones en los primeros cursos. Entre otras, se pueden realizar algunas de las siguientes actividades de orientación para la empleabilidad:

- Charlas-coloquio de salidas profesionales con profesionales externos.
- Talleres de competencias y habilidades profesionales.
- Incentivar la motivación del futuro emprendedor con charlas-coloquio sobre el emprendimiento empresarial.
- Talleres de fomento de la actividad emprendedora, que incluyan formación, información sobre otros organismos que puedan servir de apoyo a la hora de emprender, experiencias empresariales y tutorización de proyectos viables.
- Talleres de generación de ideas, que favorezcan la creatividad para el emprendimiento empresarial.
- Realización de diversos cursos de formación en autoempleo, emprendimiento empresarial, técnicas de creación de empresas, etc. Se pueden realizar para diferentes titulaciones de forma sectorial o por áreas de conocimiento.
- Realizar visitas a empresas con grupos de estudiantes interesados en emprender en el futuro.
- Etc.

Universa, a través del POUZ, oferta diversos cursos relacionados con competencias transversales y empleabilidad. Además, los estudiantes tienen la posibilidad de realizar un programa específico en dos fases como actividad académica complementaria de 0.5 créditos cada una.

Orientación académica

La formación del estudiante no termina con el grado. Una buena formación requiere de la ampliación de conocimientos mediante la realización de estudios de postgrado. Una adecuada orientación en la formación de postgrado determinará la orientación profesional más óptima para el estudiante, así como, mayores posibilidades de empleabilidad futuras.

PLATAFORMA WebPOUZ

En la plataforma se integran todos los documentos, actividades y materiales del POUZ. A través de la WebPOUZ los coordinadores, tutores y mentores realizan los informes correspondientes. El acceso está restringido existiendo diferentes niveles de acceso: a) documentos abiertos al público en general; b) acceso de tutores y mentores a materiales, y para subir y ver sus informes; c) documentos, guías e informes sólo disponibles para el coordinador/a del POU del centro. Con el fin de colaborar en la mejora de la calidad de la orientación educativa de los centros, los POU y las memorias anuales, sin datos personales, son compartidas por los coordinadores POU en la WebPOUZ.

La WebPOUZ se gestiona desde el ICE.

“La Orientación es mucho más que información, es Educación”

REFERENCIAS

- Allueva, P. (2011). *Memoria final del proyecto piloto de mentoría de la Universidad de Zaragoza. Curso 2010-2011. Bajo convenio de colaboración entre la Universidad de Zaragoza y el Ministerio de Educación* (Manuscrito no publicado). Zaragoza, España.
- Allueva, P. (2013). La Mentoría en el Espacio Europeo de Educación Superior. *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad. CINAIC 2013* (pp. 773-778). Madrid: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Allueva, P. (2015). *Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ). Fase I - Integración de los estudiantes en la Universidad*. Universidad de Zaragoza (Manuscrito no publicado). Zaragoza, España.
- Allueva, P. (2016). *Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ). Fases I y II*. Universidad de Zaragoza (Manuscrito no publicado). Zaragoza, España.
- BOE (2010). Estatuto del Estudiante Universitario. *Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre*. Publicado el 31 de diciembre de 2010. Madrid: Gobierno de España. Ministerio de la Presidencia.

- Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior (2009). *El Proceso de Bolonia 2020 - El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Lovaina: Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009.
- EUA, EURASHE, ESU, ENQA, Business Europe, Education International y EQAR (2015). *Criterios y directrices para el aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*. (Trad. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA). Aprobado por la Conferencia de Ministros celebrada en Ereván el 14 y 15 de mayo de 2015. Madrid: ANECA.
- European University Association (2009). *Improving Quality, enhancing creativity: Change processes in european higher education institutions. Final Report of the Quality Assurance for the Higher Education Change Agenda (QAHECA) Project*. Belgium: EUA Publications.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ministerio de Educación (2011). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.

THE UNIVERSITY ORIENTATION PLAN OF THE UNIVERSITY OF ZARAGOZA (POUZ). DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION

Pedro Allueva Torres
Universidad de Zaragoza
pallueva@unizar.es

ABSTRACT

The University Orientation Plan of the University of Zaragoza (POUZ) is a strategic course of action followed by the Vice-rectorate of Students and Employment. It has been implemented in all the undergraduate degrees the University offers. Implementation in master's degree programmes is optional and is decided by each centre. Its general aim is to promote student integration, education and development at the University and to integrate graduates into the workforce. It includes all the support, orientation and guidance services and activities the University provides for its students. The POUZ has been developed and implemented in three phases. The general lines of action of the POUZ were established in the first phase in the academic year 2015–2016, with a special emphasis on introducing students into university life. Tutor-mentor pairing was established as the basis and key tool to provide students with attention, guidance, orientation and support in their first year while they integrate into the University. In the second phase, in the academic year 2016–2017, support and guidance actions were implemented for students in the second and third years and up to the last undergraduate year in degrees lasting more than four years. Career and academic guidance actions were also implemented for students in their last undergraduate degree year. University and career guidance, support and integration actions are being developed for the University's graduates in the third phase. Every centre at the University has its own customised University Orientation Plan (POU) adapted to its particular requirements and characteristics.

KEYWORDS

University orientation; tutoring; mentoring; academic guidance; career guidance.

INTRODUCTION

This chapter presents the general courses of action in the University Orientation Plan of the University of Zaragoza (POUZ) on student integration at the University and student guidance from the second year of the undergraduate and master's degrees.

The quality of university education has become an essential aspect in the European Higher Education Area (EHEA). Special attention is being paid to the integration of students into university life to prevent them from abandoning their studies and to help them achieve a good level of education, demonstrate general skills as university graduates and specific skills related to their studies. As a result of the EHEA, study plans and teaching methodology had to be adapted; this adaptation must expand to include facets that interact with students, such as university orientation and guidance.

The new EHEA education models require new support and orientation actions for students. 'The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade' (2009) communiqué underscores that student-centred education needs to strengthen students' individuality with new teaching and learning approaches with effective support and guidance structures. Furthermore, in the EHEA *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)* (2015), approved by the ministers of education of the signatory states at the Yerevan Ministerial Conference on 14 and 15 May, it establishes that:

For a good higher education experience, institutions provide a range of resources to assist student learning. These vary from physical resources such as libraries, study facilities and IT infrastructure to human support in the form of tutors, counsellors and other advisers. (p. 14)

In Spain, the *University Student Charter* (BOE—Official Gazette of the Spanish State—31/12/2010) states that:

In addition, the scenario painted by the European Higher Education Area requires a new type of student that plays an active role in their education process with assessment of their work in an out of class and teaching support and tutorial systems. (p. 109353)

And in Article 8. *Specific rights of undergraduate students*, Section e) it says:

To receive orientation, guidance and personal tutoring in the first year and during their studies to help them adapt to the University environment and perform academically, and also in the final phase to help them integrate into the labour market, develop professionally and continue their university education. (p. 109358)

Three moments are especially important in University Education Guidance: a) guidance to integrate students into the University; b) guidance for students in intermediate years; and c) guidance for students in the final years and graduates.

The *general aim* of the POUZ is to promote student integration, education and development at the University and to integrate graduates into the workforce. It includes all the support, orientation and guidance services and activities the University provides for its students. We can summarise the aim in five words: 'Giving students support and guidance' because 'thinking about the POUZ is thinking about the best outcome for our students.'

Every centre has its own customised University Orientation Plan (POU) adapted to their particular requirements and characteristics.

The POUZ has been developed and implemented in three phases. The implementation of the *first phase*, 'Student integration at the University. Tutor-Mentor Programme' (Allueva, 2015) began in the academic year 2015–2016 and the POUZ action outlines were established with a special emphasis on integrating students into university life. In the *second phase*, 'Guidance for students in the second and following undergraduate years' (Allueva, 2016), in the academic year 2016–2017, support and guidance actions were implemented for students in the second and third years and up to the last undergraduate year in degrees lasting more than four years. 'Career and academic guidance actions' were also implemented for students in their last undergraduate degree year. The *third phase*, 'Guidance for graduates of the University of Zaragoza', still needs to be implemented; university and career guidance, support and integration actions are being developed for the University's graduates in this third phase.

The specific aims of phases 1 and 2 are:

1. Implementing the POUZ in all the University's centres via the centre's POU.
2. Fostering the integration of students in the first year of their undergraduate degrees at the University by implementing the Tutor-Mentor Programme in these degrees.
3. Ensuring that all students have a specific tutor that can guide them in their personal, academic and professional development from the second year of their degree.
4. Fostering labour market integration through professional, employability and academic guidance actions.

For the third phase, 'Guidance for graduates of the University of Zaragoza (EEUZ)', the specific aims are:

1. Integrating and involving the highest possible number of the University's graduates in the POUZ.

2. Supplementing and extending skills training that fosters personal and professional development and labour market integration in the University centres.
3. Promoting the development of cultural and integration activities in the Rectorate and the centres.

The POUZ is a strategic course of action followed by the Vice-rectorate of Students and Employment. It has been implemented in all the years in a total of 65 undergraduate degrees taught in 20 centres at the University of Zaragoza and in four attached centres. Implementation in master's degree programmes is optional and is decided by each centre. It is currently being implemented in six master's degrees at the University.

The POUZ was promoted by the Vice-rector of Students and Employment, Fernando Zulaica Palacios, in the year 2014–2015 and Pedro Allueva Torres, a lecturer in the Department of Psychology and Sociology, has been responsible for developing, implementing and coordinating it.

BASIC CONCEPTS OF THE POUZ

The basic concepts of university orientation and guidance related to the POUZ are presented in this section.

University orientation and guidance

Providing students with orientation involves guiding and supporting their personal, social and academic integration into the University and their time there. The aim is to guide efforts and learning along the right path to attain a good academic and human education and more autonomy at the University. This support and orientation begin at secondary school, before going to university, and continues with the training and guidance graduates receive to foster their integration in the labour market.

University orientation and guidance encompass general aspects that interest all students and more personal, specific aspects.

The three university orientation actions for university student integration and retention most related to the POUZ are outlined below.

Tutoring

We understand tutoring as the support, orientation and guidance tutors give students to help them integrate into the University and in their learning and psychological, personal and professional development. This support is provided at three key university moments—'before', 'during' and 'after'—but especially in

the first year to foster good integration into university life and in the final year to foster good labour market integration.

As their main characteristics, tutors should be willing to perform university orientation tasks with enthusiasm and the required dedication. They must be lecturers with good knowledge of the undergraduate degrees, the centres where they are taught and the University of Zaragoza, especially everything related to student support, orientation and guidance.

Mentoring

We understand mentoring as the support, orientation and monitoring activity geared to new students and provided by 'expert students' in the same degree programme. Some of the main mentoring objectives in the first year are: lowering the number of students abandoning the course, improving their performance and fostering good personal, social and academic integration. Peer support and orientation can be important for students while they are at the University.

As their main characteristics, mentors should be attentive, good listeners, empathetic, committed and available.

Tutoring-Mentoring

It has been demonstrated that actions coordinated and presented jointly by tutors and mentors (tutor-mentor pairing) obtain better results in university orientation and guidance, especially in the student integration process. Their collaboration supplements and rounds off the input they both provide separately (Allueva, 2011). 'This study's main contribution is to demonstrate how tutor-mentor interaction provides better support, orientation, guidance and integration results for university students than tutoring and mentoring separately' (Allueva, 2013, p. 773). Recommendation 3 of the *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* says that higher education institutions must welcome, encourage and consider students' opinions to uncover any teaching and adaptation problems as soon as possible so that improvements can be made efficiently (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013). This task is undoubtedly more efficient when it is combined and coordinated by a tutor and a mentor.

The purpose of the tutor-mentor pairing in the first year is to facilitate the personal, social and academic integration of students into university life so that tutors and mentors can guide them during the integration process.

GENERAL CHARACTERISTICS OF THE POUZ

All students at the University of Zaragoza form part of the POUZ and, therefore, they have a right to participate and benefit from the support, orientation and guidance services that the University provides.

The POUZ encompasses several support, orientation and guidance services and activities offered by the University to all students, such as study, psychological or legal advice. On a more personal level, the centre's POU provides support to class groups and small groups, for example as part of the Tutor-Mentor Programme, and individually in personal orientation and guidance tutorials.

Centre's University Orientation Plan (POU)

The centre's POU includes all the support, orientation and guidance services and activities offered to all the University's students and those offered by the centre to its own students.

In coordination with the University Office for Students with Disabilities (OUAD) and other University advisory services, it establishes actions for students with special physical, psychological or personal needs (disability, high intellectual capacity, international students, etc.).

The POU must be dynamic and personalised so that it can adapt to every centre's particular requirements and characteristics. It must also be updated every academic year.

Centre's POU coordinator

The centre's POU coordinator will preferably be the Vice Dean/Subdirector of Students since all the support, orientation and guidance services and activities offered to the centre's students form part of the POU. Nevertheless, the Dean/Director can appoint another person to perform this task. Depending on the centre's characteristics, the Dean/Director can appoint more than one POU coordinator. In this case, one of the coordinators will have to be the centre's general coordinator.

The duties of the centre's POU coordinator are as follows:

1. Producing/updating the centre's POU.
2. Implementing and coordinating the centre's POU during the academic year.
3. Producing the POU report for the academic year in question.

The POUZ coordination team provides the POU coordinator with guides for producing the POU and the report. Every centre is assigned one person from the POUZ team, and member of the 'Student support programme' of the Institute

of Education Sciences (ICE), who supports and advises the centre's POU coordinator.

POU coordinators provide all the training that tutors and mentors receive. They also attend coordination meetings with the Vice-rectorate of Students and Employment and the POUZ coordinator that take place throughout the year.

The work of the centre's POU coordinators is certified by the ICE and it is valid as a merit towards additional bonuses and for the Docentia programme.¹

Tutor-Mentor Programme

The tutor-mentor pairing is the basis and key tool to provide students with attention, guidance, orientation and support in their first year while they are integrating into university life.

The *Tutor-Mentor Programme* has been implemented in the first year of all undergraduate degrees to help students integrate into the University. As mentioned above, centres decide whether to implement the Tutor-Mentor Programme or Tutoring Actions for master's degrees.

All students enrolled in the first year of undergraduate degrees form part of the Tutor-Mentor Programme. Nevertheless, attending the programme's activities and personal orientation tutorials is voluntary.

Tutoring and mentoring can take place in group or individual sessions. Group tutoring or mentoring sessions must be on generic issues that do not require personal attention and they must be combined with personal interviews for individual guidance and orientation that can be of great help for students.

Activities in tutoring-mentoring sessions for students are prepared by the tutor and mentor together. Whether the session is attended or led by the tutor and the mentor together, or separately, or part of the session is led jointly and part separately, depends on the activity or subjects to be covered.

By making themselves available, tutors and mentors encourage students to attend tutoring-mentoring sessions and to request a personal interview with one or both of them, when deemed appropriate.

Subjects to be covered and the most appropriate date and time for every session should be agreed with students, if possible in person, to ensure tutoring-mentoring sessions are more useful and beneficial.

Average attendance to voluntary tutoring-mentoring sessions and activities throughout the academic year is usually around a third of the total number of students in the year and it varies depending on the undergraduate degree and the

1 Still pending.

activity. This attendance proportion drops considerably for personal tutorials. To encourage participation and maintain interest in group tutoring-mentoring activities, it is important that groups are not too large; however, they should not be too small either, because group sessions with few students usually result in a drop in attendance in subsequent sessions. In general, an average attendance of 10 students per group activity or session is deemed sufficient. Therefore, the estimated student ratio that should be allocated to every tutor-mentor pairing is around 30 students.

Every centre establishes the number of students allocated to every tutor-mentor pairing based on the specific characteristics of its undergraduate degrees as they differ across the University. The aim is for the ratio to result in an average of 10 students attending the activities or sessions.

Based on Tutor-Mentor Programme experience in previous years, every centre must optimise the ratio between the tutor-mentor and the number of students.

Guidance during the undergraduate degree (2nd and following years)

Undergraduate orientation and guidance include a wide range of actions from the second year. Students must continue to receive the tools they need to achieve their learning goals in different subjects; guidance on the educational pathway, on training for skills development, on work placements and on mobility programmes; support if they have special educational needs or are international students; orientation on postgraduate academic training and on employability; and any kind of support and orientation that can meet their needs for personal, academic and professional development.

Every class group has a tutor that coordinates and collaborates in the above-mentioned support, orientation and guidance activities performed during the academic year, which supplement and also support the tasks performed by the degree coordinator, the person responsible for mobility programmes in the centre, etc. When the number of students in the group is 90 or more, the tutoring could be divided between two tutors coordinating their work, if deemed appropriate by the centre. Depending on the particular characteristics of the centre and the undergraduate degrees, every centre distributes tutors by year or group as they see fit to efficiently provide students with support, orientation and guidance.

Based on previous years' experience, every centre must optimise the ratio between the tutor and the number of students.

Who can be a tutor? Commitment and acknowledgement

Tutoring is a *voluntary* activity for teaching staff at the University of Zaragoza. Every lecturer at the University can be a tutor. Lecturers wishing to be tutors must let the POU coordinator know they are willing to volunteer.

Every centre selects tutors based on their own requirements and lecturers should, as far as possible, have the following characteristics:

- a) Lecturer committed to tutoring and with good availability to perform that role.
- b) Lecturer with good knowledge of the undergraduate degree, or master's degree, if applicable, the centre where it is taught and the University, especially everything related to student support and orientation.

Tutors should have a good knowledge of everything related to student integration at the University, especially in the first year. In intermediate years, the tutor's knowledge of the educational pathway, training in generic skills, work placements in companies, mobility programmes and international student adaptation will be particularly relevant. In the final years, tutors' knowledge and experience regarding everything related to academic, work placement and career guidance in undergraduate degrees are essential.

To opt for selection as tutors, lecturers must:

1. Go on a specific training course lasting at least four hours.
2. Attend the centre's POU coordination, planning and training sessions with the POU coordinator. For the first year, or for the master's degree, attend the coordination session at the start of the year, at the very least. For the second and following years, attend the coordination session at the start of each of the two semesters, at the very least. If the centre has special characteristics, the POU coordination team may indicate that more POU coordination, planning and training sessions have to be attended.
3. Write a monitoring report on each of the group activities taking place during the academic year. For the first year, or for the master's degree, at least three group mentoring or tutoring-mentoring sessions must take place. For tutors in the second and following years, the minimum number of group sessions is two.

This information is very important for the tutor and for the centre's POU coordinator as it enables them to constantly monitor how the tutoring and mentoring are progressing throughout the year so they can detect any possible improvement actions in advance and implement them in the same academic year. It also fosters personal orientation and guidance, since the activities each student attends are monitored. The information is available in WebPOUZ but restricted to the centre's POU coordinator.

4. Write the final report on the work completed during the academic year. The information in the final reports is essential for improving the centre's POU and the POUZ.

Reports are produced in WebPOUZ.

Tutoring taking place in the academic year is certified by the ICE with the equivalent of 50 hours (that cannot be counted as teaching). It includes all the tasks tutoring involves, such as the coordination, planning and training meetings related to the centre's POU; preparing tutoring and tutoring-mentoring activities and sessions with students; personal tutorials; and writing reports.

To obtain the ICE certification, valid as a merit towards additional bonuses and for the Docencia programme,² tutors must comply with the four above-mentioned actions; in addition, the report of the centre's POU coordinator's and the students' satisfaction survey report must be positive.

For the student satisfaction survey report to be valid, the minimum number of surveys completed by students must be 30% of the students that have attended at least one mentoring or tutoring-mentoring session. If the minimum number of completed surveys has not been reached, and the POU coordinator considers that the assessment should be positive, he/she must provide evidence of why students consider that it is positive.

Selection of tutors for later years is based on—besides the above-mentioned characteristics—previous tutoring in earlier years mentioned in the POU coordinator's report and on the results of reports by tutored students. When the report of the centre's POU coordinator or the students reports have not been positive, the lecturer cannot be a tutor the next academic year, at the very least.

Who can be a mentor? Commitment and acknowledgement

Mentoring is a *voluntary* activity for students at the University of Zaragoza. Students wishing to be mentors must express their willingness to become one when the Vice-rectorate of Students and Employment calls for mentors in coordination with the centre's POU coordinator.

Every centre selects mentors based on their own requirements and mentors should, as far as possible, have the following characteristics:

- a) Student committed to mentoring and with good availability to perform that role.
- b) Student with good knowledge of the undergraduate degree, or master's degree, if applicable, the centre where it is taught and the University, especially everything related to student support, orientation and guidance.

2 Still pending.

To opt for selection as mentors students must:

1. Be enrolled in the third year or above of their undergraduate degree.
2. Have passed at least 50% of the credits taken up to the previous year.
3. Go on a specific training course lasting at least four hours.

4. Attend the centre's POU coordination, planning and training sessions with the POU coordinator. Attend the coordination session at the start of the year, at the very least. If the centre has special characteristics, the POU coordination team may indicate that more POU coordination, planning and training sessions have to be attended.

5. Collaborate with the centre's POU coordination team in student integration activities. This includes the Induction Day for new students.

6. Write a monitoring report on each of the group activities taking place during the year. At least three group mentoring or tutoring-mentoring sessions must take place.

7. Write the final report on the work completed during the year.

Reports are produced in WebPOUZ.

Master's degree mentors must be master's degree graduates with a link to the University of Zaragoza, for example research grant holders, PhD students or other postgraduate students, etc.

The University acknowledges the dedication of mentor students with a study grant³ of €70 and up to two credits for university activities. The ICE also issues a certificate for the mentoring students provide during the academic year.

To obtain this acknowledgement, mentors must comply with the above-mentioned conditions; in addition, the report of the centre's POU coordinator's and the students' satisfaction survey report must be positive..

For the student satisfaction survey report to be valid, the minimum number of surveys completed by students must be 30% of the students that have attended at least one mentoring or tutoring-mentoring session. If the minimum number of completed surveys has not been reached, and the POU coordinator considers that the assessment should be positive, he/she must provide evidence of why students consider that it is positive.

Mentors must be selected for later years by considering previous mentoring in earlier years mentioned in the report of the centre's POU coordinator and the results of reports by mentored students. When the report of the centre's POU coordinator or the students reports have not been positive, the student cannot be a mentor the next academic year, at the very least.

3 Master's degree mentors do not receive any study grants.

STUDENT INTEGRATION AT THE UNIVERSITY

Student integration begins before students go to university and it ends after the first year ends, with most attention paid to the first weeks of the first semester. By the end of the first year, students should feel capable of completing their studies successfully and be given the tools they need to achieve the learning outcomes of the various subjects. As far as possible, first-year students' personal, social and academic needs related to the University should be recognised and met.

Support, orientation and guidance are very important in students' first year as this is when most drop out of university.

Key moments for integrating students at the University

Adaptation and integration for students starting at the University covers three main areas:

1. *Academic.* Adaptation to the European Higher Education Area (EHEA) and the University in general.

2. *Personal and social.* Personal and social adaptation is fundamental for adolescents. An unsuccessful personal and/or social adaptation can lead to unpleasant situations and students abandoning their studies. Special attention must be paid to this aspect, with suitable orientation and guidance to help students integrate and achieve personal and social autonomy.

3. *Geographic and administrative.* Students from other parts of the autonomous community, from other autonomous communities or from other countries have to adapt to new surroundings and new people that differ from their home location, previous living arrangements, etc. This can make it difficult to integrate into the new environment and the University. Giving students information on the support services the University provides for new students is eminently useful.

Six moments are considered crucial for integrating students into university life.

1. *Before the course starts.* These are actions performed with students when they are still at secondary school or that take place before the course begins with enrolled students.

Some of the actions that can take place before or at the start of the year are:

— *Visiting University centres.* These are organised by the Vice-rectorate of Students and Employment and also by the centres themselves, with more specific orientation and guidance for the degrees they teach.

— *Family orientation.* As above, these are organised by the Vice-rectorate of Students and Employment and also by the centres themselves, with more specific orientation and guidance for the degrees they teach.

— *Open Day, Olympics, Workshops, etc.* These actions are organised by centres for school levels prior to university. Besides promoting the University, the centre and the undergraduate degree, they are highly motivational as they spark children's and young people's interest in specific fields of knowledge and help them discover their professional calling.

— *Course on basic specific skills needed for the undergraduate degree* (if considered appropriate, depending on the course). Before the academic year begins or in the first week.

— *Course on basic general skills.* Before the academic year begins or in the first weeks.

2. *Start of the academic year.* Orientation actions during the first few days are crucial for fostering the students' good integration into university life and attendance at other orientation sessions and activities scheduled for a later date.

Some of the actions that can take place at the start of the year are:

— *Induction Day (compulsory for all centres).* Induction Day is a necessary activity for good student integration at the University. The POU coordinator has a guide for organising the Induction Day provided by the POUZ coordination team.

— *Start of the Tutor-Mentor Programme.* The first tutoring-mentoring session should take place in the second or third week of the academic year to detect any problems at the start of the course and any needs students may have.

— *Course on basic specific skills needed for the undergraduate degree* (if considered appropriate, depending on the course). Before the academic year begins or in the first week.

— *Family orientation.* Information session with the families of students enrolled in undergraduate degrees. Families are grateful for the information and the closeness of the University.

3. *First weeks.* In the first four or five weeks of the academic year, students should have found their bearings in their undergraduate degrees and be aware of personal requirements. Any actions that take place in this period should encourage this.

Some of the actions that can take place in the first few weeks of the year are:

— *Course on basic general skills.* Before the academic year begins or in the first weeks.

— *Group and personal tutoring-mentoring sessions.* They must meet the needs detected from the start of the academic year.

— *Planning of joint study-work sessions.* Joint study-work sessions with tutor and, especially, mentor input providing specific orientation on tasks, studies, learning strategies, etc., that students will need for each of their subjects. The aim is to help them '*learn to learn*'.

— Tutor and mentor involvement in choosing delegates taking into account the procedure of the Vice-rectorate of Students and Employment.

— *Personal tutoring/mentoring.* Encouraging students to attend an initial (voluntary) interview to touch base with their tutor and mentor, collect personal and administrative details, help/guide the student to form a personal study plan and discuss other orientation and guidance aspects that interest the student. It is important for students to realise the tutor's and mentor's involvement in university orientation and guidance.

4. *End of first semester, first assessments.* This is the first major challenge that students have to face during their undergraduate degree.

Some of the actions that can take place at the end of the first semester are:

— *Guidance for assessment tests.*

— If necessary, *going over learning strategies* to study subjects they are finding difficult.

5. *Start of the second semester (coping strategies).* In the first year, the start of the second semester 'can be' a time for students to relax. It is one of the times when most student abandonments of undergraduate studies occur. Starting the semester with enthusiasm and motivation is crucial for feeling settled in the degree and at the University.

Some of the actions that can take place at the start of the second semester are:

— *Course on basic specific skills needed for the undergraduate degree* (if considered appropriate, depending on the course).

— Armed with the results of the assessments of the first semester subjects, holding group and/or personal meetings on *how to tackle the second semester.*

— *Group and personal tutoring-mentoring sessions.* They must meet the needs detected in the first semester.

— *Planning of joint study-work sessions.*

6. *Transition towards the second year.* June and July are the time when the most abandonments of undergraduate studies occur.

Some of the actions that can take place at the end of the second semester are:

— Armed with the assessment results of second semester subjects, holding group and/or personal meetings on *how to tackle the second call.*

— *Guidance on choosing subjects* to study the next year.

The above-mentioned actions during these six moments are just some of the most important for student support, orientation and guidance during their university integration process.

ORIENTATION ACTIONS FOR STUDENTS IN THEIR SECOND AND FOLLOWING UNDERGRADUATE YEARS

Two moments are considered crucial for student orientation and guidance in these years: the start of the academic year and the start of the second semester. In coordination with the POU coordinator, the degree coordinator and the persons in charge of the centre's work placement and mobility programmes, the tutor must inform and guide the class group students on subjects and activities, pathways, training in generic skills, mobility and work placements. They must also become involved in the choice of delegates using the procedure of the Vice-rectorate of Students and Employment. Academic and careers guidance are especially relevant in the final years. Tutors must state their availability for personal tutorials.

Subjects to be covered and the most appropriate date and time for every session should be agreed with students, in person, if possible, to ensure the tutorial sessions are more useful and beneficial. Nevertheless, these group sessions should take place during class hours, if possible, to encourage the group to attend as a whole. The estimated maximum duration is 50 minutes.

Every centre will organise these activities how they deem most appropriate based on their students' needs and particular characteristics.

Curricular and skill development orientation

Curricular orientation is a cardinal issue for students that need a suitable approach by the teaching staff; tutors provide a more generic view of the profession and its employment opportunities.

Training in generic skills will be provided by the centre. Common training for students at several centres and the training offered through the POUZ by the Orientation and Employment Service of the University of Zaragoza (Universa) can also be considered.

Mobility orientation

Mobility orientation is implemented in all the centres of the University and depends on the Vice-rectorate with competencies in mobility and international relations. In coordination with the person responsible for mobility programmes in the centre, the tutor must collaborate in mobility orientation by fostering activities and providing more personal guidance to students who require it.

Some of the mobility orientation activities that can take place are:

- Talks and discussions with students that have studied at other universities.

— Talks and discussions with international students who are studying/staying at the University of Zaragoza.

— Establishing ‘Support and induction groups for international students’:

1. *Peer Mentoring Programme*. If centres deem it appropriate, they can request between 0.5 and 2 credits for university activities from the Vice-rectorate of Students and Employment for the mentors involved in this task.

The granting of up to two credits for university activities and certification of the work performed by the mentors of international students will be determined after the centre sends a report to the Vice-rectorate of Students and Employment in June with at least the following sections:

- Process followed to select mentors.
 - Number of students mentored by each mentor.
 - Tasks performed by each mentor.
 - Mentor’s report on the work performed, which includes a short self-assessment.
 - Assessment of each mentor’s work by the centre’s POU coordinator.
2. Other types of student relationships and support.
- Etc.

Voluntary work placements in companies or institutions

Work placements in companies are an essential part of students’ education. Besides compulsory work placements that are part of some undergraduate degrees, students at the University of Zaragoza can go on voluntary work placements organised by Universa (Careers Guidance Service).

Voluntary work placements are an extremely interesting training experience as part of students’ education as it allows them to perform professional activities related to the degree they are taking.

Management of each student’s work placements aims to be a complete process from when they register in Universa to completion and later evaluation. The description of the entire process can be consulted on Universa’s website.

Employability orientation

The employability of university graduates must be the cornerstone of study plans. The University is obliged to provide training to improve the labour market integration of their graduates. According to the *2015 University Strategy*,

University education systems must meet social and economic needs with education as an essential tool to access qualified jobs, which is the condition for effective social mobility and economic development. (Ministry of Education, 2011, p. 16)

The *University Student Charter* (BOE—Official Gazette of the Spanish State—31/12/2010), in *Section f*) of *Article 7. Common rights of university students*, highlights the need for careers, academic and professional guidance and for transition into the workforce.

Employability orientation must take place throughout the undergraduate degree, especially in the final years. Depending on the features of the undergraduate degree, every centre can start actions in the first years. Some of the employability orientation activities that can take place are:

- Talks and discussions on career opportunities with non-university professionals.

- Professional skills workshops.

- Fostering the motivation of future entrepreneurs with talks and discussions on entrepreneurship.

- Workshops fostering entrepreneurial activity that include training, information on other organisations that may provide entrepreneurial support, business experiences and tutoring in feasible projects.

- Workshops to generate ideas that foster creativity for entrepreneurship.

- Training courses on self-employment, entrepreneurship, business creation techniques, etc. They can be taken for different degrees by sector or areas of knowledge.

- Visiting companies with groups of students interested in becoming entrepreneurs in the future.

- Etc.

Through the POUZ, Universa offers several courses on cross-disciplinary skills and employability. Students also have the possibility of following a specific programme in two phases as an additional academic activity worth 0.5 credits each.

Academic guidance

Student education does not end with their undergraduate degree. Good education requires expanding knowledge through postgraduate studies. Good orientation in postgraduate education will ensure more optimal careers guidance for the student and more future employability possibilities.

WebPOUZ PLATFORM

The platform includes all the POUZ documents, activities and materials. Coordinators, tutors and mentors produce their reports using WebPOUZ. Access is restricted and there are three access levels: a) documents open to the general public; b) tutor and mentor access to materials and to upload and see their reports;

c) documents, guides and reports only available to the centre's POU coordinator. To help improve the quality of the centres' educational orientation, the POU's and the annual reports, they are shared by the POU coordinators in WebPOUZ, without any personal details.

WebPOUZ is managed by the ICE.

'Orientation is far more than information. It is education.'

REFERENCES

- Allueva, P. (2011). *Memoria final del proyecto piloto de mentoría de la Universidad de Zaragoza. Curso 2010-2011. Bajo convenio de colaboración entre la Universidad de Zaragoza y el Ministerio de Educación* (Manuscrito no publicado). Zaragoza, España.
- Allueva, P. (2013). La Mentoría en el Espacio Europeo de Educación Superior. *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad. CINAIC 2013* (pp. 773–778). Madrid: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Allueva, P. (2015). *Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ). Fase I - Integración de los estudiantes en la Universidad*. Universidad de Zaragoza (Manuscrito no publicado). Zaragoza, España.
- Allueva, P. (2016). *Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ). Fases I y II*. Universidad de Zaragoza (Manuscrito no publicado). Zaragoza, España.
- BOE (2010). Estatuto del Estudiante Universitario. *Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre*. Publicado el 31 de diciembre de 2010. Madrid: Gobierno de España. Ministerio de la Presidencia.
- Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior (2009). *El Proceso de Bolonia 2020 - El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Lovaina: Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009.
- EUA, EURASHE, ESU, ENQA, Business Europe, Education International and EQAR (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium.
- European University Association (2009). *Improving Quality, enhancing creativity: Change processes in European higher education institutions. Final Report of the Quality Assurance for the Higher Education Change Agenda (QAHECA) Project*. Belgium: EUA Publications.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ministerio de Educación (2011). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.

ÁREAS TEMÁTICAS DE LA ORIENTACIÓN
EDUCATIVA UNIVERSITARIA

ORIENTACIÓN A LA INTEGRACIÓN
DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD

LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA Y LAS FUENTES DE INFORMACIÓN PARA LA ELECCIÓN DE LA TITULACIÓN UNIVERSITARIA

Cristina Ferrer García,¹ Juan P. Maícas López²

Universidad de Zaragoza

cferrer@unizar.es,¹ jpmaicas@unizar.es²

RESUMEN

La orientación universitaria trata de dotar a las personas de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir alternativas formativas y profesionales. El momento de elección de los estudios superiores es un momento clave que debería ser el resultado de un proceso y no un momento puntual. Además de ello, es fundamental que el estudiante adolescente disponga de diversas fuentes de información antes de elegir la titulación universitaria que estudiar. En este contexto, el objetivo de este trabajo es evaluar las fuentes de información de las que disponen los estudiantes de educación secundaria y, tras realizar una sesión informativa sobre una titulación en concreto, tratar de medir el efecto que puede tener en la elección de los estudiantes. Todo ello aplicado al caso del Grado de ADE en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas en el Campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza. Durante los últimos cinco cursos académicos se han realizado visitas informativas a la mayoría de los centros de secundaria de la provincia de Teruel y se han realizado cuestionarios a los estudiantes de estos centros, tanto de bachillerato como de ciclos formativos que pudieran conceder el acceso al grado. Los resultados obtenidos permitirán definir el efecto de las sesiones de orientación universitaria a estudiantes de bachillerato sobre su conocimiento sobre la titulación de ADE en la FCSH de Teruel, así como sobre sus motivos de elección de sus futuros estudios universitarios. Las conclusiones del estudio nos permiten identificar la importancia de las visitas específicas para informar sobre el Grado de ADE en la FCSH de Teruel debido a su desconocimiento previo en los centros de secundaria y el efecto positivo sobre la cantidad de información en los estudiantes y, por tanto, el incremento de posibilidades de elección para los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Orientación universitaria, fuentes de información, ADE, Teruel

THE UNIVERSITY ORIENTATION IN THE SECONDARY EDUCATION CENTERS AND THE INFORMATION SOURCES FOR THE ELECTION OF THE UNIVERSITY DEGREE

ABSTRACT

The university orientation aims to provide people with the necessary skills to identify, choose and redirect alternative training and professional. The time of choice for university degrees is a key moment that should be the result of a process. In addition, it is essential that adolescent students have diverse sources of information before choosing their higher education studies. In this context, the objective of this paper is to evaluate the information sources available to secondary school students and, after conducting a briefing session on a specific degree, to try to measure the effect that it may have on the choice of students. All this applied to the case of the Degree in Business Administration in the Faculty of Social Sciences and Humanities (FCSH), from the University of Zaragoza. During the last five academic years, we have made informative visits to majority of the secondary schools in the province of Teruel, as well as questionnaires to high school students. The results obtained will make it possible to define the effect of university orientation sessions for high school students on their knowledge of the degree of ADE in the FCSH of Teruel, as well as their reasons for choosing their future university studies. The conclusions of the study allow us to identify the importance of specific visits to inform about the Degree in Business Administration in the FCSH of Teruel due to its previous ignorance in secondary schools and the positive effect on the amount of information in students and, therefore, the increase of choice possibilities for students.

KEYWORDS

University orientation, information sources, Degree in Business Administration, Teruel

INTRODUCCIÓN

La orientación universitaria trata de dotar a las personas de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir alternativas formativas y profesionales (Echevarría, 1996). En este contexto, los procesos de información y orientación estudiantil universitaria son fundamentales como elementos clave para fundamentar la toma de decisiones respecto a la planificación y el desarrollo de su carrera (Álvarez-Pérez, López-Aguilar, Pérez-Jorge, 2015).

Adentrándonos en el análisis de la orientación estudiantil universitaria, el momento de elección de los estudios superiores constituye un momento clave que debería ser el resultado de un proceso y no un momento puntual (Sánchez, 2001), por lo que resulta necesario desarrollar en el estudiante una capacidad que le permita buscar, seleccionar y clasificar los datos obtenidos, confrontar los puntos de vista, y valorar la información recogida con el fin de sacar sus propias conclusiones (Burnet, 1989) y tomar decisiones de la manera más informada posible.

Con respecto a la información recogida por el estudiante que se encuentra en una etapa preuniversitaria, resulta fundamental que disponga de diversas fuentes de información que le permitan forjarse una idea precisa sobre la titulación o las titulaciones que formarán parte de su conjunto de elección en el proceso de toma de decisiones. Las fuentes de información más utilizadas por el alumnado previo al acceso a la universidad son las procedentes de los centros donde estudian (profesorado, tutores, responsables de la orientación del centro y estudiantes de la universidad), las personas de su entorno próximo (familia y amistades), y los medios de comunicación (siendo Internet el preferido, frente a otros como radio, televisión o prensa) (Fondevila-Gascón, Carreras y del Olmo, 2012; Vertsberger y Gati, 2015; Areces, Rodríguez-Muñiz, Suárez-Álvarez, Marisol Cueli y Muñiz, 2016).

Las universidades invierten recursos en actividades de orientación para alumnado de nueva incorporación (folletos, charlas, jornadas de puertas abiertas o campus científicos) y, en cambio, desconocen en la mayor parte de los casos en qué medida esta inversión favorece o no la elección de un determinado grado universitario (Areces, et al., 2016). Esta aparente ausencia de interés en el retorno de la inversión realizada constituye una de las principales motivaciones de este trabajo.

El caso de la titulación de Administración y Dirección de Empresas (ADE) en el campus de Teruel cuenta con unas características particulares que hacen especialmente relevante la orientación universitaria en estudiantes potenciales. El grado se implanta en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (FCSH) por primera vez en el curso 2010/2011, sin que en el centro hubiera antecedentes de estudios vinculados con el ámbito de la economía y la empresa, por lo que la sociedad y los estudiantes potenciales no estaban informados a priori de las posibi-

lidades que ofrece el grado y las características particulares de desarrollarlo en un campus como este. La juventud del grado, la implicación del profesorado, el reducido número de estudiantes y la estrecha relación con el tejido empresarial turo-lense hacen del grado unos estudios de gran calidad, con atención personalizada.

No obstante, la población de estudiantes potenciales es reducida, debido al tamaño poblacional de Teruel capital y provincia y la impartición de un grado tan generalista como ADE debe competir con las universidades de todas las provincias limítrofes en las que se imparte (Zaragoza, Castellón, Valencia, Cuenca y Tarragona).

Todo ello hace imprescindible realizar, por una parte, un esfuerzo informativo superior por dar a conocer las características beneficiosas entre los centros de secundaria y evaluar el perfil de estudiantes que acceden a la titulación con el fin de adaptar los canales de comunicación y, por otro, tener indicadores que aproximen el retorno de la inversión realizada para valorar tanto la calidad como la cantidad de dicha inversión.

OBJETIVOS

En este contexto, el objetivo de este trabajo es evaluar las fuentes de información de las que disponen los estudiantes de educación secundaria y, tras realizar una sesión informativa sobre una titulación en concreto, tratar de medir el efecto que puede tener en la elección de los estudiantes. Todo ello aplicado al caso del Grado de Administración y Dirección de Empresas en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas en el Campus de Teruel, perteneciente a la Universidad de Zaragoza.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

Conocer el grado de conocimiento que los estudiantes potenciales de la titulación tienen de la misma

Recopilar cuáles son las principales fuentes de información que los estudiantes de los centros de enseñanza secundaria utilizan para conocer la titulación

Evaluar la contribución de las visitas informativas realizadas por el profesorado de ADE sobre la opinión y el grado de conocimiento de los estudiantes potenciales

MÉTODO

Durante los últimos cinco cursos académicos (desde el curso 2013/14 hasta el curso 2017/18) se han realizado visitas informativas a la mayoría de los centros de secundaria de la provincia de Teruel con el fin de informar a estudiantes de bachillerato (y en ocasiones, ciclos formativos), sobre la titulación de ADE en la Uni-

versidad de Zaragoza y, en concreto, sobre las características particulares de la impartición de este grado en la FCSH y el Campus de Teruel.

Las sesiones informativas son impartidas por un profesor de la titulación, acompañado de un estudiante de tercer o cuarto curso con el fin de poder transmitir a los estudiantes preuniversitarios tanto la visión del profesorado como del estudiantado.

Al finalizar cada una de las sesiones informativas, los estudiantes asistentes han cumplimentado un cuestionario orientado a la recogida de información sobre el perfil de los estudiantes, sobre la información de la que disponían sobre la titulación de manera previa a nuestra visita, así como las diferentes fuentes de información con las que habían contado y, finalmente, la percepción de la titulación tras nuestra visita y la utilidad que le ha reportado la información facilitada para su toma de decisiones sobre su elección de estudios universitarios.

Los cuestionarios cumplimentados por los estudiantes están estructurados en diferentes bloques con preguntas de elección múltiple y preguntas basadas en escalas de Likert con valores de 1 a 7.

Con los datos recopilados durante los últimos años a través de los cuestionarios cumplimentados por los posibles estudiantes potenciales se procede a realizar un estudio descriptivo en base a los principales estadísticos descriptivos.

En total disponemos de 989 cuestionarios válidos de estudiantes de bachillerato y ciclos formativos superiores, recogidos a lo largo de los 5 cursos académicos evaluados.

RESULTADOS

Un primer resultado digno de mención es que de los 989 cuestionarios con los que contamos, la evolución a lo largo del tiempo ha sido positiva. Aunque con algunos altibajos (ver Tabla 1), que son resultado de años en los que ha habido centros que han optado por no acoger la visita del grado, la tendencia es positiva y pasamos de 136 respuestas válidas en el primer periodo de observación a las 230 del último curso.

TABLA 1.
NIVEL DE RESPUESTA POR CURSO ACADÉMICO

| <i>Nivel de respuesta</i> | |
|---------------------------|-----|
| 13/14 | 136 |
| 14/15 | 171 |
| 15/16 | 166 |
| 16/17 | 286 |
| 17/18 | 230 |
| TOTAL | 989 |

Asimismo, tal y como muestra la Tabla 2, la mayor parte de los estudiantes van a continuar estudiando, pero solo la mitad de ellos tienen decidido qué van a estudiar. Este resultado nos demuestra que la orientación universitaria en el momento de las visitas es necesaria para ayudar a los estudiantes a complementar la información de la que ya disponen para que puedan tomar su decisión de la manera más completa posible. Asimismo, sabemos que el 39% de los estudiantes de secundaria consultados se plantean estudiar el grado de ADE (para entender este resultado, es importante precisar que el 73% de los estudiantes pertenece al bachillerato de ciencias sociales y humanidades) y el 25,2% se plantean hacerlo en el campus de Teruel.

TABLA 2.
ESTADO DE LA DECISIÓN SOBRE QUÉ ESTUDIAR

| <i>Tengo decidido lo que voy a estudiar</i> | |
|---------------------------------------------|-------|
| No voy a estudiar | 2,8% |
| Voy a estudiar, pero no sé qué | 50,4% |
| Voy a estudiar "XXX" | 46,9% |

Por otro lado, con el fin de conocer las principales fuentes de información empleadas por los estudiantes potenciales a la hora de elegir sus estudios universitarios, evaluamos las cuestiones recogidas en el cuestionario que versan sobre el nivel de conocimiento que tienen sobre la titulación presentada y las fuentes de información a partir de las cuales han obtenido dicha información.

En este sentido, nuestros resultados muestran que el 62% de los encuestados no tenían información de la titulación en Teruel antes de nuestra visita, lo que desde el primer curso en el que se desarrollaron las visitas nos demostró que era imprescindible realizar las mencionadas visitas informativas porque, de otro modo, la titulación era desconocida entre gran parte de los posibles estudiantes potenciales.

Profundizando más en las fuentes de información que han utilizado dichos estudiantes para conocer el grado, podemos observar que la principal fuente de información para ellos son los amigos, pues de todos los estudiantes encuestados, el 35% afirma conocer la existencia del grado de ADE en Teruel por parte de amigos, tal y como se puede observar en el Gráfico 1. A esta le siguen la web de la Universidad, los familiares y los profesores de instituto, que entre el 17% y el 18% de los estudiantes encuestados afirman les sirven como fuentes de información.

Con el fin de evaluar las fuentes de información que consideramos más adecuadas y que, por tanto, deberían fomentarse más, consideramos que es destacable la baja posición en el ranking de los orientadores de los centros de enseñanza secundaria y de los profesores universitarios. De este modo, consideramos imprescindible, como indicábamos anteriormente, que profesores del grado sigamos realizando visitas a los centros de secundaria y consideramos también necesario que los equipos de orientación de los institutos infor-

men de los grados impartidos en el campus de Teruel del mismo modo que lo hacen con el resto de campus de la Universidad de Zaragoza.

GRÁFICO 1. FUENTES DE INFORMACIÓN PREVIA SOBRE ADE EN TERUEL

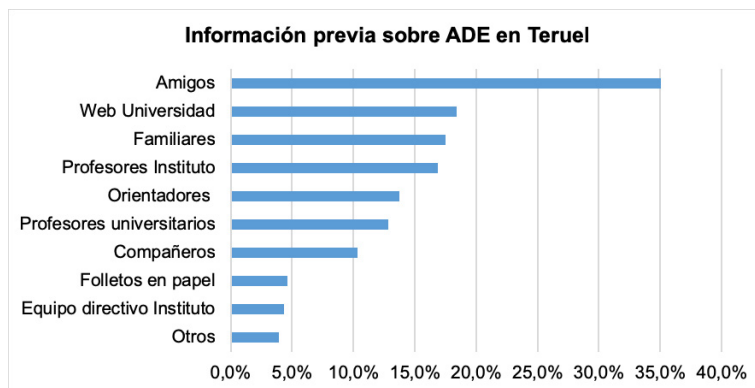


TABLA 3.
GRADO DE CONOCIMIENTO SOBRE LA TITULACIÓN DE ADE

| Información previa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Media |
|--------------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Conocía a grandes rasgos, los contenidos del grado de ADE | 17,4 | 12,3 | 13,4 | 17,4 | 16,9 | 8,5 | 6,4 | 3,6 |
| Sabía que el grado en ADE se impartía en el campus de Teruel | 9,5 | 4,0 | 4,3 | 5,7 | 6,9 | 8,6 | 53,4 | 5,6 |
| Tenía información sobre el resto de titulaciones de Teruel | 7,0 | 5,7 | 6,3 | 14,6 | 14,9 | 16,4 | 27,5 | 5,0 |
| Tenía información sobre el alojamiento en Teruel | 11,3 | 6,1 | 8,0 | 15,6 | 15,9 | 13,0 | 21,3 | 4,6 |

(los valores indican el % de encuestados que asigna cada una de las puntuaciones a cada afirmación y la media recoge el promedio de las puntuaciones de cada afirmación)

Otra de las cuestiones que concitan nuestro interés sobre las fuentes de información con las que cuentan los potenciales estudiantes de la titulación está relacionada con el grado de conocimiento previo de dichos estudiantes. En este sentido, tal y como muestra la Tabla 3, los estudiantes de enseñanza secundaria tenían conocimiento de la impartición del grado de ADE en Teruel. Así lo muestra la media de 5,6 alcanzada en este ítem en una escala Likert de 7 puntos. En todo caso, más limitado es el conocimiento que los estudiantes poseen sobre los contenidos propios de la titulación (3,6). Los resultados también muestran que

los estudiantes poseen información de otras titulaciones de las que se imparten en Teruel (5,0), por lo que solo se puede confirmar la relevancia de incrementar el grado de información que debe llegar al estudiante potencial antes de nuestra visita al centro con el fin de incrementar las fuentes de información y que la decisión que tomen los estudiantes estén fundamentadas en la información recibida por diferentes fuentes.

Sobre la base de la evaluación de la información con la que contaban los estudiantes de secundaria sobre el grado de ADE en Teruel, el siguiente objetivo es conocer el efecto que las sesiones informativas de orientación universitaria que se han realizado con respecto al conocimiento sobre la titulación de ADE en Teruel de los estudiantes de bachillerato. La Tabla 4 ofrece información sobre este particular. Por ejemplo, observamos que de nuevo sobre una escala Likert de 7 puntos las sesiones informativas son muy útiles para mejorar la información que los estudiantes tenían sobre la titulación (la media en este caso es de 5,7), si bien en gran parte de los casos no supone que los estudiantes la incorporen a las alternativas consideradas anteriormente. Esto añadiría valor a la idea de que aunque muchos estudiantes declaren que no tienen claro qué estudiar, sí que hay una idea subyacente que se consolida a lo largo del último año de los estudios en los institutos de educación superior.

En todo caso, es importante notar que el principal objetivo de las sesiones informativas no es condicionar ni alterar la posible decisión de los estudiantes, sino más bien que estos cuenten con la mayor cantidad de información en la que cimentar su decisión.

Dentro de la información contenida en la Tabla 4 también es destacable que los estudiantes valoran muy positivamente que la sesión informativa sirve para reforzar los aspectos positivos de la titulación (con una media de 5,0).

TABLA 4.
CONTRIBUCIÓN DE LA INFORMACIÓN RECIBIDA EN LA SESIÓN INFORMATIVA
SOBRE LA ELECCIÓN UNIVERSITARIA

| <i>Contribución información</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | <i>Media</i> |
|------------------------------------------------------------------|------|-----|-----|------|------|------|------|--------------|
| Ha contribuido a mejorar la información que tenía sobre ADE | 3,6 | 1,7 | 4,0 | 8,8 | 13,9 | 24,0 | 38,3 | 5,7 |
| Ha reforzado los puntos positivos sobre estudiar ADE | 7,2 | 4,2 | 7,2 | 12,0 | 16,8 | 22,3 | 24,6 | 5,0 |
| Ha hecho que incorpore ADE a las alternativas sobre qué estudiar | 24,0 | 9,0 | 7,3 | 12,2 | 10,4 | 12,9 | 18,2 | 3,9 |

(los valores indican el % de encuestados que asigna cada una de las puntuaciones a cada afirmación y la media recoge el promedio de las puntuaciones de cada afirmación)

CONCLUSIONES

El desarrollo de este proyecto durante los últimos cinco años ha permitido delinear el perfil del estudiante del grado en Administración y Dirección de Empresas en el campus de Teruel y, especialmente, conocer las fuentes de información que deben fomentarse con el fin de que la elección de los estudios universitarios que realizan los estudiantes de bachillerato se realice en el momento idóneo y con la cantidad y calidad de información adecuada.

Los resultados obtenidos nos permiten destacar algunas importantes líneas de actuación para el futuro con el fin de contribuir al diseño de estrategias de promoción y atracción de talento por parte del grado en Administración y Dirección de Empresas en el campus de Teruel.

Por un lado, es relevante destacar la importancia de las visitas que el profesorado de la titulación realiza a los centros, pues los estudiantes declaran no haber obtenido información del grado de manera previa a nuestra visita y, sobre todo, porque los estudiantes declaran que la información recibida en las visitas les sirve para estar mejor informados sobre la titulación y favorece conocer los puntos fuertes de la misma. Por otro lado, sería destacable la importancia de coordinación con los equipos de orientación de los centros que, si bien no resulta una práctica habitual, entendemos que quizá sería necesario que fueran los equipos de orientación los primeros que conocieran las particularidades de la titulación impartida en el campus de Teruel.

REFERENCIAS

- Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D., Pérez-Jorge, D. (2015). El alumno universitario y la planificación de su proyecto formativo y profesional. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(1), 1-24.
- Areces, D., Rodríguez-Muñiz, L. J., Suárez-Álvarez, J., Marisol Cueli, M. y Muñiz, J. (2016). ¿Cuáles son los motivos y las fuentes de información más utilizados por el alumnado de bachillerato para elegir carrera universitaria? *Informes de Evaluación*. Oviedo: Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias.
- Burnet, J.M. (1989). Elegir sus estudios, elegir su vida. *I Simposium sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Echeverría, B. (1996). Actas de las *Jornadas sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad, Barcelona, 18-19 de abril de 1996*. Barcelona: FEDORA, Universidad de Barcelona.
- Fondevila-Gascón, J.F., Carreras, M. y del Olmo, J.L. (2012). Fuentes de información y elección universitaria: el caso catalán. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 24, 1-9.

- Sánchez, M. F. (2001). La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 39-61
- Vertsberger, D. y Gati, I. (2015). The effectiveness of sources of support in career decision-making: A two-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 151-161.

DEL CENTRO INTEGRADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL A LA UNIVERSIDAD

Carmen Sánchez Floría
CPIFP Enlaces. Zaragoza, España

RESUMEN

La orientación académica y profesional debe ser una tarea de toda la comunidad educativa. En los centros integrados de Formación Profesional se diseña la organización de la orientación desde el departamento de Información, Orientación Profesional y Empleo. Este departamento asesora a los docentes en su labor de tutoría para informar al alumno sobre el acceso a la Universidad y los grados existentes. En el módulo de Formación y orientación laboral el alumno realiza su proyecto profesional. El colaborador de los Tribunales de la Evaluación de Acceso a la Universidad, docente designado por el equipo directivo, es el que proporciona una atención individualizada a aquellos que deciden finalmente acceder a la Universidad. Desde los centros se deben poner todos los medios para orientar al estudiante pero ha de ser éste el que analizando sus competencias personales y profesionales, vistas las oportunidades de formación existentes, tome la decisión sobre su futuro profesional.

PALABRAS CLAVE

Pasarelas, autoanálisis, comunidad educativa, asesoramiento.

INTRODUCCIÓN

La orientación académica y profesional debe asumirse como labor de los docentes que componen el claustro de los centros integrados de formación profesional. El alumno obtendrá mejores resultados si ha tomado la decisión correcta al

elegir sus estudios. Es preciso tejer una red entre los profesionales de los centros para hacer más accesible el asesoramiento del alumno, permitiéndole reflexionar sobre las variables, personales y del entorno.

Coordinado por el equipo directivo, todos los centros públicos integrados de Formación Profesional deben poseer un Programa de Orientación Académica y Profesional (POAP) elaborado desde el departamento de Información Orientación Profesional y Empleo (IOPE). En el POAP se incluyen los órganos y profesorado que asume la labor de orientación y se delimitan sus funciones. La orientación por parte del orientador educativo, no se dirige únicamente al alumnado y a las familias sino también a los docentes, sirviendo de soporte en la información que estos proporcionen en su labor de tutoría.

El módulo de Formación y Orientación Laboral, que se imparte en los ciclos de todas las familias profesionales, tiene como resultado de aprendizaje que el alumno seleccione las oportunidades laborales identificando las alternativas de aprendizaje a lo largo de la vida.

En los centros integrados existe siempre el profesor colaborador con los tribunales de la Evaluación de Acceso a la Universidad que es un experto en la materia y que realiza una atención individualizada al alumnado que desea cursar estudios en la Universidad, previamente a la prueba de la EVAU, los días que se celebra y hasta su finalización.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL, LOS CENTROS INTEGRADOS Y EL DEPARTAMENTO DE INFORMACIÓN, ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y EMPLEO

Por Formación Profesional se entienden todos aquellos estudios y aprendizajes encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral, cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar el conocimiento y habilidades de los actuales y futuros trabajadores a lo largo de toda la vida.

La Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre de la Mejora de la Calidad Educativa en su artículo 39.2 señala que la Formación Profesional prepara al alumnado para la actividad en un campo profesional y adaptarse a las futuras modificaciones laborales, así como para su desarrollo personal y permite su progresión en el sistema educativo.

La formación profesional capacita al alumnado en un campo profesional, pero en el caso de titularse como técnico superior puede decidir la inserción laboral o continuar los estudios, matriculándose en otros ciclos o en grados universitarios. La Formación Profesional no cierra puertas, sino que las abre adaptándose a la filosofía imperante en nuestro sistema educativo actual de potenciar la formación permanente.

Entre los principios del artículo 1 de la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de Diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa se encuentra:

- La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.
- La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

La obtención de un Título de Formación Profesional no supone, de ningún modo, el final de los estudios. Se recomienda en paralelo a su inserción laboral, asistir a cursos de formación para el empleo, idiomas o cualquier curso específico que le cualifique. Y existe también la posibilidad de no acceder al mercado de trabajo y decidir continuar la formación reglada, bien hacia otros ciclos de la misma o de distinta familia profesional, o bien hacia los grados universitarios.

Por otro lado para los alumnos universitarios, la Formación Profesional ofrece una especialización práctica complementaria. Los Graduados en Periodismo complementan su formación con los ciclos de grado superior de la familia de imagen y sonido (Iluminación, Captación y Tratamiento de la imagen; Realización o Producción de audiovisuales y Espectáculos).

En nuestro sistema se ha ido facilitando el tránsito de la Formación profesional a otras opciones. Los módulos de la Formación Profesional relacionados con las unidades de competencia de las cualificaciones del Catálogo Nacional permiten la convalidación de los módulos formativos de los certificados de profesionalidad. Es interesante conocer también la regulación para conocer la correspondencia entre los módulos de los Títulos de Formación Profesional con los créditos de los grados universitarios.

En Aragón lo regula la ORDEN de 24 de julio de 2015, del Consejero de Presidencia, por la que se dispone la publicación de la adenda al convenio de colaboración entre el Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza, para el desarrollo de actuaciones conjuntas dirigidas al análisis e identificación de correspondencias para el reconocimiento de créditos entre los estudios de enseñanzas artísticas, deportivas o de formación profesional de grado superior y los estudios universitarios.

Todo ello incrementa el valor de la Formación Profesional como alternativa académica de alto interés. Los itinerarios formativos elegidos por un alumno de 2º de Bachillerato pueden ir encaminados hacia los grados universitarios y posteriormente hacia algún título de Formación Profesional; o pueden dirigirse en primer lugar hacia los ciclos de Grado Superior y posteriormente hacia los grados universitarios. Son trayectorias igual de legítimas y válidas y que pueden conducir de igual forma a la mejor cualificación de los futuros trabajadores y al óptimo desarrollo personal de los ciudadanos. Elegir una vía u otra dependerá del proyec-

to profesional del alumno que se realice en ese determinado momento. El análisis de su madurez, de sus intereses, aptitudes y actitudes, llevará a la orientación hacia un itinerario u otro.

Los centros integrados de formación profesional son centros que imparten ofertas formativas que conducen a la obtención de títulos de formación profesional o de certificados de profesionalidad. En ellos hay departamentos de formación (uno por cada familia profesional, Formación y Orientación Laboral e Inglés) y estratégicos (Innovación, Calidad, Evaluación y Acreditación de competencias y de Información, Orientación Profesional y Empleo).

El Departamento de Información, Orientación Profesional y Empleo se compone de un orientador/a profesional, un orientador/a educativo, un intermediador/a laboral del INAEM y un docente de cada familia profesional de las que se imparten en el centro.

Las funciones del departamento de Información, Orientación Profesional y Empleo son:

- Gestión de la bolsa de empleo del centro. Registro de empresas y alumnado y realizar la intermediación para lograr la inserción laboral de los titulados.
- Información sobre convocatorias de Evaluación y Acreditación de Competencias de la Agencia de las cualificaciones de Aragón.
- Fomento de la actividad emprendedora (Gestión de los viveros de empresas existentes en los centros así como el apoyo y asesoramiento a los ocupantes de los espacios asignados a tal objeto)
- Orientación académica y profesional al alumnado y a usuarios ajenos al centro.
- Soporte a la orientación académica y profesional que los docentes deben ofrecer al alumnado.

LA CONCEPCIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

El objetivo fundamental de la orientación profesional es preparar a los estudiantes para tomar decisiones sobre su futuro profesional, ofrecerles asesoramiento personal, académico y profesional, dándoles formación e información en estrategias para la búsqueda de oportunidades laborales.

Alvárez González (2009) señala entre los aspectos relevantes en un proceso de toma de decisiones que se han de poner sobre la mesa todas las alternativas, propuestas, trayectorias en el caso de que se quiera realizar una correcta toma de decisiones.

Alvárez González (2009) hace hincapié en que se requiere de una plena implicación por parte del interesado. La persona que tiene que tomar una decisión,

resolver un problema o bien llevar a cabo una transición es el sujeto activo del proceso. Él y sólo él es el que tiene que asumir dicho proceso. El resto de agentes implicados han de acompañarle y estar a su lado cuando necesite ayuda.

Preparar al alumnado para tomar decisiones implica las siguientes tareas: informar, enseñarle a realizar un autoanálisis de competencias personales y profesionales lo más objetivo posible, asistir al proceso de decisión, llevarle a interiorizar que la elección que realice es un compromiso consigo mismo y es clave para su desarrollo personal y profesional

El receptor de la orientación debe aprender a construir su proyecto profesional y de vida. Orientar es capacitar al sujeto para tomar decisiones, una vez que se ha trabajado con herramientas que le conducen al autoconocimiento objetivo, superando su nivel subjetivo de autoestima.

La orientación es cada vez menos una tarea técnica simple y cada vez más una responsabilidad comunitaria. El orientador o la orientadora es quien facilita la interacción entre el sujeto y su entorno y la coordinación entre los distintos profesionales que orientan.

Se entiende la orientación como un proceso de aprendizaje del alumnado para conocer objetivamente las propias competencias personales y profesionales. Debe ser el estudiante, quien reflexione sobre sus competencias, y use diferentes métodos que le faciliten su autoconocimiento, como por ejemplo un DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). Debe analizar sus debilidades y fortalezas internas y posteriormente estudiar las amenazas y oportunidades que le ofrece el entorno. Álvarez González (2009) afirma que una persona que no conoce sus puntos fuertes o débiles, sus oportunidades y amenazas, no se encuentra en buena disposición para tomar decisiones profesionales de cierta trascendencia.

No se debe convertir al alumnado en mero receptor de la información académica y profesional, sino implicarlo activamente, como sujeto principal. Uno de los aspectos básicos a tener en cuenta en cualquier toma de decisiones es el conocimiento de sí mismo. Los Agentes encargados de la orientación le ayudan a asentar sus cimientos pero ha de ser él, únicamente, quien sea el arquitecto de su propia vida.

Tanto en España como en el resto de la Unión Europea los educadores, las familias y agentes sociales coinciden en la importancia de realizar una adecuada orientación en el sistema educativo actual. La orientación es tarea de toda la comunidad educativa. El orientador atiende de forma individualizada al alumnado y a las familias pero también se dedica a la formación y al asesoramiento al profesorado para que pueda desarrollar y cumplir el Programa de Orientación Académica y Profesional tanto a nivel individual como colectivo a través de las Comisiones de Coordinación Pedagógicas (Comisiones de Formación e inserción laboral, en los centros integrados) y reuniones de tutores.

Alvárez Gonzalez (2009) afirma que los procesos de toma de decisiones comportan momentos críticos antes, durante y después y requieren de una preparación, de una puesta en ejecución y de un seguimiento (después).

En los centros de formación profesional le preparamos y acompañamos en el proceso de toma de decisiones sobre su futuro profesional. Es necesario que los centros de formación Profesional conozcan el porcentaje de alumnado que ha superado con éxito el grado universitario procediendo de ciclos de grado superior y que desde los servicios de orientación se haga un seguimiento del alumnado del centro que ha sido orientado hacia los grados universitarios.

LA ORIENTACIÓN HACIA LA UNIVERSIDAD EN EL CENTRO PÚBLICO INTEGRADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

La orientación del alumnado hacia la universidad en un centro integrado de Formación Profesional la desempeñan de forma coordinada estos agentes:

- Departamento de Información, Orientación Profesional y Empleo (Orientador educativo y profesional)
- Tutor
- Profesor de Formación y Orientación Laboral
- Colaborador con los tribunales de la EVAU (Evaluación de Acceso a la Universidad)

De acuerdo con el Decreto 80/2016 de 14 de junio del Gobierno de Aragón por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros públicos integrados de formación profesional (art 39.1), el departamento de Información, Orientación y Empleo elabora, de acuerdo con las directrices establecidas por el equipo directivo, las propuestas de organización de la orientación educativa en el centro.

El departamento de Información, Orientación y Empleo establece la forma en que se realiza la orientación hacia la universidad determinando quiénes son los encargados de asesorar al estudiante en esta materia y ofreciéndoles el soporte técnico necesario para que efectúen con éxito esa función.

El alumnado puede dirigirse al departamento de IOPE y solicitar se le aconseje como realizar un itinerario de formación individualizado y en el caso de que elija estudios universitarios, informarle sobre la forma de acceso, grados y créditos que se le convalidaran según el ciclo cursado.

Según el artículo 47 de Decreto 80/2016 de 14 de junio del Gobierno de Aragón, el tutor debe desarrollar el plan de orientación profesional y el plan de acción tutorial y cumplir lo que el mismo establezca. Así en nuestro caso, será quien informe al alumno/a sobre todas las posibilidades académicas, una vez terminado el ciclo que se encuentre cursando.

El orientador/a educativo/a es quien proporciona la información y asesora a los docentes tutores, tanto de forma individualizada como colectiva, en las reuniones semanales que se llevan a cabo en los centros. Cada curso se dedicará varias sesiones a tratar de forma monográfica los grados universitarios relacionados con las familias profesionales del centro y la forma de acceso a la universidad.

Formación y Orientación Laboral es un módulo no competencial, que se imparte en el curso primero de los ciclos, tanto de grado medio como superior y en todas las familias profesionales.

Un resultado de aprendizaje de este módulo, en todos los Reales Decretos que regulan los diferentes títulos, es que el alumno cuando consigue obtener ese resultado “Selecciona oportunidades de empleo identificando las diferentes posibilidades de inserción y las alternativas de aprendizaje a lo largo de la vida”.

Entre los criterios de evaluación para lograr ese resultado de aprendizaje se encuentra que el alumno valore la importancia de la formación permanente como factor clave para mejorar la empleabilidad, y que identifique los itinerarios formativos relacionados con su perfil profesional y que realice la valoración de su personalidad, aspiraciones, actitudes y formación propia para la toma de decisiones.

El contenido de FOL se distribuye en varios bloques diferenciados: legislación laboral, seguridad y Orientación Profesional y es en éste último donde se trabaja ese resultado de aprendizaje y esos criterios de evaluación.

El profesor del módulo de Formación y Orientación Laboral, en la parte de Orientación Profesional, asesora al alumno para que diseñe su carrera profesional. Se realiza el proyecto profesional del alumno/a y se le conduce a un autoanálisis sobre sus intereses, competencias personales y profesionales para que posteriormente realice la elección más adecuada en cuanto a su inserción laboral inmediata o a continuar su formación. Se le enseñan técnicas de búsqueda de empleo y el mercado laboral. Se le informa sobre toda la oferta formativa de formación profesional y de grados universitarios en Aragón y en su caso, en todo el país.

Desde el departamento de Información, Orientación Profesional y Empleo se coordina el trabajo en el aula sobre el proyecto profesional y la información que se proporciona sobre formación académica. El orientador profesional es miembro del departamento de FOL y asiste semanalmente a las reuniones.

Las sesiones de abril se dedican a preparar la orientación profesional del alumnado, que se realiza en el mes de mayo. En el CPIFP Los Enlaces coincide que el jefe del Departamento de FOL es el colaborador de los Tribunales de la EVAU.

El colaborador de los Tribunales de la Evaluación de Acceso a la Universidad es un docente designado para ello por el equipo directivo, sus funciones son:

- Informar al alumnado sobre la fórmula que se sigue para calcular la nota media y dependiendo de la carrera que desean cursar, asesorarles sobre

las optativas a elegir para presentarse a la Evaluación de Acceso a la Universidad.

- Ayudarle a realizar la inscripción en secretaría.
- Informarle sobre el tribunal que les corresponde, la documentación a presentar y de los útiles que deben llevar al examen y de su funcionamiento.
- Acompañarle a las diferentes pruebas de la EVAU.

CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN QUE SE PROPORCIONA AL ALUMNADO QUE DESEA CONTINUAR ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.

La información que, en general se proporciona el alumnado es relativa a los siguientes puntos:

- Niveles de los estudios universitarios(Grado, Master, Doctorado)
- Familias Profesionales.
- Forma de acceso desde la formación Profesional.
- Grados en los que se reconocen créditos según el ciclo cursado.
- Créditos que se pueden convalidar según el ciclo superior cursado y el grado elegido.

Se le da un listado con todas las páginas web en las que puede encontrar información sobre notas de corte, forma de acceso, universidades, grados existentes etc

Se le facilita toda la regulación existente para el acceso a la Universidad, especialmente en Aragón.

CONCLUSIONES

La Formación Profesional no se dirige únicamente a la inserción laboral. Todas las titulaciones permiten la progresión en el sistema educativo. El título de Técnico Superior abre la puerta a la Universidad, permitiendo incluso la convalidación de determinados créditos según el grado elegido.

La Orientación es tarea de toda la Comunidad Educativa. Profesores Tutores y del módulo de FOL deben hallarse asesorados, apoyados y coordinados desde el Departamento de Información, Orientación Profesional y Empleo. Los docentes deben hallarse concienciados de la gran importancia del acompañamiento al estudiante en la toma de decisiones, de ella depende su desarrollo personal y profesional.

El alumno o alumna debe recibir el asesoramiento sobre su proyecto a los profesionales del centro, pero será únicamente él quien tome la decisión final sobre su futuro inmediato.

REFERENCIAS

Alvárez, M. y Obiols, M. (2009). El proceso de toma de decisiones a través del coaching. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 7(2), 877-900.

LEGISLACIÓN

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de Diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa.

Decreto 80/2016 de 14 de junio del Gobierno de Aragón por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Centros Integrados.

Orden de 24 de julio de 2015, del Consejero de Presidencia, por la que se dispone la publicación de la adenda al convenio de colaboración entre el Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza, para el desarrollo de actuaciones conjuntas dirigidas al análisis e identificación de correspondencias para el reconocimiento de créditos entre los estudios de enseñanzas artísticas, deportivas o de formación profesional de grado superior y los estudios universitarios.

Real Decreto 1558/2005 de 23 de Diciembre por el que se regulan los requisitos básicos de los centros integrados de Formación Profesional

Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre de ordenación de las enseñanzas universitarias modificado por Real Decreto 96/2014 de 14 de febrero.

Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.

Real Decreto 1686/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen y se fijan sus enseñanzas mínimas.

Resolución de 6 de junio de 2017, del Rector de la Universidad de Zaragoza, por la que se hacen públicos los plazos y el procedimiento para solicitar admisión a estudios oficiales de grado en el curso académico 2017-2018. De acuerdo con lo dispuesto en el apartado 3 del artículo.

FROM THE INTEGRATED CENTERS OF VOCATIONAL TRAINING TO UNIVERSITY

ABSTRACT

Academic and professional guidance must be a task of the entire educational community. In the integrated centers of Vocational Training the organization of the orientation is designed from the Department of Information, Professional Guidance and Employment. This department advises teachers in their tutoring work to inform the student about access to the University and existing degrees. In the module of “Professional Training and Guidance” the student performs his professional project. The employee of the Courts of the EVAU, a teacher appointed by the management team, is the one that provides individual attention to those who finally decide to enter the University. From the centers, all means must be put in place to guide the student, but this must be the one that, by analyzing their personal and professional competences, taking into account the existing training opportunities, make the decision about their professional future.

KEYWORDS

Gateways, self analysis, educational community, counseling.

INTRODUCTION

The academic and professional orientation should be assumed as the work of the teachers that make up the faculty of the integrated vocational training centers. The students will obtain better results if they have made the right decision when choosing their studies. It is necessary to weave a network among the professionals of the centers to make more accessible the advice to the students allowing them to reflect on all the variables, personal and of the environment.

Coordinated by the management team, all centers must have a program of academic and professional guidance made by the Information Professional Guidance and Employment Department. The academic and professional guidance program includes teachers in charge of assuming the orientation task and the functions are defined. Orientation and counseling by the educational counselor, is not only aimed at students and families but also at teachers, serving as support in the information they provide in their work of mentoring.

The module “Professional Training and Guidance”, which is taught in the cycles of all professional families, has, as a result of learning, that the students select job opportunities identifying learning alternatives throughout life.

In the Integrated Centers there is always the collaborating professor with the examining boards of the EVAU, who is an expert in the subject and who provides an individualized attention to the students who wish to study at the University, before the Access to University exam, the days it is celebrated and until its completion.

Vocational Training, Integrated Vocational Training Centers and the Information Professional Guidance and Employment Department.

Vocational Training is understood as all those studies and learning aimed at insertion, reinsertion and labor updating, whose main objective is to increase and adapt the knowledge and skills of current and future workers throughout their lives.

La Ley Orgánica 8/2013 de 9 de Diciembre de Mejora de la Calidad Educativa. Art. 39.2(Spanish education Law) indicates that Vocational training prepares the students for the activity in a professional field and adapts to future work modifications, as well as for their personal development and allows their progression in the education system.

Vocational training enables students in a professional field, but after graduating as higher technician, they can decide to enter the labor market or continue their studies, enrolling in other cycles or in university degrees.

Vocational Training does not close doors, but it opens them up, adapting to the prevailing philosophy, in our current educational system, of promoting permanent training.

Among the principles of the Spanish education law “LOMCE” we can mention the following ones:

- The conception of education as a permanent learning, which develops throughout life.
- The educational and professional orientation of the students, as a necessary means for the achievement of a personalized formation, that promotes a comprehensive education in knowledge, skills and values.

The students can continue their training educational development, obtaining a Vocational Training Degree does not imply, in any way, the end of the studies. It is recommended in parallel to their labor insertion, to attend training courses for employment, languages or any non-formal training that qualifies them. And there is also the possibility of not accessing the labor market and deciding to continue their studies, either on other cycles of the same or different professional family, or on university degrees.

On the other hand, for university students, Vocational Training offers a practical specialization complementary to their training. The graduates in Journalism complete their training with the cycles of superior degree of the family of Image and Sound (Lighting, Capture and Processing of Images; Audiovisual and Show Production)

In our system the transition of vocational training to other options has been facilitated. The Vocational Training modules related to the competency units of the National Catalog qualifications allow the validation of the training modules of professional certificates.

It is also interesting to know the regulation to know the correspondence between the modules of the Vocational Training Titles with the credits of the university degrees.

In Aragon it is regulated by the ORDER of July 24, 2015, of the “Consejería de Presidencia”, which provides for the publication of the addendum to the collaboration agreement between the Government of Aragon and the University of Zaragoza, for the development of joint actions aimed to the analysis and identification of correspondences for the recognition of credits between the studies of artistic, sports or vocational education of higher degree and university studies.

All this increases the value of Vocational Training as an academic alternative of high interest. The training itineraries chosen by a student of the 2nd year of Bachillerato (Baccalaureate) can go towards the university degrees and later towards a Higher Vocational Training title; or they can go first to a Higher Vocational Training Title and later to a university degree.

These trajectories are equally legitimate and valid and can lead, in the same way, to the better qualification of future workers and to the optimal personal development of citizens. Choosing one way or another will depend on the professional project of the student that takes place at that particular moment. The analysis of their maturity, of their interests, aptitudes and attitudes, will lead to orientation towards one itinerary or another.

The Integrated Vocational Training Centers offer Vocational training Titles or Professional Certificates. There are training Departments (one for each professional family, Professional Training and Guidance, English) and strategic

(Innovation, Quality, Assessment and Accreditation of competencies and Information, Professional Guidance and Employment).

The Information, Professional Guidance and Employment Department is composed of a professional counselor, an educational counselor, a labor intermediary of INAEM and a teacher of each professional family of those taught at the center.

This Department functions are:

- Management of the employment exchange. Register of companies and students and perform the intermediation to achieve job placement for graduates.
- Information on calls for Evaluation and Accreditation of Competencies of the Agency of the qualifications of Aragon.
- Promotion of entrepreneurship (management of business incubators of existing companies in the centers as well as support and advice to the occupants of the spaces assigned to that purpose).
- Academic and professional guidance to students and users outside the center.
- Support for the academic and professional guidance that teachers must offer to students.

The Conception of Orientation in Vocational Training.

The objective of professional guidance is to prepare students to make decisions about their professional future, provide them with personal, academic and professional advice, giving them training and information in strategies for Job Opportunities Search.

Alvárez González (2009) points out among the relevant aspects in a decision-making process that all the alternatives, proposals and trajectories have to be put on the table in case you want to make a correct decision-making.

Alvárez González (2009) emphasizes that full involvement on the part of the interested party is required. The person who has to make a decision, solve a problem or carry out a transition is the active subject of the process. He and only he is the one who has to assume this process. The other agents involved must accompany him and be by his side when he needs help.

Prepare students to take decisions includes the following tasks: Inform, teach them to make a self-analysis of personal and professional competencies as objective as possible, attend the decision process, insist that the student understand that the choice it is a commitment to oneself and is key to personal and professional development.

The recipient of the orientation must learn to build their professional and life project. To orient is to train the subject to take decisions, once he has worked with tools that lead him to the objective self-knowledge, surpassing his subjective level of confidence.

Orientation is understood as a learning process for students to know and manage their own personal and professional skills. It is important not only to inform, but also to work on your professional project. It should be he, who reflects on their interests, aptitudes and attitudes, and use different tools such as a SWOT (Weaknesses, Threats,

Strengths and Opportunities). It should analyze their weaknesses and internal strengths and then study the threats and opportunities offered the environment. Álvarez González (2009) states that a person who does not know their threats or weaknesses, their strengths and opportunities, is not in a good position to make professional decisions of some importance.

The Agents in charge of the orientation help him to establish his foundations but he must be the only one who is the architect of his own life.

In Spain as well as in the rest of the European Union, educators, families and social agents agree on the importance of adequate orientation in the current educational system. The orientation is the task of the whole educational community. The counselor caters individually to the students and the families but also dedicates to the training and to the advising to the teachers so that they can develop and to fulfill the program of academic and professional orientation both at the individual level and collectively through the Pedagogical Coordination Committees.

Álvarez González(2009) affirms that decision-making processes involve critical moments before, during and after and require preparation, implementation and follow-up.

In Professional Training Centers we prepare and accompany the students in the process of making decisions about their professional future. It is necessary that the Integrated Centers know the percentage of students who have successfully passed the university degree proceeding from Cycles of Higher Degree and that from the guidance services there is a follow-up of the students of the center that has been oriented towards the University.

The Guidance towards University in the Centers of Vocational Training.

The educational orientation of the students towards the university in an integrated center of Vocational Training is carried out in a coordinated way:

- Information, Professional Guidance and Employment Department
- Tutor.
- Teacher of Professional Training and Guidance
- Collaborating professor with the examining boards of the EVAU.

According to the Decree 80/2016 of June 14 of the Government of Aragon approving the Organic Regulation of integrated vocational training centers, the Information, Guidance and Employment Department draws up proposals for the organization of educational guidance in the center.

The Information, Guidance and Employment Department establishes the way in which the orientation towards the university is carried out, determining who is in charge of advising the student in this matter and offering them the necessary technical support so that they can carry out this function successfully.

The students can go to the department and ask to be helped to carry out an individualized training itinerary and in case they choose university studies, inform them about the way they can access, about degrees and credits that will be validated according to the cycle completed.

According to article 47 of Decree 80/2016 of June 14 of the Government of Aragon, the tutor must develop the professional guidance plan and the tutorial action plan and comply with what it establishes. So the tutor will be the first to inform the students about their academic possibilities, once they finish the cycle that they are studying.

The educational counselor is the one who provides the information and advises the tutor teachers, both individually and collectively, in the weekly meetings that take place in the centers. Each academic year several sessions will be devoted to treat in a monographic way the university degrees related to the professional families of the center and the way of access to the university.

“Professional Training and Guidance” is a non-competencial module, which is taught in the first course of the cycles, both in the lower and higher levels and in all the professional families.

A learning result of this module, in all the Royal Decrees that regulate the different degrees, is that the students, when they achieve that result, “Select employment opportunities identifying the different possibilities of insertion and the alternatives of learning throughout life”.

Among the evaluation criteria to achieve this learning result is that the students value the importance of lifelong learning as a key factor to improve employability, and that they identify the training itineraries related to their professional profile.

Its content is distributed in several differentiated blocks: labor legislation, security and Professional Guidance and it is in the latter where that learning result and those evaluation criteria are worked.

The “Professional Training and Guidance” teacher, in the Professional Guidance section, advises the students to design their professional career. The students’ professional project is carried out and they are led to a self-analysis about their interests, personal and professional competences so that later they can make the most appropriate choice regarding their immediate employment or continue their training. The students are informed about the training offer of professional training and university degrees.

The Information, Vocational Guidance and Employment Department coordinates the work on the professional project and the information provided on

academic training. The professional counselor is a member of the Professional Training and Guidance Department and attends weekly meetings. The April sessions are dedicated to prepare the professional orientation of the students, which takes place in the month of May. In the CPIFP Los Enlaces it is agreed that the head of the Professional Training and Guidance Department is the collaborator of the examining boards of the EVAU.

The collaborator of the examining boards of the Access to the University Evaluation is a teacher designated by the management team, its functions are:

- Inform the students about the formula that is followed to calculate the average grade and depending on the degree they wish to take, advise them about the subjects they can choose to apply for the University Access Assessment.
- Help them to register in the secretary's office.
- Inform them about the examining board that corresponds to them, the documentation to present and about the tools they can carry to the exam and its operation.
- Go with them to different tests of the EVAU.

Information provided to students about University

The information that is generally provided to students is related to the following points:

- Levels of the university studies (degree, Master, doctorate)
- Professional families.
- Access way from vocational training.
- Degrees in which credits are recognised according to the course.
- Credits that can be validated according to the higher cycle studied and the chosen grade.

They are given a listing with all the Web pages where they can find information about cutting notes, access form, universities, existing degrees etc.

The students are given all the existing regulation for the access to the university, especially in Aragon.

CONCLUSIONS

The Vocational training is not aimed only at labor insertion, all qualifications allow for progression in the educational system. The higher technician Title opens the door to university, allowing even the recognition of certain credits According to the chosen degree and the title obtained.

The orientation is the task of the whole educational community. Professional Training and Guidance Tutors and teachers should be advised, supported and

coordinated by the Information, Vocational Guidance and Employment Department. Teachers should be aware of the great importance of orientation, it depends on the personal and professional development of students.

The students must allow and facilitate advice on their projects to the professionals of the center, but they will be the only ones who make the final decision about their immediate future, once they make a personal self-analysis and are informed about the academic and labor opportunities that the environment offers.

REFERENCES

Alvárez, M. y Obiols, M. (2009). El proceso de toma de decisiones a través del coaching. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 7(2), 877-900.

LEGISLATION

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de Diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa.

Decreto 80/2016 de 14 de junio del Gobierno de Aragón por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Centros Integrados.

Orden de 24 de julio de 2015, del Consejero de Presidencia, por la que se dispone la publicación de la adenda al convenio de colaboración entre el Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza, para el desarrollo de actuaciones conjuntas dirigidas al análisis e identificación de correspondencias para el reconocimiento de créditos entre los estudios de enseñanzas artísticas, deportivas o de formación profesional de grado superior y los estudios universitarios.

Real Decreto 1558/2005 de 23 de Diciembre por el que se regulan los requisitos básicos de los centros integrados de Formación Profesional

Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre de ordenación de las enseñanzas universitarias modificado por Real Decreto 96/2014 de 14 de febrero.

Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.

Real Decreto 1686/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen y se fijan sus enseñanzas mínimas.

Resolución de 6 de junio de 2017, del Rector de la Universidad de Zaragoza, por la que se hacen públicos los plazos y el procedimiento para solicitar admisión a estudios oficiales de grado en el curso académico 2017-2018. De acuerdo con lo dispuesto en el apartado 3 del artículo.

EVENTOS DE ACOGIDA Y ORIENTACIÓN PARA ALUMNOS DE NUEVO INGRESO: EVOLUCIÓN Y EVALUACIÓN

Amaya Gil-Albarova
Universidad San Jorge
agilalbarova@gmail.com

RESUMEN

Desde la perspectiva de que tener una buena experiencia de acogida en la universidad puede contribuir a asegurar la motivación de los alumnos que empiezan sus carreras, y prevenir el abandono prematuro, este trabajo presenta la evolución de los eventos de acogida y orientación organizados por la universidad san Jorge, y la evaluación de la satisfacción de los alumnos de nuevo ingreso con esos eventos. La evolución se analiza en torno a dos etapas. La primera etapa de cinco años en que el evento era una semana cero; la segunda de tres años en la que el evento es una jornada con una feria de acogida. Para la organización del evento en cada etapa se seleccionaron buenas prácticas de otras universidades como referentes. El análisis de los resultados de la satisfacción de los alumnos permite identificar los aspectos en los que es necesario introducir novedades para mejorar. La novedad de organizar una feria de acogida y orientación, con elementos lúdicos y festivos, mejoró la satisfacción de los alumnos de nuevo ingreso en los tres últimos cursos. Además, la valoran como una experiencia positiva el primer día de curso. Es necesario introducir mejoras en la organización de los futuros eventos de acogida y evaluar la satisfacción de los alumnos cada año.

PALABRAS CLAVE

Alumnos de nuevo ingreso, orientación, eventos de bienvenida, feria de acogida, orientación.

WELCOME EVENTS AND ORIENTATION FOR NEW STUDENTS (FRESHERS): EVOLUTION AND EVALUATION

ABSTRACT

From the perspective that having a good welcome experience at the university can contribute to assure motivation of students who start their university careers, and reduce the possibility that they drop out the course before completion, this article presents the evolution of welcome and orientation events organized by San Jorge University and the evaluation of the satisfaction shown by new students with those events. Evolution is analyzed in two stages: the five-year first stage, in which the event was a “Zero week”; the second one, three-year stage in which the event is a fair (Fresher’s fair). To organize the event, good practices from other universities were chosen, as references, on each stage. The analysis of the students’ satisfaction results let us identify the aspects in which the introduction of innovations for improvement, is needed. The innovation of organizing a welcome and orientation fair, with ludic and festive elements improved new students’ satisfaction in the three last courses. Besides, they value it as a positive experience in the first day of the course. It may be necessary to make improvements in the preparation of future welcome events and to evaluate the students’ satisfaction results every year.

KEYWORDS

First year students, freshers, orientation, welcome events, freshers’ fair

INTRODUCCIÓN

El alumno que llega por primera vez a la universidad lo hace cargado de ilusiones por la nueva etapa educativa que comienza, tras haber elegido los estudios de su preferencia y poder desarrollar todas sus capacidades con plena autonomía.

Es un hito importante de transición hacia la vida adulta, que el centro universitario debe tener en cuenta para favorecer la adaptación del alumno y que mantenga esa ilusión a lo largo de los estudios.

Michavila y Esteve (2011) indican que la forma como se realiza la acogida y la integración de los nuevos estudiantes es una de las medidas estratégicas de la universidad para asegurar la continuidad de la motivación de los alumnos que empiezan sus carreras. El primer día en la universidad es un momento clave para tener un impacto significativo en los alumnos, siempre que las actividades de integración sean efectivas para que los estudiantes conozcan el campus y los principales servicios, y también para que aprendan a desenvolverse en esta nueva etapa formativa.

Las actividades de integración de los alumnos que se desarrollan en los primeros cursos tienen como objetivo evitar el abandono prematuro (Ramírez y Corvo, 2007). Además, se observa la tendencia de que la población estudiantil es cada vez más diversa y por tanto, desde las universidades, se debe hacer un esfuerzo para favorecer los procesos de integración y adaptación de todos los alumnos (Frame, et al., 1992).

Como indican Sallán, Moreno, Condom y Ramos (2009), tener una experiencia de acogida satisfactoria en la transición de la Secundaria a la Universidad, se considera un factor clave para el éxito formativo de los estudiantes. Además, como ya se ha indicado, la heterogeneidad de los alumnos que se produce por las diversas vías de acceso debe tenerse en cuenta en el diseño de los programas de acogida, con el objetivo de favorecer la integración social y académica de todos los colectivos. Estos mismos autores, en el estudio realizado en la UAB sobre integración de los alumnos de nuevo ingreso, observaron que, entre las acciones desarrolladas, la jornada de acogida fue una de las que contó con mayor participación y satisfacción de los alumnos.

La organización de la acogida de los alumnos de nuevo ingreso en las universidades supone el primer contacto del alumno con la universidad y por tanto genera una primera impresión, que puede determinar en parte su satisfacción con la decisión tomada y con su motivación hacia los estudios elegidos. “El estudiante que ingresa a la universidad necesita ante todo informarse, conocer la nueva cultura, para esto es necesaria la interacción con diferentes actores institucionales” (Fernández, Bonilla y Medialdea, 2013, p. 234). No basta que conozca a los nuevos compañeros para socializarse, sino que es necesario que establezca relaciones con docentes, tutores, y personal de administración y servicios de atención al alumno para poder desenvolverse por sí mismo en el entorno universitario.

En muchas universidades encontramos jornadas de acogida y otros eventos similares para recibir a los nuevos alumnos que se incorporan, En el Reino Unido, son las Student Union las encargadas de organizar estos eventos denomina-

dos Freshers, Freshers' Faire, Freshers' week, y suelen consistir en programas repletos de actividades de todo tipo: juegos, conciertos, competiciones, ferias con stands informativos, que tienen lugar durante un día o una semana en el propio campus. Estos eventos suponen una experiencia lúdico-festiva para los alumnos de nuevo ingreso en sus primeros días de universidad. Sin embargo, también se identifican riesgos y efectos negativos, ya que en estos periodos muchos estudiantes, alejados del control familiar, aumentan el consumo del alcohol y pueden generar hábitos problemáticos (Fuller, Fleming, Szatkowski y Bains, 2017; Laudet, 2008).

En el caso de la universidad San Jorge la organización de acogida para conseguir una experiencia positiva en los nuevos alumnos, es uno de los objetivos claves del Plan de Acción Tutorial, que pretende que se sientan motivados e impulsados para desarrollar una vida universitaria plena y desarrollar todas sus potencialidades. Por ello a lo largo de los cursos la organización de las jornadas ha ido evolucionando de acuerdo con los referentes nacionales e internacionales elegidos en cada momento, y los gustos y preferencias de los alumnos.

Los objetivos de la acogida de alumnos de nuevo ingreso se pueden clasificar en cuatro ámbitos para poder desenvolverse en sus carreras universitarias:

- Personal docente y no docente vinculados al alumno. Se trata de que conozcan a los responsables académicos, los tutores, los profesores y otros alumnos veteranos que están al frente de los órganos de representación, así como sus respectivas ubicaciones.
- Socialización con los compañeros. Se trata de facilitar el encuentro con los nuevos compañeros de curso y también con compañeros más veteranos que son mentores; entrar en contacto con las asociaciones de alumnos en las que pueden involucrarse para participar en la vida universitaria.
- La cultura de la universidad, los procedimientos y servicios al alumno. Se considera necesario facilitar la documentación de ayuda para integrarse en la universidad como son las Guías académicas que contienen información sobre los estudios y la normativa académica. También las Guías de servicios, que contienen información práctica para el estudiante, incluyen planos de la universidad e información sobre servicios deportivos, psicológicos y de orientación, culturales, servicios TIC, movilidad, idiomas, pastoral, voluntariado y solidaridad; así como información sobre transporte, comedores y alojamientos.
- Campus e instalaciones de la universidad en general y del centro en particular. Se anima a los alumnos a recorrer el campus y visitar la biblioteca, las aulas, talleres, laboratorios; instalaciones deportivas, oficinas de atención a los alumnos, etc.

OBJETIVOS

Con el objetivo de conseguir que los alumnos de nuevo ingreso tengan una buena experiencia de acogida, que contribuya a mantener su motivación hacia los estudios universitarios, este trabajo describe la evolución de la organización de los eventos de acogida de alumnos de nuevo ingreso en la Universidad San Jorge, y de los resultados en la satisfacción de los alumnos en un periodo de ocho años, organizado en dos etapas. Para cada etapa, se ha diseñado un tipo de evento de acogida basado en buenas prácticas de otras universidades como referentes.

Se trata de un proceso continuo que año a año se analiza para identificar aspectos de mejora que implementar, teniendo en cuenta siempre la opinión de los alumnos.

MÉTODO

Referentes para la organización de la acogida

Para el diseño de la acogida de alumnos de nuevo ingreso se han realizado búsquedas de información sobre diferentes eventos de acogida, que realizan universidades nacionales e internacionales, con el objetivo de identificar buenas prácticas que pudieran ser los referentes elegidos.

En una primera etapa, se eligieron como referente las semanas cero dirigidas a estudiantes de nuevo ingreso, y éstas se organizaron durante los cursos comprendidos entre 2010 y 2015. El análisis de los resultados del cuestionario a los alumnos que asistieron a las semanas cero, permitió identificar aspectos de mejora para lograr los objetivos que se pretendían. En consecuencia, se decidió revisar el formato de la acogida. En lugar de la semana 0, como referente, el foco de atención para la segunda etapa, se puso en las denominadas Freshers' Week, que organizan las Student Unions de las universidades británicas (Winchester, Bath, Bradford, etc.). A través de sus portales web se recabó información escrita y audiovisual de estos eventos, y para conocerlos más de cerca, en septiembre de 2014 se realizó una visita de tres días a la Universidad de Winchester durante la Freshers' Fair, (o Freshers' Faire como aparece en los portales de internet)

Instrumento de evaluación de la satisfacción de los alumnos

El instrumento utilizado para conocer la valoración de los nuevos alumnos sobre el evento de acogida es la Encuesta de satisfacción de estudiantes de nuevo ingreso (FI-110) del Procedimiento de evaluación y mejora de programas de grado (PEM1) que forma parte del Sistema integrado de calidad y medio ambiente de

la Universidad San Jorge, y que se pasa a los alumnos de nuevo ingreso la última semana del mes de septiembre. Cabe señalar que el número de alumnos de nuevo ingreso a los que se les pasa la encuesta es de entre 500 y 520. Esta encuesta, elaborada por la Unidad Técnica de Calidad, se realiza a través de la aplicación Evasys (Education Survey Automation Suite).

El cuestionario se compone de 24 ítems, organizados en siete bloques: información previa, prueba de admisión, proceso de matriculación, aspectos generales, evento de acogida, comienzo de las clases y valoración final. Para este trabajo se han utilizado sólo aquellos ítems que se refieren específicamente al evento de acogida y que se adaptaron para adecuarlos a cada una de las etapas analizadas. Para primera etapa se analizaron 6 ítems y para la segunda 5 ítems.

Los resultados anuales de la encuesta han permitido identificar los diferentes aspectos a mejorar y la toma de decisiones para aplicarlas en las siguientes ediciones. En el apartado siguiente se presenta la evolución de la organización de la acogida de alumnos de nuevo ingreso y la evolución de los resultados de satisfacción de los alumnos después de introducir novedades cada curso para lograr la mejora.

RESULTADOS

Primer periodo (2010-2015). Referente: Semana cero

Para la primera etapa desde 2010 a 2015, como evento de acogida, se eligieron las semanas cero dirigidas a estudiantes de nuevo ingreso, que realizaban en centros de otras universidades españolas como referentes de buenas prácticas (Murcia, Málaga, IE, Carlos III, etc.)

En la universidad San Jorge, cada uno de los centros organizaba su propia Semana 0, que consistía en un programa de actividades y charlas informativas para dar a conocer el modelo formativo, la acción tutorial personalizada y todos los servicios para los alumnos. También se presentaba la titulación, el perfil profesional y las asignaturas que iban a cursar el primer cuatrimestre. Los alumnos realizaban un recorrido por las diferentes ubicaciones de la facultad y las instalaciones del campus de la universidad para recibir la información *in situ* y conocer el entorno. En alguno de los centros se impartían además clases de nivelación y homogeneización de conocimientos previos al inicio de las asignaturas.

Un esquema básico del programa que se desarrollaba es el que se presenta a continuación (Tabla 1), que contiene los elementos comunes, pero en cada centro se introducían otras actividades propias y cronogramas diferentes.

TABLA 1
EJEMPLO DE PROGRAMACIÓN
DE LA SEMANA 0 DURANTE EL PERIODO 2010-2015

| <i>SEMANA CERO. ACOGIDA DE ALUMNOS DE NUEVO INGRESO</i> | |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Día 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Recepción y bienvenida del equipo decanal • Entrega de documentación: programa de la semana 0, Horarios de clases, Guía académica • Presentación del Plan de Acción Tutorial y de los tutores asignados, del Servicio de orientación psicológica y del Servicio de atención a la diversidad • Descanso y café de bienvenida • Visita a las aulas asignadas y recorrido por las instalaciones de la Facultad • Recorrido por el Campus |
| Día 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la titulación y del perfil profesional • Presentación del Instituto de Lenguas modernas y su oferta de cursos y acreditación de niveles. • Descanso • Sesión informativa sobre la Biblioteca y sus servicios • Sesión informativa sobre el Servicio de Actividades Deportivas y visita a las instalaciones deportivas |
| Día 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Entrega del equipo informático y sesión formativa sobre su uso • Descanso • Sesión informativa sobre accesos y usos de la plataforma docente universitaria (PDU) • Sesión informativa sobre el Servicio de actividades culturales |
| Día 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Sesión informativa de la Secretaría General Académica • Descanso • Presentación de asignaturas y sus guías docentes • Entrega de material específico según titulación (batas, manuales, etc.) |
| Día 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Sesión informativa del servicio de pastoral, voluntariado y solidaridad • Sesión informativa del Instituto de Humanismo y Sociedad: oferta formativa y de voluntariado • Descanso • Presentación de asignaturas y sus guías docentes |

Este formato de acogida de semana cero se creó inicialmente en el curso 2008-2009, aunque se empezó a evaluar en el curso 2010-2011. Se mantuvo durante siete cursos académicos, en los que se fueron introduciendo cambios y novedades como:

- Reducción de la semana 0 a tres días
- Talleres con profesionales de referencia de la titulación
- Sesiones informativas específicas de los alumnos con su tutor
- Dinámicas de grupo para favorecer el conocimiento y la convivencia con los nuevos compañeros

Los ítems de la Encuesta de Satisfacción de Estudiantes de Nuevo Ingreso (FI-110) que se analizaron, correspondientes a la Semana 0 como evento de acogida, son los siguientes:





- 15. Al inicio de la Semana Cero, recibí información sobre las actividades previstas y los horarios.
- 16. Las presentaciones informativas sobre aspectos de la vida universitaria me aportaron información de utilidad e interés.
- 17. Recibí información suficiente sobre las prestaciones y el funcionamiento del equipamiento informático
- 18. Recibí información suficiente sobre las prestaciones y el funcionamiento de la Plataforma Docente Universitaria (PDU)
- 19. Recibí información suficiente sobre el funcionamiento de la Biblioteca Universitaria
- 20. Se me explicó con claridad la normativa académica de la Universidad
- 22. En general, la Semana Cero me parece una buena iniciativa

La evolución de las puntuaciones medias obtenidas en esos *ítems* durante el periodo desde el 2010 al 2015 se muestra en la Tabla 2.

TABLA 2
EVOLUCIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO
CON LA SEMANA CERO DURANTE LA PRIMERA ETAPA

| | | Ítems evaluados | | | | | | | 22 | |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
| CURSO ACADÉMICO | | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | | n | |
| Semana cero | MEDIA 2014-2015 | 7,6 | 7,2 | 6,4 | 7,3 | 6,6 | 7,1 | 7,0 | 291 | |
| | MEDIA 2013-2014 | 7,4 | 7,2 | 7,0 | 7,0 | 7,1 | 7,4 | 7,0 | 324 | |
| | MEDIA 2012-2013 | 7,7 | 7,4 | 7,2 | 7,2 | 6,9 | 7,1 | 7,0 | 325 | |
| | MEDIA 2011-2012 | 7,9 | 7,3 | 6,7 | 7,3 | 7,2 | 7,3 | 7,1 | 357 | |
| | MEDIA 2010-2011 | 7,9 | 7,1 | 6,7 | 7,7 | 7,7 | 7,4 | 6,8 | 364 | |

Escala:

| | | |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 8,5 a 10,0 |  | Excelente |
| 7,0 a 8,4 |  | Bueno |
| 5,0 a 6,9 |  | Adecuado |
| 1,0 a 4,9 |  | Deficiente |

Fuente: UTC Universidad San Jorge

Como se observa en la tabla, las puntuaciones medias del grado de satisfacción para cada uno de los ítems se consideraban buenas en general, pero estuvieron estancadas entre 7.1 y 7.9 a lo largo de los cinco años del periodo evaluado. Dos de los ítems obtenían puntuaciones de nivel inferior (adecuado) en la escala: el 17 (sobre el uso del equipamiento informático) y el 19 (sobre el funcionamiento de Biblioteca). El ítem 22 sobre la valoración general de la semana 0 quedó estancado en un 7,0 durante los últimos años por lo que las medidas de mejora no parecían tener el efecto deseado. También resultaba significativo que el número de alumnos participantes en la encuesta había ido disminuyendo.

Otros síntomas de alerta fueron que, pasadas unas semanas, los alumnos no recordaban la información recibida en las charlas, quizá porque había demasiada carga de información concentrada en el programa. También se observó un aumento del absentismo de los alumnos a las sesiones de los últimos días.

Estos indicadores supusieron una alarma que requería necesariamente una intervención para introducir novedades y mejoras, y aumentar así los índices de satisfacción de los alumnos de nuevo ingreso. De ahí que se decidió cambiar el modelo tal y como se explica a continuación.

Segundo periodo (2015-2018). Referente: Freshers' Faire, Feria con actividades lúdico- festivas

Se realizó un nuevo proceso de búsqueda de información sobre eventos de acogida, en este caso, de universidades internacionales. Los referentes elegidos en esta ocasión fueron las denominadas Freshers' Week, y más concretamente la Freshers' Faire que organizan varias universidades británicas (Winchester, Bath, Bradford, etc.).

Las Student Union son sindicatos de estudiantes que organizan una semana, denominada Freshers' week, dedicada a la bienvenida, la acogida y la integración de los alumnos de nuevo ingreso en la universidad. Mediante eventos y actividades de entretenimiento tienen como objetivo que los nuevos alumnos empiecen a disfrutar de la vida universitaria y conocer a los nuevos compañeros en un ambiente lúdico festivo, en el que no faltan las charlas informativas y de orientación.

Durante esa semana, el día más destacado es el del evento denominado Freshes'r Faire que consiste en una feria con diferentes stands, donde se presentan los servicios para los alumnos de la universidad, las actividades propias de la Student Union y las actividades de las sociedades de alumnos, que son de diversa naturaleza como se puede ver en la tabla siguiente (Tabla 3).

TABLA 3
EJEMPLOS DE CONTENIDOS DE LOS STANDS DE LA FRESHER'S FAIRE
DE UNIVERSIDADES BRITÁNICAS

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Servicios al alumno Alojamiento Deportes y equipos Voluntariado y solidaridad Empleo Becas y ayudas Orientación psicológica Atención a la diversidad Atención médica Pastoral universitaria, servicios religiosos | Sociedades de alumnos (como clubs): Académicas, artísticas Danza, teatro, cine, música Comics, videojuegos Lectura, escritura creativa Feministas, políticas, de debate Deportivas, de montaña, arqueología, ajedrez, etc. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

En estos eventos, también hay espacio para que los negocios del entorno de la universidad presenten ofertas específicas para los estudiantes. Suelen ser entidades de sectores como restauración, ocio, deportes, banca, seguros médicos, etc. Para mayor atractivo durante toda la jornada, una conocida franquicia, patrocina-

dora del evento, reparte pizza gratuitamente, todo ello con una ambientación musical a través de DJ o grupos de música.

Los stands están ubicados por todo el campus con un circuito marcado, en el suelo y en un folleto, para obligar que los alumnos lo realicen completo, y así se asegura que conocen todos los servicios de la universidad y de la Student Unión.

Durante la visita a la Universidad de Winchester en septiembre de 2014, se recogió documentación (folletos, octavillas, guías, *useful cards*), se realizaron fotografías y se identificaron los distintos tipos de participantes y sus roles. Los alumnos veteranos eran los organizadores del evento, los nuevos alumnos y sus familias eran los destinatarios de la feria. Durante esos días se observaba cómo las familias acompañaban a sus hijos y les ayudaban a instalarse en las residencias de estudiantes, ubicadas en el mismo campus.

El personal académico y de gestión atendía a los nuevos alumnos en las oficinas de la universidad y les impartían charlas informativas en diferentes aulas.

Con esta experiencia como referente, se elaboró un proyecto de feria de acogida propia de la Universidad San Jorge que fue aprobado por la Comisión del Plan de Acción tutorial, compuesto por el Vicerrectorado de estudiantes y Vice-decanos de Alumnos de la universidad.

Fue necesario mantener reuniones con todos los colectivos implicados para presentar el proyecto y recoger las propuestas con las que elaborar el programa y el presupuesto. Los representantes de la Asociación General de Estudiantes asumieron el compromiso de dinamizar la Jornada y ejercer de anfitriones de los alumnos de nuevo ingreso. Los equipos decanales y los responsables de los servicios de atención al alumno, plantearon diferentes talleres y actividades, así como la documentación a entregar.

Dado que la Guía académica era demasiado extensa, se acordó elaborar una Guía de Servicios al Alumno, con un formato atractivo y manejable, que sirviese de apoyo a los alumnos de nuevo ingreso para conocer la carta de servicios de cada servicio especializado, con su ubicación, horario, datos de contacto, etc. Esa guía contiene información breve pero muy clara visualmente. Incluye fotografías de las personas que atienden personalmente a los alumnos para que sean reconocidos con facilidad.

Otros documentos elaborados, más informales, para los alumnos fueron “las tarjetas útiles” (*useful cards*) que se consideraron una buena idea en la visita a la *Fresher's Faire* de la Universidad de Winchester. Estas tarjetas, hechas de cartulinas de diferentes colores, contienen información de utilidad para los alumnos, por ejemplo, la estructura del trabajo académico, cómo escribir bibliografía, como citar en trabajos académicos, cómo hacer búsquedas en el portal de biblioteca, cómo usar los servicios de la nube, cómo utilizar vocabulario académico en inglés, etc.



Figura 1. Portadas de las Guías para el Estudiante

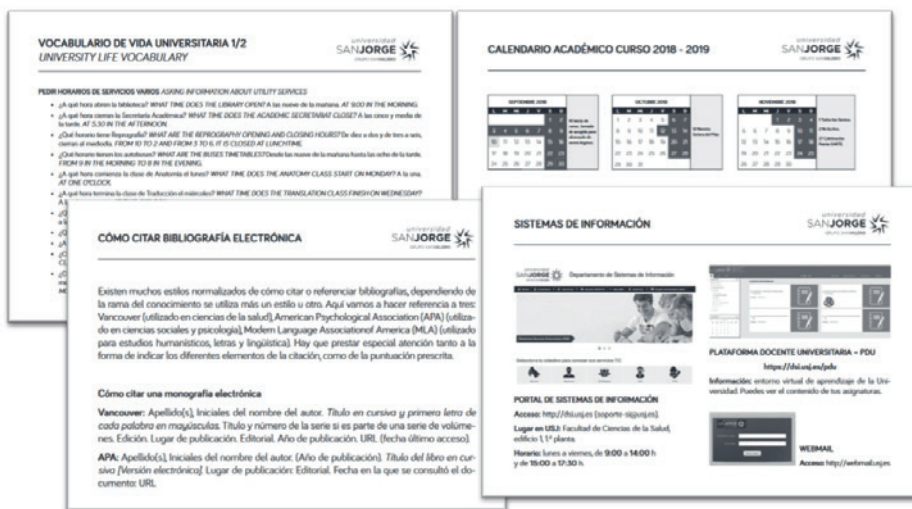


Figura 2. Ejemplos de tarjetas útiles inspiradas en las useful cards de la universidad de Winchester

Un esquema básico del programa de la Jornada de Acogida que se ha llevado a cabo en la Universidad Jorge durante los tres últimos cursos se presenta a continuación (Tabla 4). Además de la presentación oficial y la bienvenida del equipo decanal y tutores, el programa contiene variedad de actividades de todo tipo: informativas, lúdicas y deportivas. También incluye un recorrido por el Edificio Estudiantes Student Hub, donde los alumnos encuentran todas las oficinas de atención al estudiante, la Biblioteca universitaria y una gran sala multiusos, de

aprendizaje informal y cooperativo, como un espacio siempre abierto y disponible para los alumnos. Todo pensado para hacer del primer día una experiencia diferente.

TABLA 4
RESUMEN DEL PROGRAMA DE LA JORNADA DE ACOGIDA CON FORMATO DE FERIA

| Horario | Actividades |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9:00 | Llegada de alumnos |
| De 9:15 a 10:00 | <p>Bienvenida a alumnos de nuevo ingreso en aulas magnas por parte de equipos decanales</p> <p>Presentación de Tutores y alumnos mentores</p> |
| De 10:00 a 13:00 | <p>Inauguración- apertura de la feria (stands, barra de bar, ambientación, animación musical.)</p> <p>Juegos organizados por Asociación General de Estudiantes</p> <p>Photocall de “mi primer día en la universidad”</p> <p>Competiciones lúdicas organizadas por el Servicio de actividades deportivas</p> <p>Charlas informativas y talleres de los diferentes servicios de la universidad: biblioteca, orientación psicológica, atención a la diversidad, idiomas, movilidad internacional, club de lectura, etc.</p> <p>Recorridos guiados para conocer las facultades, el edificio Estudiantes, las instalaciones deportivas, la biblioteca, la asociación de estudiantes, las oficinas de atención a los alumnos, etc.</p> |
| De 13:00 a 14:00 | Almuerzo al aire libre: pizza (servida por una marca conocida franquicia) |

Fue necesario introducir cambios y novedades que ir aplicando en cada nuevo curso para mejorar la experiencia. Algunos de los más relevantes fueron los siguientes:

- Reducción de la duración de las charlas informativas y entrega de documentación.
- Dejar accesible en un expositor, de forma permanente, todas las guías de servicios, folletos informativos y tarjetas útiles.
- Realizar fotografías y grabar un breve video que los alumnos pudiesen descargarse como recuerdos de ese día a través de las redes sociales.
- Cabe destacar que la inauguración del Edificio Estudiantes en 2015 fue un hito muy bien acogido por los alumnos, ya que disponen allí de un espacio propio, como si fuera un cuarto de estar, donde pueden reunirse, descansar, trabajar en equipo, almorzar, ya que disponen de todo un equipamiento pensado para que se sientan cómodos.

Para poder evaluar la satisfacción de los alumnos con los cambios del evento de acogida, fue necesario modificar los ítems 15, 16, 17, 18 y 19 de la Encuesta de

Satisfacción de Estudiantes de Nuevo Ingreso (FI-110) para adecuarlos al nuevo diseño del evento de acogida. Los enunciados resultantes son los siguientes:

- 15. La organización de la jornada de acogida es adecuada para conocer todos los servicios y actividades que la Universidad pone a disposición de los estudiantes.
- 16. La jornada de acogida ha sido una experiencia positiva el primer día de curso,
- 17. La documentación entregada durante la jornada de acogida (guías, tarjetas útiles, folletos, etc.) me ha resultado de utilidad
- 18. La ambientación de la jornada de acogida es adecuada
- 19. La Guía de Servicios para el Estudiante facilitada durante la jornada de acogida es útil para conocer la actividad y ubicación de los servicios de la Universidad
- El ítem 16 es que se considera fundamental para obtener información sobre la valoración de la experiencia percibida por el alumno.

Cabe señalar que para la última encuesta se redujeron los ítems 17 y 18 en un solo ítem 17 y se adaptó la numeración de los siguientes, además el contenido del ítem 18 se amplió, como puede verse a continuación (Tabla 5).





TABLA 5
EQUIVALENCIA DE LOS ÍTEMS MODIFICADOS
EN LA ENCUESTA DE SATISFACCIÓN
DE ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO (FI-110)
PARA EL ÚLTIMO CURSO EVALUADO

| ÍTEMS DE LA ENCUESTA DESDE 2015 HASTA 2017 | ÍTEMS DE LA ENCUESTA 2017- 2018 |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 17. Los folletos de servicios son útiles para conocerlos y saber dónde localizarlos. | 17. La documentación entregada durante la jornada de acogida (guías, tarjetas útiles, folletos, etc.) me ha resultado de utilidad. |
| 18. Las tarjetas Useful Cards son un recurso útil para el estudiante. | |
| 19. La ambientación de la jornada de acogida es adecuada. | 18. La ambientación de la jornada de acogida es adecuada. |
| 20. He recibido la Guía de Servicios para el Estudiante. | 19. La Guía de Servicios para el Estudiante facilitada durante la jornada de acogida es útil para conocer la actividad y ubicación de los servicios de la Universidad. |

Nota: Los ítems 17 y 18 del primer cuestionario se unieron en un único ítem 17. Los ítems 19 y 20 cambiaron la numeración al 18 y 19 respectivamente, con una nueva redacción en el 19.

Los resultados de la Encuesta de Satisfacción de Estudiantes de Nuevo Ingreso (FI-110) de los tres últimos cursos, se presentan a continuación, señalando convenientemente los ítems unificados y los equivalentes para ver la evolución.

TABLA 6
EVOLUCIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO
CON LA JORNADA QUE INCLUYE FERIA DE ACOGIDA Y ORIENTACIÓN,
DURANTE LA SEGUNDA ETAPA

| | Ítems evaluados | | | | | | n | Escala: |
|--------------------|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | CURSO ACADÉMICO | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | | |
| Jornada de acogida | MEDIA 2017-2018 | 7,8 | 7,9 | 7,2 | 8,1 | 7,8 | 424 | 8,5 a 10,0  Excelente 7,0 a 8,4  Bueno 5,0 a 6,9  Adecuado 1,0 a 4,9  Deficiente |
| | | 15 | 16 | 17* | 18* | 19 | 20 | |
| | MEDIA 2016-2017 | 8,2 | 8,1 | 8,0 | 7,2 | 8,2 | 7,2 | |
| | MEDIA 2015-2016 | 7,8 | 7,9 | 7,7 | 7,2 | 8,0 | 7,8 | |
| | | | | | | | n | |
| | | | | | | | 399 | |
| | | | | | | | 321 | |

Nota: *Ítems unificados. Fuente: UTC Universidad San Jorge

Se observa un aumento de la satisfacción con puntuaciones entre 7.2 y 8.2 para todos los aspectos evaluados. El ítem 19 (antes 20), “la ambientación de la jornada de acogida es la adecuada”, alcanza la puntuación más alta entre 8 y 8.1. Le sigue el ítem 16, “la jornada de acogida ha sido una experiencia positiva el primer día de curso” con puntuaciones entre 7.9 y 8.1. Éste último aspecto evaluado lo consideramos el más representativo de la encuesta porque se expresa en términos de experiencia personal.

No obstante, el ítem relacionado con la documentación entregada durante la jornada de acogida mantiene la puntuación más baja de 7,2 por lo que se identifica como uno de los aspectos a mejorar en las próximas ediciones, contando con la opinión de los alumnos.

CONCLUSIONES

La experiencia que los alumnos de nuevo ingreso tienen de los primeros días en la universidad puede ser un factor clave para su motivación y continuidad en los estudios escogidos. Por ello los eventos y actividades de acogida que la universidad organice deben ser considerados estratégicos para proporcionar esas experiencias positivas. Para ello es recomendable buscar y seleccionar buenas prácticas de otras universidades, como referentes, para adaptarlas a las circunstancias de la propia universidad.

En conclusión, se hace necesario evaluar anualmente la satisfacción de los alumnos de nuevo ingreso con las jornadas de acogida para identificar los aspectos de mejora sobre los que intervenir, de modo que puedan ir perfeccionándose y adaptándose a las necesidades e intereses de los alumnos de nuevo ingreso y de los veteranos que participan. En definitiva, se trata de conseguir que los alumnos tengan una buena experiencia personal que pueda aumentar su motivación hacia la etapa universitaria que comienzan.

REFERENCIAS

- Fernández, G. D., Bonilla, F. J. Á. y Medialdea, A. M. L. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la educación secundaria a la universidad: La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221-242. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU>
- Frame, P., Harwood, T., Houlst, L., Jenkins, M., Lynch, K. & Volpe, G. (1992). Transitions into higher education: Processes, outcomes and collaborations. En G. Grigg & C. Bond (Eds.). *Proceedings of the Association of Tertiary Learning Advisors Aotearoa/ New Zealand (ATLAANZ), Supporting Learning in the 21st Century* (pp. 32-46), Dunedin, New Zealand: Higher Education Development Centre (HEDC), University of Otago/ ATLAANZ. Recuperado de <https://www.researchgate.net>
- Fuller, A., Fleming, K. M., Szatkowski, L. & Bains, M. (2017). Nature of events and alcohol-related content in marketing materials at a university freshers' fair: a summative content analysis. *Journal of Public Health*. 320-327. doi:10.1093/pubmed/fdx181 IE University <https://www.ie.edu>
- Laudet, C. (2008). *New entrants' expectations and worries: can we ignore them? EFYE 2008*. 149-154. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents>
- Michavila, F. M. y Esteve, F. (2011). *La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza? Una ventana abierta a lo que fuimos ya lo que somos*, 69. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/>
- Ramírez, G. y Corvo, M. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(12), 34-39. Recuperado de <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/>
- Sallán, J. G., Moreno, J. L. M., Condom, M. F. y Ramos, C. G. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista española de pedagogía*, 27-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>

The SU University of Bath <https://www.thesubath.com/freshers2017/>

University of Bradford <https://www.bradford.ac.uk/>

Universidad Carlos III, <https://www.uc3m.es/>

University of Hertfordshire <https://hertfordshire.su/>

Universidad de Málaga, <https://www.uma.es>

Universidad de Murcia, <https://www.um.es>

Winchester Student Union, <https://www.winchesterstudents.co.uk>

LOS “ORIENTA DAY” DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA Y EMPRESA

Marta Melguizo Garde,¹ Isabel Acero Fraile,² Lidia Lobán Acero,³
Cristina Naya Lasala,⁴ Germán Rodríguez Lapuente⁵
Facultad de Economía y Empresa – Universidad de Zaragoza
mamelgui@unizar.es,¹ iacero@unizar.es,² lloban@unizar.es³
719021@unizar.es,⁴ 683463@unizar.es⁵

RESUMEN

Dentro del Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza, en la Facultad de Economía y Empresa, como novedad en el curso 2017-18, se han establecido los denominados “Orienta Day”, que son dos días (uno al inicio de cada semestre) en los que los tutores y/o mentores disponen de un horario fijado de antemano para presentarse al grupo de estudiantes tutorizado. Con esta medida se espera mejorar el nivel de orientación a los estudiantes, garantizando una mayor asistencia a la primera reunión con el tutor y/o mentor asignado. Para poder valorar el efecto de los “Orienta Day”, se han analizado estadísticamente los datos de los informes y de las encuestas de satisfacción que están disponibles en la webpouz. Los resultados muestran que a pesar de que el seguimiento general a las reuniones posteriores a la primera tiende a ser muy bajo o incluso nulo por parte de los estudiantes tutelados, se observa que la satisfacción media sobre el POU es de 3.95 sobre 5, lo cual muestra una valoración positiva al programa. Cabe destacar también la alta valoración media que reciben por parte de los estudiantes tutorizados tanto tutores como mentores, siendo de 4 sobre 5 y 4.2 sobre 5 respectivamente. Los resultados muestran, por tanto, una alta satisfacción con los profesores y estudiantes implicados. En cuanto a la asistencia, se constata un importante incremento en comparación con cursos pasados como consecuencia de la implantación de los “Orienta Day”. Los resultados obtenidos, aunque positivos, hacen reflexionar sobre las áreas de mejora del programa de cara a los próximos cursos.

PALABRAS CLAVE

Orienta Day, Tutor, Mentor, POU, Facultad de Economía y Empresa.

“ORIENTA DAY” IN THE FACULTY OF ECONOMICS AND BUSINESS

ABSTRACT

Within the University Orientation Plan of the University of Zaragoza, the Faculty of Economics and Business, as a novelty in the course 2017-18, has established so-called “Orienta Day”, which are two days (one at the beginning of each semester) in which the tutors have a prearranged schedule to be presented to the group of students tutored. With this change, the level of orientation to the students can be improved, guaranteeing greater attendance at the first meeting with the assigned tutor and/or mentor. In order to assess the effect of “Orienta Day”, the data of the reports and satisfaction surveys that are available in the webpouz have been analyzed statistically. The results show that although the general follow-up to the meetings after the first one tends to be very low or even null on the part of the tutored students, it is observed that the average satisfaction on the POU is 3.95 out of 5, which shows a positive evaluation of the program. It is worth highlighting the high average rating for tutors as well as mentors, being 4 out of 5 and 4.2 out of 5 respectively. The results show, therefore, a high satisfaction with the teachers and students involved. In terms of attendance, there is a significant increase compared to previous courses as a result of the implementation of “Orienta Day”. The results obtained, although positive, reflect on the areas of improvement of the program for the next courses.

KEYWORDS

Orienta Day, Tutor, Mentor, POU, Faculty of Economics and Business.

INTRODUCCIÓN

El Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (en adelante, POUZ) surgió en el curso 2015-16 con el objetivo de “favorecer la integración, educación y desarrollo de los estudiantes en la Universidad, así como, la in-

serción en el mundo laboral. Integra todos los servicios y actividades de apoyo y orientación que pone la Universidad a disposición de los estudiantes” (Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza, Fases I y II, 2017; Allueva, Zulaica y Abadía (2016); Yusta-Loyo, Cepero-Ascaso, Prieto-Martín y Abadía-Valle (2015) y Ferré, Tobajas, Córdoba y de Armas (2009)). A pesar de que existen unas directrices comunes para toda la Universidad, cada centro dispone de cierta flexibilidad para adaptar las directrices generales a la particularidad de cada Facultad. Desde el inicio de este programa, la Facultad de Economía y Empresa de Zaragoza se sumó a su implementación y desde entonces se han ido desarrollando diversas modificaciones con el objetivo final de mejorar la orientación a todos nuestros estudiantes (Melguizo, Acero, Hernández y Borraz (2018)). En este sentido, en el curso 2017-18 la Facultad de Economía y Empresa ha puesto en marcha los denominados “Orienta Day” que son dos días (uno al inicio de cada semestre) en los que los tutores y mentores disponen de un horario fijado de antemano para presentarse al grupo de estudiantes tutorizado. Con esta medida se espera mejorar el nivel de orientación a los estudiantes. Hasta la fecha, el procedimiento consistía en que los tutores y mentores debían convocar vía mail al grupo de estudiantes tutorizado que se les había asignado por parte de las coordinadoras del POU. Esto en muchos casos dificultaba que el contacto con los estudiantes fuera exitoso ya que, por un lado, muchos de ellos no leían la convocatoria a tiempo, y por otra parte, al no conocer al tutor, muchos de los estudiantes no acudían a la reunión convocada, quizás por falta de confianza. Con el nuevo sistema, estas deficiencias han sido cubiertas, ya que por un lado, los tutores y mentores en el curso 2017-18 se han presentado a su grupo de estudiantes tutorizado en los días y horarios establecidos para ello por parte de las coordinadoras del POU de la Facultad, garantizando de este modo la comunicación directa con los asistentes al aula. Por otro lado, en la medida que ha sido posible, se ha tratado que los profesores tutores impartan docencia en el grupo que tutorizan, reforzando de este modo la confianza entre profesores tutores y estudiantes tutorizados.

Finalmente indicar que la Facultad es un centro grande y cuenta con un elevado número de estudiantes procedentes de las titulaciones de ADE (Administración y Dirección de Empresas), ADEi (grupo en inglés de ADE), ECO (Economía), FICO (Finanzas y Contabilidad), MIM (Marketing e Investigación de Mercados) y el programa conjunto Derecho-ADE, pero esto no ha sido un impedimento para que todo el alumnado de la misma cuente con un tutor asignado.

OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es valorar si la inclusión de los “Orienta Day” ha mejorado el nivel de orientación a los estudiantes de la Facultad. Para ello, se han

analizado estadísticamente los datos de los informes y de las encuestas de satisfacción de los estudiantes así como la información recogida en cada uno de los informes que tutores y mentores introducen en la plataforma webpouz a lo largo del curso.

La investigación se centra, por tanto, en la asistencia de los estudiantes a los “Orienta Day” y a las sesiones convocadas tanto por los tutores como por los mentores.

MÉTODO

Para poder cumplir con el objetivo previsto, se han analizado de forma minuciosa todos los informes subidos a la plataforma webpouz por parte de los tutores y mentores, así como los resultados de las encuestas de evaluación que los estudiantes tutorizados y mentorizados realizan sobre sus respectivos tutores y mentores.

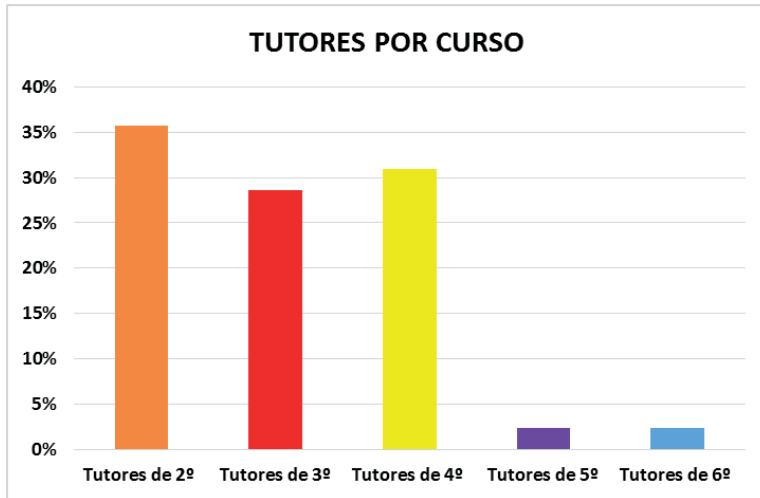
Hay que indicar que el análisis de los tutores se ha centrado en los tutores de cursos superiores a primero, es decir, tutores de 2º, 3º y 4º para todos los grados y de 5º y 6º en el caso del programa conjunto Derecho-ADE. Por su parte, se ha analizado la información de los mentores, que recoge el comportamiento de los estudiantes de primer curso. Como este año, se ha implementado el binomio tutor-mentor en nuestra Facultad, la información de los mentores está recogiendo también la información de los tutores de primer curso.

A partir de la información obtenida se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de la muestra que es el que se recoge en el apartado siguiente. Cabe resaltar que los informes realizados por los tutores y mentores nos permiten conocer los asistentes efectivos al programa y los temas que más se tratan en las reuniones y que son de interés para los alumnos. No olvidemos que el tutor debe asesorar y ayudar al alumno en los diferentes temas académicos que surjan durante su estancia como estudiante en la universidad así como ser apoyo y orientación en otros temas. Asimismo, la labor del estudiante mentor es fundamental, ya que los estudiantes de primero lo pueden sentir como alguien más cercano a ellos y con quien identificarse.

Finalmente indicar que el número de mentores que han subido informes a la plataforma durante el curso 2017-18 ha sido de 24 (en vez los 26 nombrados), existiendo un total de 84 tutores.

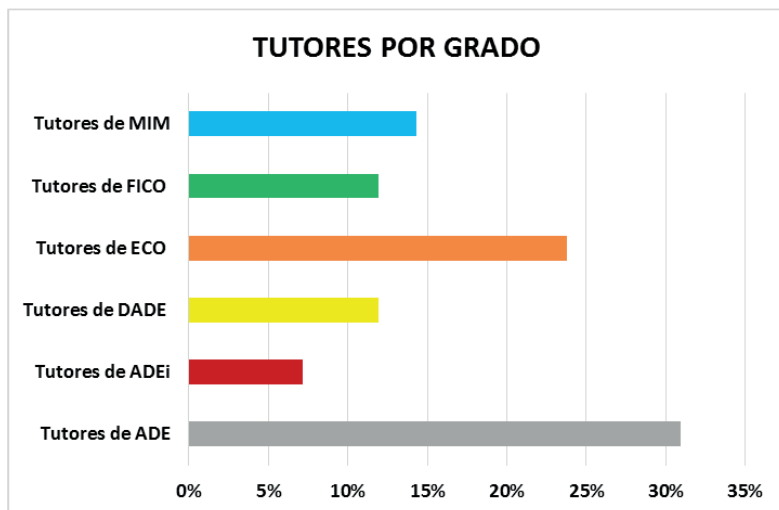
En los gráficos 1 y 2 se muestra la distribución de tutores de cursos intermedios y finales por curso y por titulación.

GRÁFICO 1
DISTRIBUCIÓN TUTORES CURSOS INTERMEDIOS Y FINALES POR CURSO



Elaboración propia

GRÁFICO 2
DISTRIBUCIÓN TUTORES CURSOS INTERMEDIOS Y FINALES POR TITULACIÓN



Elaboración propia

RESULTADOS

A partir de la información recogida en los informes de tutores y mentores así como de las encuestas de satisfacción, se ha obtenido información relativa a: asistencia, temas tratados en las reuniones y nivel de satisfacción. A continuación se comentan los resultados más relevantes de cada uno de estos tres bloques tanto para el conjunto de tutores como para el grupo de mentores.

Asistencia

Centrándonos en los datos, podemos mostrar cómo los “Orienta Day” han permitido dar a conocer el POU a más de 1000 estudiantes (un total de 1384 estudiantes según informe 1 de los tutores desde 2º en adelante y los mentores de primer curso). Si clasificamos la información por grados, fueron los alumnos del grado en ADE los más numerosos (resultado que no resulta extraño ya que es el grado con mayor volumen de matriculación), seguidos de los alumnos de DADE, ECO, FICO y MIM.

El nivel de asistencia durante este curso ha sido notablemente más elevado que los niveles que se pudieron observar en cursos pasados. En total asistieron un total de 592 estudiantes a la primera reunión grupal convocada por los tutores y mentores de primer curso. En este sentido, y tal y como recogen las tablas 1 y 2, se observa una media de 25 estudiantes asistentes a la primera reunión grupal convocada por el **binomio tutor-mentor** para los estudiantes de primer curso, no existiendo mucha variación en los datos medios por grados.

TABLA 1
Nº MEDIO DE ESTUDIANTES DE PRIMER CURSO QUE ASISTIERON
A LA PRIMERA SESIÓN GRUPAL CONVOCADA POR EL BINOMIO TUTOR-MENTOR
(TOTAL Y SEGMENTADO POR TITULACIÓN)

| TOTAL | ADE | ADEI | ECON | FICO | MIM |
|-------|------|------|------|------|------|
| 24,7 | 24,3 | 24,5 | 21,7 | 25,3 | 29,5 |

Fuente: Elaboración propia

En el caso de los **tutores de otros cursos** se observa que la asistencia media a la primera reunión con el tutor es en término globales de 25 estudiantes (tabla 2) existiendo pequeñas variaciones por cursos y grados (tablas 2 y 3).

TABLA 2

Nº MEDIO DE ESTUDIANTES DE CURSOS INTERMEDIOS Y FINALES QUE ASISTIERON A LA PRIMERA SESIÓN GRUPAL CON EL TUTOR (TOTAL Y SEGMENTADO POR TITULACIÓN)

| TOTAL | ADE | ADEi | DADE | ECO | FICO | MIM |
|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|
| 24,74 | 29,46 | 17,67 | 34,40 | 18,30 | 25 | 20,50 |

Fuente: Elaboración propia

TABLA 3

Nº MEDIO DE ESTUDIANTES DE CURSOS INTERMEDIOS Y FINALES QUE ASISTIERON A LA PRIMERA SESIÓN GRUPAL CON EL TUTOR (TOTAL Y SEGMENTADO POR CURSO)

| 2º | 3º | 4º | 5º | 6º |
|-------|-------|-------|----|----|
| 29,60 | 23,75 | 20,23 | 17 | 30 |

Fuente: Elaboración propia

Tal y como se muestra en las tablas anteriores, durante el curso 2017-18 y gracias a la creación de los “Orienta Day”, los niveles de asistencia a las reuniones con tutores y mentores han mejorado notablemente. Mientras que en cursos pasados la tasa de asistencia media a las reuniones estaba en torno a 6 estudiantes, este curso se observan cifras muy superiores (en torno a 25 estudiantes en las primeras reuniones con tutores y/o mentores), por lo que podríamos decir que se ha cumplido el objetivo previsto con la implementación de los “Orienta Day”, ya que ha mejorado el nivel de orientación a nuestros estudiantes puesto que el número efectivo de estudiantes que han estado en contacto con el POU ha sido muy superior al de cursos previos.

Temas tratados

En cuanto a los temas tratados, consideramos relevante categorizar la información presentada en los informes en cinco grandes grupos. El primero de ellos, denominado “Titulaciones”, recoge todas aquellas consultas y aclaraciones relacionadas con la normativa de permanencia como estudiante de grado, las asignaturas que componen cada grado, las optativas disponibles, cómo se estructuran las convocatorias oficiales de exámenes, los idiomas, el TFG, las guías docentes y en general todos los aspectos que a nivel académico afecten al alumno.

El segundo grupo definido son “Prácticas” ya que hemos considerado relevante, sobre todo para los alumnos de los últimos cursos, que este epígrafe estuviera en un apéndice individual debido a su relevancia. Aquí se clasifican todas las

consultas relacionadas no sólo con las prácticas curriculares sino también las extracurriculares y las prácticas que pueden hacerse en el extranjero.

El tercer grupo se denomina “Salidas profesionales” y recoge todas las consultas que los alumnos han realizado sobre su futuro, una vez terminen el grado. Se engloban en este epígrafe las consultas relacionadas con los másteres, con las entrevistas de trabajo y los currículos vitae, las oposiciones, etc., es decir, todo aquello que engloba la carrera profesional de los estudiantes una vez han obtenido su título.

La “Movilidad” y todos los programas a disposición de los alumnos para realizar sus estudios en otras universidades extranjeras componen el cuarto grupo de temas a tratar.

Y por último no hemos querido olvidarnos de los temas que a nivel más personal pueden preocupar al estudiante y por tanto se ha creado la categoría de “Asuntos Personales”, para recoger todas aquellas consultas que un alumno puede hacer a su tutor o mentor en la que tratar temas personales.

Aquellos informes que tratan de temas no recogidos en las categorías establecidas previamente, se han incluido en el apartado de “Otros”.

Si nos centramos en el caso de los tutores de cursos intermedios y últimos, es decir, aquellos que no son tutores de primero, del total de informes analizados, que es superior a 300, hemos obtenido el siguiente gráfico que muestra la proporción que representa cada uno de los temas categorizados con respecto del total de temas tratados. Del gráfico 3 se desprende que la mayor parte de las cuestiones planteadas en las reuniones son las relativas a aspectos relacionados con las titulaciones, seguido de cuestiones relacionadas con movilidad y prácticas en empresa.

GRÁFICO 3
DISTRIBUCIÓN DE TEMAS TRATADOS EN LAS REUNIONES
CON TUTORES DE CURSOS INTERMEDIOS Y FINALES

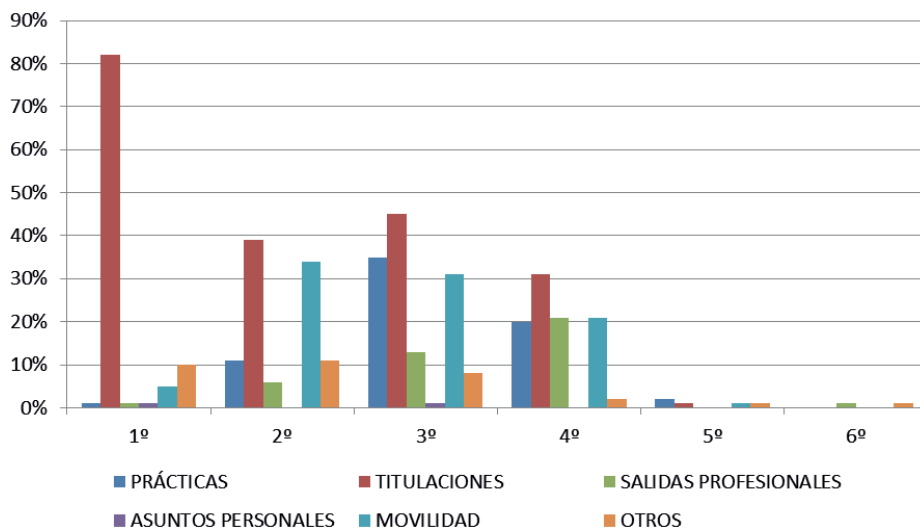


Elaboración propia

Así mismo se ha diferenciado la temática de las sesiones en función del curso. En el gráfico siguiente (gráfico 4) se muestra la distribución de temas tratados en cada uno de los cursos. Tal y como se observa en el gráfico, cabe destacar que la principal preocupación para los estudiantes de primer curso son todas aquellas cuestiones relacionadas con la titulación, observándose un comportamiento diferente al resto de cursos. Aunque en las reuniones con los estudiantes de 2º, 3º y 4º el tema de las titulaciones también es el que recibe mayor atención, la diferencia con el resto de temáticas es menor. Destaca la inquietud que también despierta el tema de movilidad para los estudiantes de 2º, 3º y 4º. Finalmente destacar la preocupación por cuestiones relacionadas con prácticas y salidas profesionales en los estudiantes de cuarto curso. En resumen, podemos indicar que los temas más relevantes en todos los cursos son los relacionados con las titulaciones, aunque podemos destacar cómo la categoría de movilidad y todo lo que ella conlleva presenta una gran relevancia en 2º y 3º curso, al igual que las prácticas, que obtienen su máximo en 3º curso. Las salidas profesionales destacan como categoría en último curso, en cambio es el primer curso donde más se informa sobre la normativa de permanencia, las evaluaciones, las asignaturas y demás temas relacionados con los grados.

GRÁFICO 4

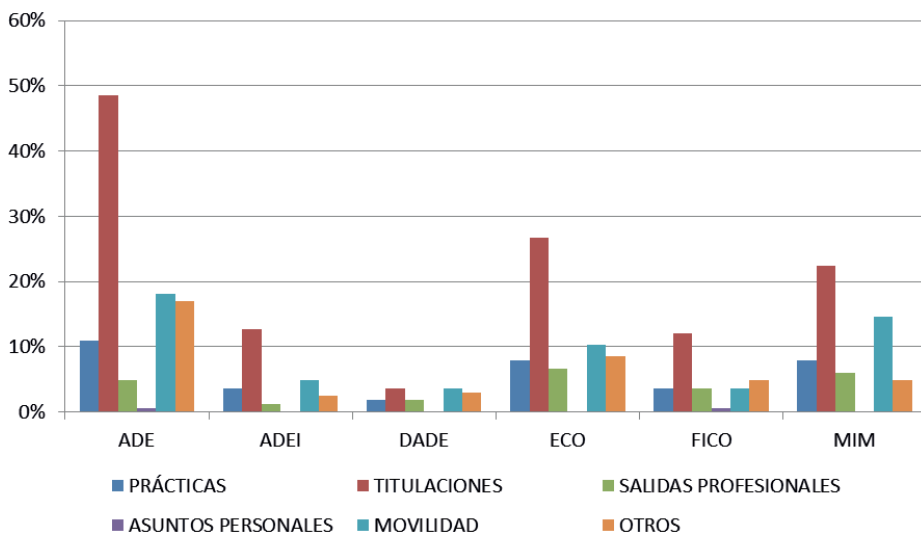
DISTRIBUCIÓN DE TEMAS TRATADOS EN LAS REUNIONES CON TUTORES (POR CURSO)



Elaboración propia

Si nos centramos ahora en el análisis por grados, podemos observar en el gráfico 5 cómo el tema más tratado en todos los grados es el que versa sobre las titulaciones, seguido por las cuestiones relativas a movilidad.

GRÁFICO 5
DISTRIBUCIÓN DE TEMAS TRATADOS EN LAS REUNIONES
CON TUTORES (POR TITULACIÓN)

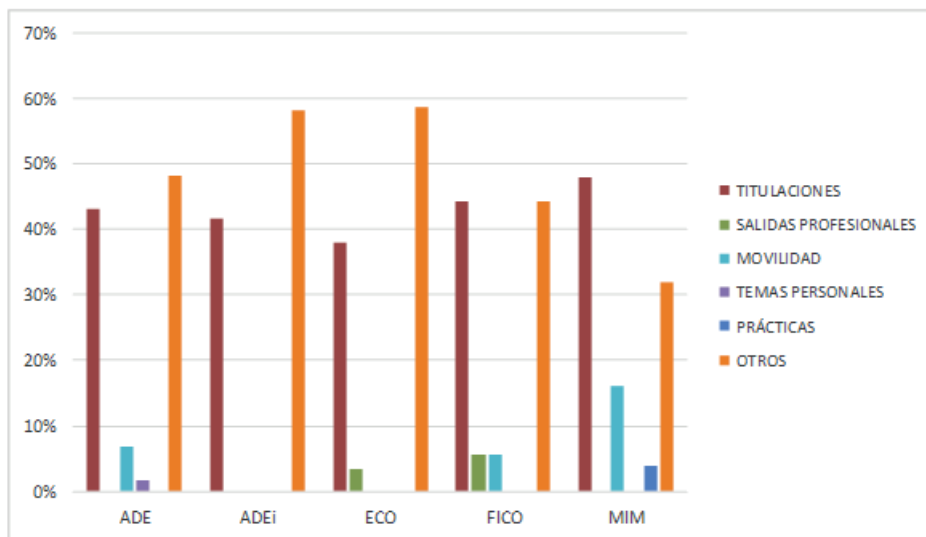


Elaboración propia

Conviene aclarar que dentro de la categoría “Otros”, el tema de las redes sociales de la Facultad ha sido el más consultado y valorado (teniendo en cuenta que el curso 2017-18 ha sido el año en el que se han abierto las cuentas oficiales de Twitter, Facebook e Instagram de la Facultad), seguido por temas como las becas de colaboración o actividades de voluntariado.

Finalmente, teniendo en cuenta la información recogida en los informes de los mentores, se constata (ver gráfico 6) que para los estudiantes de primer curso, sus principales preocupaciones se centran en las cuestiones relativas a Titulaciones y también en gran proporción temas catalogados como “Otros”, teniendo en cuenta que dentro de esta categoría se han incluido todas aquellas cuestiones relacionadas con el propio programa POUZ. Este resultado es lógico, ya que estamos considerando los estudiantes de primer curso y que por tanto desconocen el funcionamiento de este programa cuando ingresan en la Universidad. La labor de mentor, que tiene su aplicabilidad en primer curso destaca por su implicación y resulta de gran importancia reseñar cómo entre los propios alumnos son capaces de solucionarse las dudas que pueden surgir, sobretudo en temas relacionados con las asignaturas, el uso de la biblioteca y espacios para poder estudiar, las redes sociales y la delegación de estudiantes.

GRÁFICO 6
DISTRIBUCIÓN DE TEMAS TRATADOS EN LAS REUNIONES
CON MENTORES (POR TITULACIÓN)



Elaboración propia.

Satisfacción

En este apartado se han tenido en cuenta los resultados de las encuestas de satisfacción cumplimentadas por los estudiantes tutorizados tanto sobre mentores como sobre tutores (Brown y Mazzarol (2009), De Juan y González (2013)).

Pese a que el seguimiento general a las reuniones posteriores a la primera tiende a ser muy bajo o incluso nulo por parte de los/as estudiantes tutelados/as se observa que la satisfacción media sobre el POU es de 3.95 sobre 5, lo cual muestra una valoración positiva al programa. Cabe destacar la alta valoración media que reciben por parte de los/as estudiantes tutorizados tanto tutores como mentores, siendo de 4 sobre 5 y 4.2 sobre 5 respectivamente. Los resultados muestran, por tanto, una alta satisfacción con los/as profesores y estudiantes implicados.

No obstante conviene indicar que teniendo en cuenta un número total de estudiantes de público objetivo de 1384, la tasa de respuesta ha sido baja (5.34%).

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los datos y análisis previos realizados, podemos concluir, en primer lugar, que la valoración hacia el programa es alta, aspecto que pone de

manifiesto la buena predisposición y buen hacer de los tutores y mentores de nuestra Facultad, lo cual queda reflejado en las encuestas de satisfacción cumplimentadas por los estudiantes tutorizados.

Por otro lado, en relación a los temas tratados, se observan ciertas diferencias especialmente entre cursos, por lo que la opción de tener tutores especializados por curso parece conveniente para poder tratar en las reuniones las cuestiones que más preocupan a los estudiantes en cada momento de su etapa universitaria. No obstante, en líneas generales se observa que son las cuestiones relacionadas con la titulación la que ocupan la mayor parte de las consultas.

Asimismo cabe destacar cómo cada vez es más usado el tema de las comunicaciones por email entre tutores y estudiantes tutorizados para la resolución de asuntos individualizados, así como entre mentores y mentorizados. No obstante, la introducción de los “Orienta Day” en la Facultad ha mejorado notablemente las tasas de asistencia a la primera reunión con los tutores y/o mentores al inicio de cada semestre, lo cual es un aspecto positivo a resaltar y que se pondrá también en marcha en los próximos cursos. De este modo, se consigue llegar a un mayor número de estudiantes, ya que la convocatoria por mail al grupo de estudiantes tutorizado que se llevaba a cabo en cursos pasados no conseguía llegar a la mayoría de los estudiantes.

No obstante, a pesar de las mejoras introducidas, es importante seguir impulsando este programa para que los estudiantes de la Facultad de Economía y Empresa puedan seguir beneficiándose de él, además de seguir introduciendo nuevas mejoras.

Nota: Las menciones genéricas en masculino que aparecen en el presente artículo se extenderán referidas también a su correspondiente femenino.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer la labor de los/as tutores/as y mentores/as de nuestra Facultad y la información facilitada a través de los informes que elaboran ya que gracias a ellos se ha podido efectuar el análisis aquí presentado.

REFERENCIAS

- Allueva, P., Zulaica, F. & 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* (pp. 2273- 2281). Madrid, España: Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Brown, R. M., y Mazzarol, T. W. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*, 58(1), 81-95.

- De Juan Vigaray, M. y Gonzalez Gascón, E. (2013). Estudiantes de marketing: nivel de satisfacción y desarrollo de competencias como factores clave para las instituciones de educación superior. En AEMARK (org.), *XXV Congreso Nacional de Marketing* (pp.1-12). Barcelona, España: Editorial ESIC.
- Ferré, X., Tobajas, F., Córdoba, M. L. y de Armas, V. (2009). Guía para la puesta en marcha de un programa de mentoría en un centro universitario. *Mentoring & Coaching -Universidad y Empresa*, 2, 133-151.
- Melguizo Garde, M., Acero Fraile, I., Hernández Ortega, B. y Borraz Mora, J. (2018). "Análisis del proyecto tutor-mentor en la Facultad de Economía y Empresa". En Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza (coord.): *La difusión de la innovación docente: retos y reflexiones*, (pp. 197- 206). Zaragoza, España: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Yusta-Loyo, J.M, Cepero-Ascaso, M.D., Prieto-Martín, J. y Abadía-Valle (2015). Peer mentoring at the university level: the importance of organization. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 196, 233-236.

EVOLUCIÓN DEL PLAN TUTORÍA ENTRE IGUALES (BAT) EN LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA (UPV/EHU)

Lourdes Gastón García,¹ Itsaso Izagirre Narbaiza,²
Montse Maritxalar Anglada,³ Txelo Ruíz Vázquez⁴

UPV/EHU

lourdes.gaston@ehu.eus,¹ itsaso.izagirre@ehu.eus,²
montse.maritxalar@ehu.eus,³ txelo.ruiz@ehu.eus⁴

RESUMEN

La tutoría universitaria facilita el proceso de desarrollo personal, académico e intelectual del alumnado. Si este proceso se realiza entre iguales, el estudiantado tiene oportunidades recíprocas de aprender y enseñar. Es un planteamiento más cercano y adaptado a sus necesidades. En esta línea, se desarrolla el programa de tutoría entre iguales en la UPV/EHU cuyos objetivos se engloban en una doble dimensión, por un lado, facilitar la integración académica, social y personal del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad y por otro, promover competencias transversales en el alumnado tutor, que contribuyan a su desarrollo personal, social y profesional. Es un modelo que se caracteriza por su flexibilidad, donde los centros universitarios toman un papel activo y lo contextualizan a su realidad. Se plantean varias fases: información y divulgación, captación, selección y formación del alumnado tutor, intervención y evaluación. La evolución en la participación ha sido muy positiva, desde su implantación en el curso 2012-2013 hasta la actualidad. Si bien en el primer curso participaron 20 estudiantes tutores y tutoras, el presente curso académico un total de 128 estudiantes han desempeñado este rol. Además, en la actualidad más de 3.000 estudiantes de primero tienen la posibilidad de beneficiarse de este programa y manifiestan un alto grado de satisfacción considerando que es de gran utilidad la ayuda recibida por personas que han pasado por la misma experiencia. Asimismo, el alumnado tutor destaca su mejora en competencias transversales.

PALABRAS CLAVE

Competencias transversales, tutoría entre iguales, educación superior, transición a la universidad.

EVOLUTION OF THE BAT PEER MENTORING PROGRAM AT THE UNIVERSITY OF THE BASQUE COUNTRY (UPV/EHU)

ABSTRACT

The mentoring process facilitates the personal, academic and mental development of the students. Such a peer-process gives to the students the opportunity to learn from each other. That process is familiar and adapted to the needs of the students. This way, the objective of the peer-mentoring program of the University of The Basque Country is twofold: first, academic, social and personal integration of new students when they arrive into the university, and, second, improvement of transversal competences of mentor students regarding personal, social and professional skills. The program is flexible, and, therefore, each University School can adapt it to its reality in an active way. The program is implemented by means of different phases: Information and dissemination; Recruitment, Selection and Training of the mentor students; Intervention and Evaluation. The evolution of the BAT program along the years has been very positive, from the academic course 2012-2013 until now. At that time only 20 mentors took part in the program, but during the current academic year 128 students have such a role. In addition, more than 3000 first-year students get benefit from this program at the present and they show a high degree of satisfaction, as they consider the help received by older students who have gone through the same experience is very useful. Moreover, the tutors stress its improvement in transversal competences.

KEYWORDS

Transversal competencies, peer tutoring, higher education, transition to the university

INTRODUCCIÓN

Tal y como se recoge en el plan de tutoría entre iguales de la UPV/EHU (UPV/EHU, 2012), antes de ingresar a la universidad cada estudiante tiene que superar varias etapas educativas que suponen pequeños cambios en su vida. A medida

que avanza en edad, los cambios comienzan a ser más importantes y, por tanto, la necesidad de acomodarse a ellos. Pero es la transición del Bachillerato a la universidad la que implica mayores modificaciones y decisiones: elección de carrera, de universidad; adecuación a una nueva institución, a nuevas metodologías, a otro sistema de enseñanza-aprendizaje, etc.

Por tanto, la entrada en la universidad supone un cambio más en un momento de cambios vitales. Si ese tránsito no se realiza de manera adecuada, puede conllevar ciertas crisis, entre ellas la académica pudiendo dar lugar, incluso al abandono de los estudios. Este tipo de tutoría, denominado en euskara *Berdinen Arteko Tutoretza (BAT)*, de ahí el acrónimo del programa, está en marcha en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) desde hace siete años.

En este contexto, la tutoría entre iguales, entendida como la ayuda (información, asesoramiento, orientación y apoyo) proporcionada por estudiantes de cursos superiores al alumnado de nuevo ingreso, puede facilitar su adaptación y tránsito a las condiciones y exigencias de la universidad.

Por otro lado, tal y como recoge Acebrón (2007) “la incorporación de las competencias a los estudios universitarios resulta un elemento básico para la formación, en una sociedad cambiante que reformula sus demandas constantemente y que a su vez aspira a profesionalizar la formación universitaria acercando la universidad a la sociedad y al mundo laboral” (p. 01)

A su vez, este programa permite al alumnado tutor desarrollar competencias transversales como habilidades de comunicación, liderazgo, trabajo en equipo, toma de decisiones, etc., competencias que empoderan más allá del ámbito universitario para la vida personal y profesional.

Como apuntan Velasco, Domínguez, Quintas y Blanco (2010):

El clima de compañerismo y complicidad creado en estas sesiones gracias a la ausencia de formalismos y de jerarquía consigue que las reuniones sean más que un lugar de aprendizaje puramente académico, consiguiendo, así, un mejor desarrollo de habilidades interpersonales. El mentor, por el hecho de ser también un alumno, le permite advertir cuestiones, situaciones y detalles que les son propios al alumnado en general y consigue así establecer canales de comunicación en un plano más personal. Un contexto más distendido de trabajo y un lenguaje cercano hace posible un mayor desarrollo de competencias. (p.141)

Se trata, por tanto, de un “modelo de tutoría cercano y adaptado a las necesidades del alumnado, que permite desarrollar competencias transversales en el alumnado tutor” (Siota, 2015, p. 14). El aprendizaje entre iguales se define como situaciones educativas en las que el alumnado tiene oportunidades recíprocas de aprender y enseñar; de aprender de y con los otros/as. Siendo, además, según Boud, Cohen y Sampson (como se citó en Duran y Flores, 2014, p. 7). “una oportunidad de aprendizaje para el profesorado, al incitarle a cambiar sus concepcio-

nes de enseñanza y aprendizaje a partir del cambio de rol en el aula, pasando de protagonista a guía o mediador de los procesos instructivos”.

El impulso al programa BAT en la UPV/EHU surge del vicerrectorado de alumnado, quien junto a la escuela universitaria de enfermería de Donostia-San Sebastián, la facultad de psicología, la escuela universitaria de magisterio de Vitoria-Gasteiz y la escuela universitaria de relaciones laborales implantarán de forma experimental este programa el curso académico 2012-13.

OBJETIVOS

- Facilitar la integración académica, social y personal del alumnado de nuevo ingreso, en la universidad, a través de la experiencia adquirida por compañeros y compañeras de cursos superiores.
- Potenciar en el alumnado tutor una serie de competencias transversales que contribuyan a su desarrollo personal, social y profesional: habilidades sociales de comunicación, de relación, de orientación y de liderazgo, entre otras.
- Fomentar la participación del alumnado en la vida universitaria y hacerle sentir parte activa de la universidad.

Estos objetivos se obtienen mediante acciones específicas dirigidas a:

- Conocer y tener un mayor acercamiento al plan de estudios, al propio centro, a los servicios y recursos, a cuestiones burocráticas y de administración, etc.
- Proporcionar información académica y administrativa al alumnado de nuevo ingreso que mejore su estancia en la UPV/EHU.
- Identificar las dificultades y necesidades que presentan los y las estudiantes y analizar las posibles soluciones.
- Mejorar la satisfacción del alumnado de nuevo ingreso, orientando el aprendizaje y anticipándose a las dificultades que pudieran aparecer, desde la experiencia de sus compañeros y compañeras veteranas.

MÉTODO

El plan de tutoría entre iguales se implantó en el curso 2012-2013, y constituye en la actualidad un marco de referencia flexible y adaptable a las circunstancias de cada centro universitario participante. Desde el vicerrectorado de estudiantes y empleabilidad se participa en la difusión del programa, se gestiona la formación, la evaluación y el reconocimiento de hasta 3 créditos al alumnado tutor. Los centros universitarios, además de participar en las citadas fases, deciden la forma de captación, selección y asumen el compromiso de realizar un seguimiento y apoyo directo al alumnado tutor.

Durante el curso 2017-2018 se han realizado sesiones de evaluación general por campus tomando parte representantes de los diferentes colectivos implicados: alumnado tutor, alumnado de primero, personas coordinadoras de los centros y el vicerrectorado.

Para facilitar la labor del personal coordinador del centro universitario, así como la del alumnado tutor desde este vicerrectorado se han elaborado guías orientativas que recogen diversos aspectos como las fases a desarrollar que se exponen a continuación.

TABLA 1
PROPUESTA DE CRONOGRAMA

| FASE | ACCIONES | FECHA |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| DIVULGACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> - Presentación en la Junta de centro - Elección del profesorado coordinador - Difusión (correos electrónicos, carteles...) | Abril |
| CAPTACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> - Publicación de la convocatoria interna - Difusión de la convocatoria u otra alternativa propuesta por el centro universitario | Mayo |
| SELECCIÓN | <ul style="list-style-type: none"> - Selección de un alumno tutor o tutora por cada grupo/clase. Se recomiendan 2 por grupo. - Posibilidad de realizar entrevista personal | Junio |
| FORMACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> - Curso de formación (a nivel de campus, sobre el conocimiento y funcionamiento de la universidad y habilidades comunicativas y 1 sesión a nivel de centro sobre la sesión de acogida) - Entrega de guía y documentación al alumnado tutor | Septiembre |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Encuentro para intercambio de experiencias | Noviembre-marzo |
| INTERVENCIÓN | <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la ficha de compromiso del alumnado tutor. - Organización de 3-7 sesiones con el alumnado de 1º - Compaginar el horario del alumnado tutor con los horarios de las y los estudiantes tutorizados. - Hacer visible el apoyo del centro - Elaboración de circulares | Septiembre-Mayo |
| EVALUACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> - Cumplimentación de cuestionarios de evaluación: alumnado de 1º y alumnado tutor - Elaboración de informe final del coordinador/a y del alumnado tutor - Reunión de evaluación entre representantes de los centros universitarios participantes. | Mayo-Junio |

FASE DE INFORMACIÓN Y DIVULGACIÓN:

Fase de divulgación (abril)

Presentación de la propuesta en la *Junta del centro*, en donde, además del colectivo de profesorado y del PAS, participa el alumnado a través de sus representantes del consejo de estudiantes, los cuales podrán realizar tareas de impulso en la búsqueda de alumnado tutor.

Elección de una o dos personas entre el colectivo del profesorado del centro (profesorado coordinador) para la realización de tareas de supervisión, coordinación, seguimiento, selección y apoyo al alumnado tutor.

Difusión del proyecto a través de correos electrónicos al alumnado, profesorado y PAS; carteles informativos para divulgar la idea, etc.

Fase de captación (mayo)

La fase de captación es flexible. El centro universitario establece la forma de llevarse a cabo. Una de las posibles vías es hacerlo a través de convocatoria interna. En ella se publicarán las características de la colaboración, tareas, lugares y plazos de presentación de solicitudes, reconocimiento, requisitos, compromisos y criterios de selección para tomar parte en el Programa como alumna o alumno tutor (alumnado de la titulación, matriculado en cursos superiores, valoración del expediente académico, valoración del currículum –formación complementaria, idiomas, experiencias dentro y fuera de la universidad, movilidad, compatibilidad de horarios, etc.).

En el caso de que la convocatoria interna no obtuviera la respuesta deseada, el centro universitario podrá plantear el sistema de selección que estime oportuno.

Divulgación del proyecto y convocatoria entre el alumnado de los cursos superiores de la titulación (cárteles, email, web, etc.). Podrían participar el profesorado del centro y los y las representantes de los consejos de estudiantes y delegadas y delegados de curso.

Fase de selección (junio)

Necesidad de al menos un alumno tutor o alumna tutora por cada grupo/clase aunque se recomienda que sean dos estudiantes por grupo (a ser posible una chica y un chico para respetar criterios de paridad).

Podría realizarse una entrevista en la selección, en la que se tendrían en cuenta criterios como: compromiso en la realización de las funciones, motivación para participar, persona activa y “despierta”, capacidad de empatía-relación, persona dinámica, capacidad comunicativa, conocimiento de los recursos universitarios, etc.

Una vez seleccionado el alumnado tutor, el coordinador o coordinadora deberá rellenar la ficha de datos disponible en la página web con el fin de comunicar al vicerrectorado la puesta en marcha del programa en el centro.

Fase de formación del alumnado tutor

Desde el vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad se gestionan diversas sesiones de formación, además de las que se llevan a cabo en el propio centro universitario por parte del personal coordinador. En dichas sesiones se trabajan los siguientes aspectos:

- Metodología de la Intervención
- Conocimiento y funcionamiento de la universidad
- Habilidades comunicativas
- Intercambio de Experiencias
- El centro y la Titulación. Acogida y orientación (Adaptado en cada centro)

Las sesiones organizadas desde el vicerrectorado se imparten en cada campus al comienzo del curso académico, previsiblemente la primera semana de septiembre. Así mismo, y durante el curso, se convoca al alumnado tutor a participar en algún encuentro de intercambio de experiencias y/o evaluación del programa. Por otra parte, cada centro organizará sus propias sesiones formativas según su dinámica propia. A continuación, se indican los principales temas que se tratan:

- Metodología de la intervención
 - El programa de acción tutorial, funciones del alumnado tutor
 - Proceso de intervención, experiencias personales
 - Perfil del alumnado de nuevo ingreso
 - Ventajas de participar en el proyecto (reconocimiento)
- Conocimiento y funcionamiento de la universidad
- Estructura de la UPV/EHU
 - Representación del alumnado (consejos de estudiantes, delegados y delegadas, etc.)
 - Normativas (permanencia, gestión, protocolo de quejas, etc.)
 - Becas, trámites de matrícula, convalidaciones...
 - Servicios para el alumnado
 - Eventos (cultura, deportes, etc).

Habilidades comunicativas

- Cómo hablar en público, habilidades para la comunicación
- Empatía y flexibilidad. Técnicas de motivación. Identificación de necesidades
- Relación entre iguales, dinámica de grupos

Encuentro para intercambio de experiencias

- Compartir las vivencias y fomentar el sentimiento de equipo BAT

- Analizar los puntos a mejorar y plantearse retos en el futuro.
- El centro y la Titulación. Acogida y orientación
- Organización de los centros universitarios
 - Instalaciones y recursos. Normativa de uso de espacios
 - Programa de estudios, tutorías, evaluación, normativas, etc.
 - Prácticas obligatorias y prácticas voluntarias (*el Practicum*)
 - Programas de intercambio, etc...

Fase de Intervención (septiembre-mayo)

Diversos aspectos podrán ser contemplados en la planificación de la intervención teniendo en cuenta las experiencias de los centros participantes:

- Ficha de compromiso: Es interesante facilitar al alumnado tutor una ficha de compromiso que debe firmar en la que se refleje las tareas a asumir.
- Franja horaria: Se aconseja que haya una reserva de una hora al mes en el calendario académico tanto del alumnado de primero como del alumnado tutor.
- N.º de sesiones: Cada centro puede decidir el número de sesiones que mejor se adapte a sus necesidades, no obstante, se recomienda organizar un total de 3-7 sesiones.
- Reuniones grupales: Se sugiere plantear sesiones reducidas en lugar de abarcar la totalidad del grupo/clase.
- Alumnado Tutor: Se aconseja que se seleccionen 2 estudiantes por grupo/clase.
- Apoyo del centro al Alumnado Tutor: Es importante que el coordinador o coordinadora acompañen sobre todo en las primeras sesiones al alumnado tutor.
- Circulares: Se recomienda elaborar junto al alumnado tutor el Programa de lo que se trabajará en la sesión y publicarlo previamente.
- Tablas de seguimiento: Es necesario que el alumnado tutor registre las sesiones en las tablas de seguimiento

Fase de Evaluación (mayo-junio)

El personal coordinador del programa realiza un seguimiento del desarrollo del Programa (grupo por grupo con cada una de las y los estudiantes tutores) y un análisis global del mismo a través de la elaboración de un informe final. Además, participa en la sesión final de evaluación organizada por el vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad.

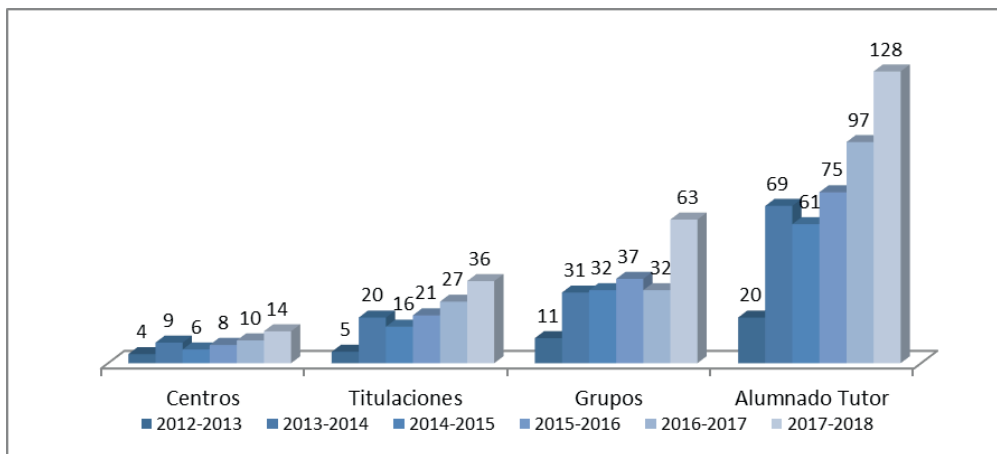
El alumnado tutor cumplimenta un cuestionario para valorar la formación recibida y otro al finalizar las sesiones sobre el desarrollo del Programa.

Elabora un informe que recoge diversas cuestiones de las sesiones, su contenido, incidencias, asistentes, etc. Por otro lado, el alumnado de primero evalúa esta iniciativa a través de otro cuestionario. Ambos colectivos este curso también han participado en la sesión final de evaluación organizada por el vicerrectorado.

RESULTADOS

La evolución de la participación en el Programa BAT a lo largo de los años ha sido muy positiva, como se puede constatar en la siguiente gráfica. Además, para el curso 2018-2019 se han inscrito 173 estudiantes, y aunque suele haber oscilaciones, se puede intuir que la tendencia es continuar esta progresión ascendente.

GRÁFICA 1
EVOLUCIÓN DE PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA DE TUTORÍA
ENTRE IGUALES (BAT) EN LA UPV/EHU

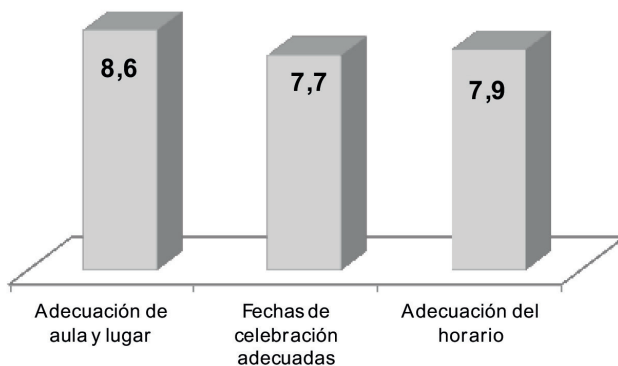


ALUMNADO TUTOR

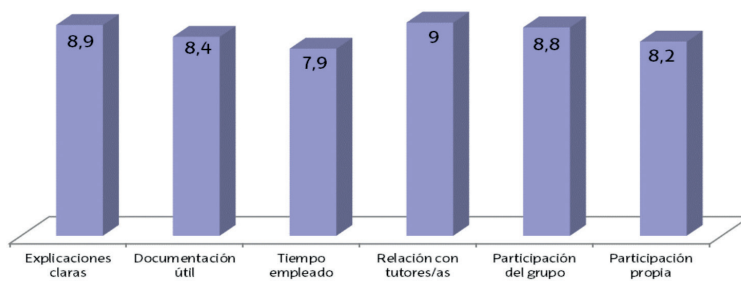
La formación es uno de los puntos claves en el Programa BAT y uno de los aspectos que ha sido valorado muy positivamente por el alumnado tutor. Un total de 98 estudiantes rellenaron el cuestionario de evaluación en el curso 2017-2018 tras realizar las sesiones de formación de principio de curso, y como se puede observar en la gráfica 2, el nivel de satisfacción es elevado, todas las puntuaciones oscilan entre los 7,7 y los 9 puntos.

GRÁFICA 2
VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL ALUMNADO TUTOR (CURSO 2017/2018)

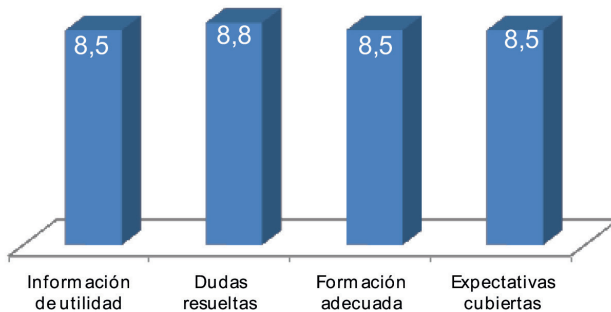
CONTEXTO Y PRESENTACIÓN



DESARROLLO



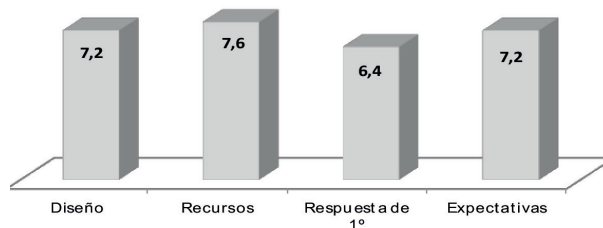
RESULTADOS



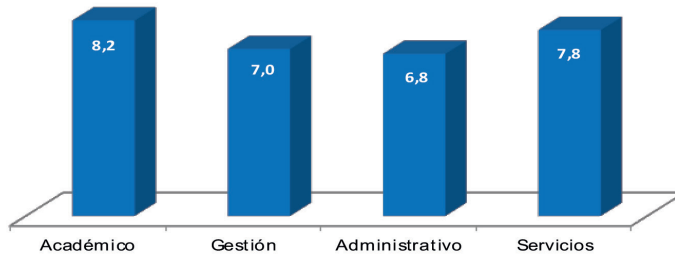
Finalizado el programa este alumnado cumplimenta un cuestionario de evaluación para valorar el desarrollo del mismo, evaluar el grado en el que se han trabajado las diferentes competencias transversales, así como plantear retos de mejora. Un total de 102 estudiantes cumplimentaron dicho cuestionario. A continuación, se presentan los resultados obtenidos:

GRÁFICA 3
VALORACIÓN DEL PROGRAMA DEL ALUMNADO TUTOR (2017-18)

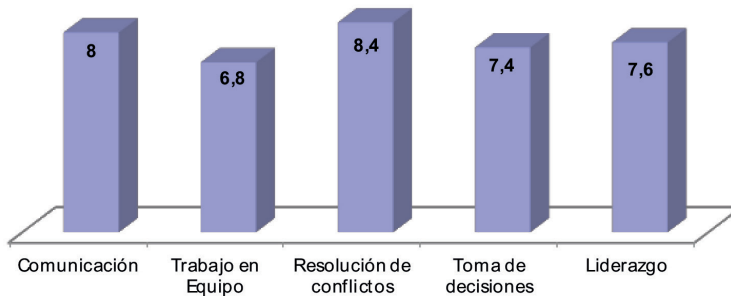
PROGRAMA



LA INTERVENCIÓN: ÁMBITOS TRABAJADOS



LA INTERVENCIÓN: COMPETENCIAS TRANSVERSALES TRABAJADAS



Tal y como se refleja en la gráfica 3, se tratan sobre todo temas relacionados con el ámbito académico y en menor medida temas relacionados con el área administrativa. Por otro lado, sobre las competencias transversales trabajadas destacan la resolución de conflictos y las habilidades comunicativas.

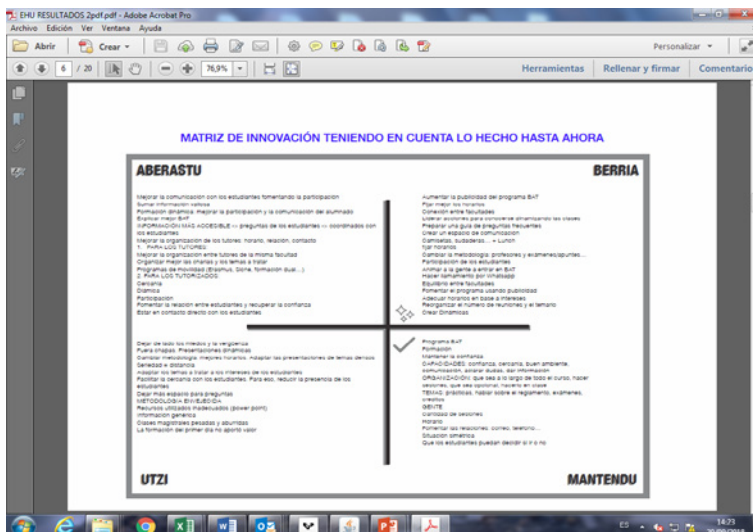
Por otra parte, durante el curso 2017-2018 se realizó un Encuentro de Intercambio de experiencias entre el alumnado tutor de todos los centros participantes. Un total de 65 estudiantes tomaron parte en dicho evento donde se llevaron a cabo diversas dinámicas que permitieron reflexionar sobre la labor desarrollada y plantearse retos de futuro.

GRÁFICA 4
ENCUENTRO DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS 2017-2018



La gráfica 5 refleja las cuestiones que recogió el propio alumnado en una de las dinámicas realizadas. En ella se plantearon los siguientes temas: enriquecer (ABERASTU), evitar (UTZI), plantear nuevo (BERRIA) y mantener (MANTENDU).

GRÁFICA 5
MATRIZ DE INNOVACIÓN REALIZADA POR EL ALUMNADO TUTOR EN LA JORNADA DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS



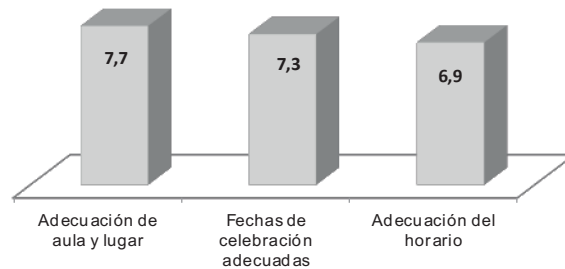
ALUMNADO TUTORIZADO

Más de 3000 estudiantes de nuevo ingreso han podido beneficiarse del programa BAT durante el curso 2017-2018. El alumnado tutorizado cumplimenta un cuestionario para valorar diversas cuestiones del programa. A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras analizar un total de 1008 cuestionarios. Como se puede observar la relación con el alumnado tutor y la resolución de dudas son los aspectos mejor valorados:

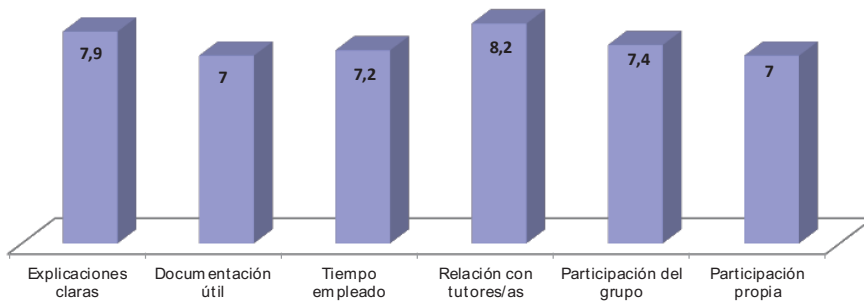
GRÁFICA 6

VALORACIÓN DEL PROGRAMA DEL ALUMNADO TUTORIZADO (2017-2018)

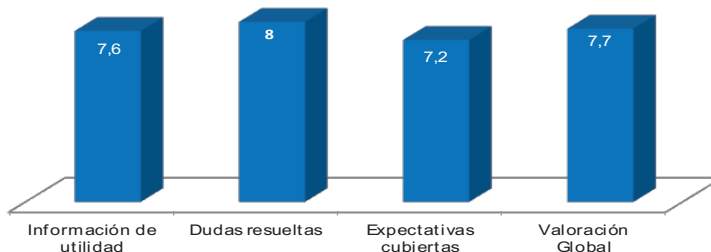
CONTEXTO Y PRESENTACIÓN



DESARROLLO



RESULTADOS



Además de este análisis, también se ha seguido un procedimiento analítico de datos cualitativos. A través de la información obtenida de los cuestionarios, el Encuentro, los informes de valoración y las reuniones se ha elaborado un sistema categorial emergente:

TABLA 2
SISTEMA CATEGORIAL

| | | |
|----------------------|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Alumnado tutor | Motivación | Colaboración Conocimiento Entrenamiento en habilidades Reconocimiento |
| | Dificultades | Participación Organización |
| | Aportaciones del programa | Competencias comunicativas y sociales Mayor conocimiento de la universidad Satisfacción personal |
| | Propuestas de mejora | Dinámicas participativas Difusión |
| Alumnado tutorizado | Propuestas de mejora | Organización Metodología Accesibilidad del material Difusión |
| | Aspectos positivos | Ayuda Cercanía |
| Personal Coordinador | Satisfacción | Beneficio para participantes Implicación del alumnado tutor Organización |
| | Propuestas de mejora | Difusión Impulso de relaciones entre alumnado tutor y consejo de estudiantes Uso de nuevas tecnologías |

EL ALUMNADO TUTOR

El alumnado tutor ha manifestado, por un lado, que hay **motivaciones** que le impulsan a inscribirse en el programa BAT. En muchas ocasiones se trata de ofrecer colaboración, orientación y sobretodo compartir las experiencias que han vivido:

“Tras una experiencia enriquecedora de alumna tutorizada me encantaría ser partícipe de este programa para ayudar a aquellos que lo necesiten y crecer como persona”, “Ayudar al alumnado de primero con aquellas dudas que yo mismo tenía cuando empecé”, “Ayudar al nuevo alumnado desde el punto de vista de alguien que ha estado en su situación porque conozco mejor las dificultades e inquietudes que les puedan surgir”

Por otro lado, también mencionan la posibilidad de tener más conocimientos sobre la universidad, trabajar las competencias transversales, conocer a gente y obtener el reconocimiento de créditos:

“Aprender más sobre la universidad y los servicios que ofrece”, “Enriquecer el propio conocimiento”, “Seguir aprendiendo sobre el funcionamiento de la universidad”, “Para poder comunicarme de mejor manera de cara al público”, “Para mejorar mis capacidades de comunicación”, “Ayudar a los nuevos alumnos y conocer a más gente de mi carrera”, “Para la obtención de créditos”

Respecto a las **dificultades** encontradas se destaca la participación irregular del alumnado de primero ya que la afluencia a las sesiones no se mantiene estable.

“El compromiso del alumnado no es suficiente, por ello habría que amoldarlo para aumentar la participación”

Además, también plantean la dificultad de establecer un horario que sea adecuado para impulsar la participación del alumnado de primero:

“El horario/fechas no les viene muy bien, porque es un tiempo que prefieren utilizar para hacer trabajos”.

El alumnado tutor destaca **la aportación** del programa BAT en lo referente al trabajo sobre habilidades comunicativas y sociales, además de tener mayor conocimiento del funcionamiento de la universidad:

“Una buena forma de practicar el hablar en público.” “Más cercanía con otros alumnos” “Soltura al exponer y comunicarme mejor con gente nueva, desarrollo de empatía y conocer mejor el funcionamiento de la universidad”

“Me ha aportado confianza a la hora de hablar delante de la gente y conocimientos sobre el funcionamiento y la organización de la universidad que desconocía”

Además, destaca el sentimiento de satisfacción que produce el hecho de ayudar a otros compañeros/as

“He tenido la oportunidad de conocer a mucha gente, ha sido gratificante poder aportar algo de información a nuestros compañeros”
“Me ha aportado la increíble sensación de estar ayudando a tantas personas con las que me he sentido identificada, me ha aportado el “saber empatizar”, y un profundo cariño y agradecimiento por parte del alumnado que no tiene precio alguno”.

En cuanto a **las propuestas de mejora**, se plantean sobre todo organizar dinámicas participativas con el alumnado de primero y evitar las metodologías pasivas, cuestión que también se planteó en el Encuentro y en las reuniones de valoración:

“Este programa deberá ser mucho más familiar y se podría orientar a modo de talleres en vez de simular casi clases magistrales” “Diseinua hobetzea, ez erabiltzea beti power point formatua eta ikasle guztion parte-hartzea sustatzea dinamika ezberdinen bidez” (Mejorar el Diseño, no utilizar siempre el formato Power Point y fomentar la participación del alumnado a través de diferentes dinámicas) “Ikasleak erakartzeko modu ezberdin bat” (Una nueva forma de atraer al alumnado)

Además, plantean que sería interesante que los contenidos a trabajar en las sesiones sean emergentes, que partan de los intereses del alumnado de primero “Deberíamos coger dudas de los alumnos y en base a ello hacer las charlas después”

Por otro lado, la difusión sería un punto a mejorar:

“Yo creo que a este proyecto le falta “publicidad” por parte del profesorado” “Intentar difundir el programa mucho más al alumnado, para que su disposición sea mejor”

Además, una de las alumnas tutoras manifestó en la reunión de valoración final la importancia de mostrar cercanía con el alumnado de primero, ponerse en su lugar y evitar el rol de profesor o profesora. La clave es compartir las vivencias que han tenido para que se sientan acompañados en el proceso. Estas cuestiones también se plantearon en el Encuentro realizado entre el alumnado tutor.

ALUMNADO TUTORIZADO

El alumnado de primero ha valorado positivamente el programa y realiza algunas **propuestas de mejora**. En cuanto a la organización:

“Debería avisarse la sesión con antelación para permitir a los alumnos preparar dudas o preguntas”, “Los horarios no son los más adecuados, a veces a últimas horas o en los descansos, de tiempo escaso” “Las sesiones han sido muy buenas y serviciales, pero creo que algunas deberían haber sido antes”. “Que se pongan más tutorías”.

Respecto a la metodología:

“Habría que hacer más dinámicas” “Talde txikiagotan lan egin, horrela lotsatiak garenok gustorago egongo gara eta zalantza gehiago argituko dira”(Trabajar en pequeños grupos, así las personas tímidas trabajaríamos más a gusto y se aclararían más dudas)

Además, otro punto sería la accesibilidad del material trabajado:

“Resultaría útil tener las presentaciones de las sesiones a mano en Egela (Plataforma moodle) para revisarlas”

La difusión es un punto que vuelve a plantearse como aspecto a mejorar

“Se la podría dar más visibilidad pues yo no me enteré que había reunión hasta el día antes”

En general, este alumnado valora la ayuda recibida y **destacada** que sean “los iguales” los que les faciliten la información:

“Han vivido lo que nosotros/as estamos viviendo, así que su experiencia es de gran ayuda” “Al ser de edad parecida, entienden mejor nuestros problemas” “Los tutores y tutoras son muy cercanos/as resuelven muy bien las dudas planteadas” “Este programa ha servido de mucha ayuda a la hora de resolver todas mis dudas” “Klaseen dinamika interesgarria irudituz zait” (La dinámica de las clases me ha parecido interesante).

EL PERSONAL COORDINADOR

El personal coordinador **valora muy positivamente** el programa, no solo como algo beneficioso para las personas participantes en el mismo, si no también para el clima académico del propio centro. Además, manifiesta su interés en participar y apoyar dicho programa en el futuro.

“El programa de tutorización entre iguales sigue siendo una apuesta interesante para el centro. Permite mantener vínculos entre alumnado de diferentes niveles en los grados y un intercambio de experiencias e información que resulta claramente beneficioso para quienes participan en el programa, pero también para el clima académico del centro”, “Es una actividad que interesa enormemente al alumnado, y que les resulta útil. Prueba de ello es la cantidad de estudiantes apuntados de momento para tutorizar durante el curso 2018-2019”, “Como centro consideramos que es un programa que debe seguir instaurado, con resultados satisfactorios para el alumnado tutor y de primer curso, pero también para el propio centro”.

Una de las claves de la valoración positiva del programa BAT es la implicación del alumnado tutor

“ha mostrado implicación y compromiso, con una actitud muy positiva. Ha cumplido con su tarea y no ha dudado en pedir ayuda y consejo cuando se ha enfrentado a problemas” “Se han implicado y han intentado llevar a cabo las sesiones de tutorización con seriedad y rigor”

Por otro lado, algunos centros universitarios, tienen fijada una franja horaria en el calendario para posibilitar la participación en estas acciones lo que consideran un punto clave de cara a la organización: “*Ha ayudado mucho disponer de una franja horaria común (martes a las 12:00) para realizar las sesiones*”

Vincular al alumnado tutor en programas de acceso para dar una mayor difusión del mismo es una **propuesta** a considerar:

“Incluir al alumnado tutor en las jornadas de puertas abiertas de la sección, a fin de que los futuros posibles potenciales conozcan el programa, para que puedan incorporarse al mismo en caso de matriculación”

Asimismo, promover la relación entre este alumnado y los miembros del consejo de estudiantes es una cuestión interesante para ambos colectivos:

“Nos parece una gran idea propiciar la comunicación bidireccional entre el alumnado tutor y los miembros del consejo de estudiantes, lo que posiblemente facilite que dicho alumnado tutor disponga de una información más exhaustiva sobre algunos de los temas que más preocupen al alumnado de primero”.

CONCLUSIONES

Se puede concluir que el programa BAT de tutoría entre iguales de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) ofrece una oportunidad de enriquecimiento a diferentes niveles: alumnado de primero, alumnado tutor y centro universitario.

Respecto al alumnado de primero, supone una ocasión de, además de recibir información de interés, compartir inquietudes, experiencias, aclarar dudas, establecer vínculos, sentirse acompañado/a y comprendido/a, lo que permite mejorar su integración académica, personal y social. Este colectivo ha manifestado explícitamente la ayuda que supone este tipo de relación, puesto que se da un vínculo más cercano que el que se establece con el profesorado, lo que permite que se encuentre más cómodo/a a la hora de plantear dudas o temas que le preocupan.

Por tanto, en este tipo de tutorización, es fundamental que el alumno tutor esté abierto a compartir sus vivencias, favorezca un ambiente de confianza y cercanía planteando sesiones dinámicas participativas.

Respecto al alumnado tutor, se le ofrece la oportunidad de trabajar competencias transversales como el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, resolución de conflictos, liderazgo, etc. El programa BAT permite realizar, por tanto, un aprendizaje para la vida, que va más allá del ámbito universitario. El alumnado siente que ha tenido oportunidad de establecer vínculos con estudiantes de otra etapa, ha ganado confianza, satisfacción por el hecho de ayudar a otras personas y empatía. La universidad se convierte, en este contexto, en un elemento clave de transmisión de valores.

Asimismo, el programa BAT permite, a través de la formación y del apoyo del personal coordinador adquirir un conocimiento en mayor profundidad de la institución.

En cuanto al centro universitario, supone una opción para crear un clima académico más allá de las aulas; es una oportunidad de establecer diversas sinergias entre el alumnado y el personal docente universitario y fomentar asimismo la participación en la vida universitaria.

El programa BAT, como se ha visto, ha evolucionado positivamente a nivel de participación desde su implantación, pero el reto del vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad no es sólo que siga la progresión a nivel cuantitativo sino ofrecer un programa cuyo espíritu sea mejorar constantemente año tras año concediendo al alumnado, principal motor de la universidad, el protagonismo que se merece. El alumnado tutor tiene voz, se convierte en transmisor de conocimientos y de experiencias y a su vez responde a las inquietudes del alumnado de primero. Todo ello le permite aprender del propio proceso y desarrollar habilidades comunicativas y sociales. Es una forma de reconocer su status, de darle confianza y empoderarle para su futuro personal y profesional.

AGRADECIMIENTOS

El programa BAT está activo gracias al profesorado que inicialmente lo impulsó en el curso 2012-13, las direcciones de los centros participantes, su personal coordinador y sobre todo gracias al alumnado tutor que lo ha ido liderando a lo largo de estos años. El vicerrectorado de estudiantes y empleabilidad de la UPV/EHU resume en este artículo la evolución del programa BAT que seguirá impulsando en los próximos años.

REFERENCIAS

- Acebrón, A. M. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-16.
- Duran, D. y Flores, M. (2014). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE*, 13(1), 5-17.
- Siota, M. (2015). La tutoría entre iguales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: fortalezas y requisitos necesarios para su implantación. *Revista de Educación y Derecho*, 11, 1-18.
- UPV/EHU (2012) Plan de acción tutorial UPV/EHU: tutoría entre iguales https://www.ehu.es/documents/3026289/3132684/plan_tutoria_entre_iguales.pdf/5426947c-1ad8-4ac9-8b4f-a0b5654cc5ac (consultado 18/09/2018)
- Velasco Quintana, P. J., Domínguez Santos, F., Quintas Barreto, S. y Blanco Fernández, A. (2010). La mentoría entre iguales y el desarrollo de competencias. *Revista Mentoring & Coaching*, 3, 71-85.

EL PROGRAMA TUTOR-MENTOR EN EL GRADO EN HISTORIA DEL ARTE. VALORACIÓN DE LA LABOR DEL ESTUDIANTE MENTOR

Guillermo Juberías Gracia

Departamento de Historia del Arte, Universidad de Zaragoza

guillermojuberias@unizar.es

RESUMEN

Durante los cursos académicos 2014-2015 y 2015-2016, participé como estudiante mentor en el Programa Tutor-Mentor en el Grado en Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza. Esta iniciativa se integra dentro del Plan de Orientación de la Universidad de Zaragoza (POUZ) y, en concreto, dentro del Plan de Orientación Universitaria (POU) de la Facultad de Filosofía y Letras. En el transcurso de ese segundo curso académico (en el que se implementó el binomio tutor-mentor), también formé parte de un proyecto de innovación docente, el PIPOUZ_15_059, coordinado por la Dra. Mónica Vázquez Astorga (coordinadora del POU del Centro). A través de esta comunicación se pretende realizar una valoración de esa experiencia como mentor. Las actuaciones de tutoría y mentoría constituyen en la actualidad instrumentos fundamentales para la orientación y la integración de los alumnos de primer curso en el sistema universitario. Para ello, a través de este estudio, se han descrito las principales acciones que llevamos a cabo los alumnos mentores de nuestra titulación: señalando cuál es la formación que reciben los mentores en Historia del Arte, qué factores influyen en la asistencia de los alumnos de nuevo ingreso a las sesiones de trabajo, qué aspectos trabajar en las reuniones más importantes y cómo lograr que estas sean productivas. Finalmente se analizan algunas dificultades que el mentor puede experimentar, proponiendo fórmulas para solventarlas. El objetivo último de esta comunicación es crear un documento que pueda ser útil a los futuros alumnos mentores del Grado en Historia del Arte.

PALABRAS CLAVE

Mentoría, Orientación, Historia del Arte, POUZ

THE TUTOR-MENTOR PROGRAM IN THE DEGREE IN HISTORY OF ART. ASSESSMENT OF THE ACTIVITY OF THE MENTOR STUDENT

ABSTRACT

During the academic years 2014-2015 and 2015-2016, I participated as a mentor student in the Tutor-Mentor Program in the Degree in History of Art of the University of Zaragoza. This initiative is part of the Orientation Plan of the University of Zaragoza (POUZ) and, specifically, within the University Orientation Plan (POU) of the Faculty of Philosophy and Letters. In the course of that second academic year (in which the tutor-mentor binomial was implemented), I was also part of an educational innovation project, PIPOUZ_15_059, coordinated by Dr. Mónica Vázquez Astorga (coordinator of the Center's POU). Through this communication is intended to make an assessment of that experience as a mentor. Mentoring activities are currently fundamental instruments for orientation and integration of first-year students in the university system. To do this, through this study, we have described the main actions carried out by the mentor students of our degree: pointing out how is the training that mentors receive in History of Art, which factors influence the attendance of new students to the work sessions, which aspects work in the most important meetings and how to make them productive. Finally, some difficulties that the mentor can experience are analyzed, proposing strategies in order to solve them. The ultimate goal of this communication is to create a document that can be useful to future mentors of the Degree in History of Art.

KEYWORDS

Peer Mentoring, Orientation, History of Art, POUZ

INTRODUCCIÓN

Durante la última década las experiencias de mentoría han cobrado una destacada presencia en el sistema educativo superior español. En el ámbito anglosajón estas actuaciones han tenido una gran tradición como herramientas para la mejora de la calidad en la orientación universitaria. Universidades como la de Columbia (Nueva York), Yale (New Haven) o la Universidad de California (San Diego), llevan años desarrollando exitosas experiencias de *peer mentoring* o aprendizaje entre iguales. En Latinoamérica también se han introducido estas iniciativas en los entornos universitarios, tal y como se aprecia en el Proyecto Ascendere de la Universidad Técnica Particular de Loja en Ecuador (Andrade-Abarca, Salazar Romero y Loaiza-Aguirre, 2017) o en las experiencias desarrolladas en Brasil desde 1998 (Albarez, Marqués de Sousa Soares y Patta Bardagi, 2015). En Europa han servido de referente los programas de las universidades británicas

como St. Andrews u Oxford. España en las últimas décadas se ha sumado a este tipo de iniciativas en buena parte de sus espacios de educación superior tal y como puede apreciarse en el Proyecto SIMUS de la Universidad de Sevilla (García Jiménez, Romero Rodríguez y Valverde Macías, 2003), en el programa “Compañero-tutor” de la Universidad de Valencia o en REMUC (Red de Estudiantes Mentores de la Universidad Complutense de Madrid), por citar algunos ejemplos dentro de una tendencia en alza en los centros españoles. Especialmente interesantes son las experiencias puestas en práctica en la UNED, donde el mentor asume el rol de orientar a unos estudiantes de nuevo ingreso que no están habituados al estudio autorregulado (Manzano Soto, Martín Cuadrado, *et al*, 2012). Este programa arrancó durante los cursos académicos 2007-08 y 2008-09 siendo llamado “Programa-piloto de mentoría para estudiantes de nuevo ingreso en la UNED”.

El auge de estas acciones se ha dado de forma paralela a la adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) (Álvarez González, 2008). Para ello, la tutoría y la mentoría han constituido elementos clave a la hora de actualizar la formación universitaria española al panorama globalizado, nuevo escenario en el que el alumnado desarrollará su vida profesional una vez abandone la Universidad. En el EEES la educación se concibe como una forma de desarrollo integral del individuo, concediendo en este proceso una gran importancia a la orientación (Álvarez Pérez y González Alonso, 2010).

La mentoría puede ser definida como un proceso de *feed-back* de ayuda y orientación personal, académica y profesional entre un alumno mentor y un estudiante o grupo de estudiantes de nuevo ingreso. El objetivo de estas actuaciones en el sistema universitario ha sido doble. Por una parte, el acompañamiento de los estudiantes de primer curso, utilizando la experiencia de sus compañeros más veteranos, facilitando considerablemente su inserción en los estudios superiores. Por otra, potenciar en los alumnos mentores habilidades comunicativas, de organización, liderazgo o resolución de problemas. No debe entenderse como un proceso unidireccional en el que los alumnos mentores simplemente transmiten sus vivencias académicas a los estudiantes mentorizados, sino que los segundos deben adquirir un rol activo, comunicando a los mentores sus necesidades y sus dificultades (Sánchez Ávila, 2010).

El Programa Tutor-Mentor en la Universidad de Zaragoza es una iniciativa del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo y del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Zaragoza. Tanto mentores como tutores reciben una formación ofertada por el ICE, así como por la coordinación del POU de la Facultad, con el objetivo de poder desarrollar su labor al comenzar el curso académico.

El Programa Tutor-Mentor en Historia del Arte en la Universidad de Zaragoza, depende del POU de la Facultad de Filosofía y Letras. Este agrupa los servicios

de orientación universitaria que tanto la Facultad como la Universidad ofrecen a los estudiantes. Toda la información relativa al POU (datos sobre los estudios ofertados por el centro, programas de intercambio, idiomas, etc.) queda recogida en siete bloques que pueden ser consultados en la página web de la Facultad. En el centro, el número de profesores tutores por curso suele ser de 25, mientras que la cifra de mentores es variable.

Tal y como he señalado, participé durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016 en el Programa Tutor-Mentor en el Grado en Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza, colaborando durante ese segundo curso académico en el PI-POUZ_15_059 titulado Programa de Incentivación del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza. Esta participación activa en ambos programas me permitió tener una experiencia profunda sobre el Programa Tutor-Mentor en Historia del Arte.

En ese curso 2015-2016, Historia del Arte fue la tercera titulación de la Facultad con más alumnos de nuevo ingreso (79), siendo las dos primeras Historia (147) y Estudios Ingleses (101).

Tomando los datos de ese mismo curso académico 2015-2016, el estudio previo de los alumnos de nuevo ingreso establece que el 91,1 % ha accedido a estos estudios por medio de la PAU. La nota media de acceso al Grado de esos estudiantes que proceden de la PAU es de 7,66. A su vez, en el pasado curso de 2017-2018 de las 120 plazas ofertadas se cubrieron finalmente 71, cifra que pone de manifiesto el descenso de alumnos de nuevo ingreso en el Grado, un fenómeno que se ha acentuado en los últimos cinco años. También cabría relacionar estos datos con la existencia de varias asignaturas con una tasa de rendimiento por debajo del 50% en el primer curso del Grado, tal y como refleja el Informe de evaluación de la calidad y los resultados de aprendizaje del Grado en Historia del Arte para ese curso 2015-2016.

El objetivo de esta comunicación no es el de averiguar las causas de este fenómeno, pues su explicación es compleja y viene detallada en los últimos informes de calidad elaborados desde la coordinación del Grado. Sin embargo, estas cifras revelan la necesidad de poner en marcha programas que sirvan de apoyo y orientación al alumnado de nuevo ingreso, constituyendo los Cursos 0 y el Programa Tutor-Mentor actuaciones que pueden ser de gran ayuda para los estudiantes.

OBJETIVOS

A continuación se detallan los objetivos que se pretenden alcanzar a través de este estudio sobre la experiencia del Mentor en el Grado en Historia del Arte.

- Presentar las acciones llevadas a cabo con el alumnado de nuevo ingreso por parte de un alumno mentor en las sesiones de mentoría. Estas actuaciones podrían ser útiles a futuros mentores del Grado en Historia del

Arte, pues a pesar de que estos reciben una formación inicial global sobre el Programa, en ocasiones pueden aparecer dudas acerca de cómo organizar las sesiones de trabajo.

- Analizar en qué manera la tarea del mentor contribuye a la integración de los estudiantes de nuevo ingreso en la vida universitaria. Nos interesa saber qué actuaciones favorecen de forma más directa esa integración.
- Detectar posibles vías de mejora en la labor del mentor. Analizar los puntos fuertes y las debilidades de esta tarea desempeñada en el Grado en Historia del Arte para contribuir a mejorarla.
- Aproximarse a la experiencia de los mentores.

MÉTODO

Los alumnos mentores en Historia del Arte, al igual que en el resto de las titulaciones de la Universidad de Zaragoza, reciben un curso inicial de formación organizado por el ICE dentro del Programa de Formación para el Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza. Para este próximo curso 2018-2019, la formación va a ser llevada a cabo en dos sesiones de dos horas cada una, tituladas “Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ). Características e implementación” y “POUZ. Integración de los estudiantes en la Universidad: Binomio Tutor-Mentor”. La primera se encuentra orientada fundamentalmente a conocer en qué consiste el POUZ y en la segunda se explica de manera detallada el binomio Tutor-Mentor y cómo desarrollar las sesiones de trabajo. Estas dos sesiones, unidas a las organizadas por la coordinación del POU de la Facultad, son la formación que reciben los mentores para realizar su labor.

La participación en el Programa, tanto por parte de los mentores como por la de los alumnos de nuevo ingreso, es voluntaria. Su correcto desarrollo requiere de la asistencia de los alumnos en él inscritos. Durante los dos cursos en los que fui alumno mentor, pude constatar varios factores que afectaban a esta asistencia:

Capacidad del alumno mentor para diseñar sesiones dinámicas. En ellas todos los compañeros tienen la oportunidad de expresar sus dudas u opiniones, resultando así una actividad enriquecedora. Sobre todo en las primeras sesiones, al tratarse de alumnos que generalmente no se conocen entre ellos, es probable que les cueste tomar la iniciativa a la hora de hablar. En ese caso es positivo que el alumno mentor anime a sus compañeros a expresar sus dudas.

Disponibilidad horaria de los alumnos. En el Grado en Historia del Arte durante el primer curso existe grupo de mañanas y grupo de tardes. Sería deseable que en el mismo grupo de alumnos mentorizados, fuesen todos o de mañanas o de tardes. Cuando no existe esta posibilidad, una buena alternativa es organizar la

reunión al comienzo de la tarde, cuando los del grupo de mañanas acaban de terminar las clases y a los del grupo de tardes todavía les queda una hora para entrar.

Cercanía del alumno mentor y *feed-back* con el grupo mentorizado. El mentor debe mostrarse como el igual que es ante sus compañeros de primer curso. Para favorecer esta aproximación entre mentor y mentorizados, es interesante organizar las sesiones de trabajo fuera del aula. Para ello existen espacios comunes en la Facultad en los que el ambiente va a ser más distendido y los alumnos mentorizados van a sentirse más seguros a la hora de expresar sus dudas.

Correcta planificación de las sesiones de acuerdo al calendario académico. Existen ciertos periodos del curso académico en los que no es recomendable organizar las sesiones de trabajo. Es el caso de las semanas de los exámenes y la semana inmediatamente posterior a los mismos, en la que muchos de los alumnos están fuera de la ciudad.

La primera ocasión en la que los mentores en Historia del Arte tienen una participación activa es en la Jornada de Acogida de los nuevos estudiantes de la Facultad. En ella, su labor consiste en acompañar a los alumnos durante la introducción que de la titulación de Historia del Arte hace la coordinación del Grado y durante la presentación de los servicios de la Biblioteca María Moliner, en la que se organiza una visita para que los nuevos alumnos conozcan las diferentes secciones. Este es el momento en el que los mentores y estudiantes de primer curso tienen un primer contacto directo. Es interesante que el mentor enseñe a los nuevos estudiantes donde se encuentran los libros y revistas especializadas en Historia del Arte, pues durante los próximos días en la presentación de cada asignatura del primer semestre, recibirán una bibliografía específica que tendrán que buscar en la biblioteca. La experiencia de conocer la biblioteca guiados por los alumnos más veteranos, suele ser positiva, algo que se encuentra favorecido en parte por sus buenas instalaciones.

Tras este primer contacto, la colaboración entre alumnos mentores y estudiantes de nuevo ingreso se produce a través de las sesiones de trabajo. La normativa fijada desde el ICE, establece un mínimo de tres sesiones grupales o individuales a organizar durante el curso académico. Lo óptimo es que el alumno mentor consiga celebrar al menos las cuatro que son consideradas como especialmente importantes.

Es el caso de la primera reunión del curso, que conviene celebrar la semana posterior a la Jornada de Acogida. En ella es efectivo que los alumnos se presenten, cuenten qué les ha llevado a escoger el Grado en Historia del Arte, y de este modo vayan conociéndose entre ellos y surjan posibles lazos de apoyo y cooperación entre los estudiantes de primer curso.

Durante esos días los alumnos tienen que aprender a utilizar el Anillo Digital Docente, a dar de alta su carnet universitario para poder acceder al préstamo bi-

bliotecario, necesitan comprar materiales en reprografía de la Facultad, consultar bibliografía básica para cada asignatura o recibir información sobre cómo alcanzar el nivel de idioma moderno de B1 que necesitarán para obtener el título de graduados. Todas estas cuestiones pueden ser abordadas durante esa primera sesión. Lo importante es que desde el primer momento, los alumnos de nuevo ingreso sientan que un compañero veterano les acompaña en sus primeros días en la Universidad.

La obtención del título de idioma moderno merece una especial dedicación durante la primera reunión del curso. La normativa en el Grado en Historia del Arte exige matricular dos créditos que dan derecho a realizar una prueba de nivel en el Centro Universitario de Lenguas Modernas (CULM) de la Universidad de Zaragoza para los idiomas de inglés, francés, italiano o alemán. El pago de esos dos créditos también permite solicitar el reconocimiento del idioma sin la prueba, aportando la documentación necesaria. El alumno mentor podrá exponer a los estudiantes de nuevo ingreso las diferentes vías existentes para la acreditación del B1, como puedan ser los cursos del CULM, de la Escuela Oficial de Idiomas o los centros privados en los que se ofrece preparación para los exámenes oficiales. Obtener la certificación del B1 se convierte en un requisito problemático para los alumnos con menos destrezas en los idiomas extranjeros, por lo que conviene empezar a prepararlo en los primeros cursos del Grado.

Unas semanas después puede organizarse la segunda sesión de trabajo. En ella los estudiantes van a expresar sus primeras dudas sobre las asignaturas que están cursando. La función del alumno mentor no es la de resolver cuestiones sobre los contenidos de la asignatura, pues este es trabajo del profesor que la imparte, sin embargo pueden orientar a los estudiantes de primer curso acerca de cómo estudiarla, cómo afrontar los trabajos o lecturas propuestos por el docente, cómo elaborar resúmenes de la materia, etc.

Una de las sesiones de trabajo fundamentales es la que se organiza justo antes de las pruebas de evaluación del primer semestre. Los estudiantes suelen estar agobiados al enfrentarse por primera vez a los exámenes de la Universidad. Es útil para ellos que el alumno mentor les cuente cómo los superó y cómo orientó el estudio durante las semanas previas a los mismos. Este es el momento en el que muchos estudiantes se sienten frustrados ante la cantidad de materia a asimilar que presentan algunas de las asignaturas de primer curso del Grado en Historia del Arte. Esta dificultad se veía agravada en aquellas asignaturas impartidas por más de dos profesores, pero en los últimos cursos, desde el Departamento de Historia del Arte se ha logrado reducir el número de docentes por asignatura, favoreciendo una mayor coordinación y coherencia en la impartición de las mismas. También es positivo que los alumnos mentores recuerden a los estudiantes de primero que la guía docente es el documento oficial en el que se especifican

contenidos, criterios de calificación, resultados de aprendizaje y bibliografía recomendada. Leer detenidamente la guía docente ayuda al alumno a saber exactamente qué conocimientos se le piden adquirir en cada asignatura.

La siguiente sesión se organiza tras conocer los resultados de los primeros exámenes. En ella conviene analizar de forma colectiva cuáles han sido esos resultados, intentando averiguar qué es lo que se podría haber mejorado a la hora de preparar estas pruebas. Es frecuente que alguno de los estudiantes haya suspendido más de dos asignaturas. Por ello, suelen encontrarse desmotivados y empiezan el segundo semestre con el lastre de las asignaturas que no han aprobado en el primero. En este sentido es conveniente animarles a estudiar las asignaturas del segundo semestre desde el comienzo del mismo, para evitar que se les acumule el trabajo en las semanas previas a los exámenes y también para intentar que no lleguen al verano con más asignaturas suspendidas. En este tipo de reunión en la que los alumnos comparten sus experiencias personales, hay que dejar claro que pueden contar su situación siempre que así lo deseen, pues quizás haya algún alumno al que le disguste tener que decir en público sus calificaciones.

A medida que se aproxime el final de curso, una cuestión que puede resultar útil a los alumnos es que el mentor explique en qué consisten las becas Erasmus, las prácticas Erasmus + o el Programa Sicue. Si los estudiantes conocen desde primero estos programas, podrán planificar mejor su futura estancia en otros centros. Esta cuestión, en el curso 2015-2016, fue abordada en una sesión de Tutoría-Mentoría. Es más provechoso cuando a la sesión pueden asistir alumnos que hayan disfrutado de estas becas para contar su experiencia.

Finalmente, la última reunión es aquella en la que se preparan los exámenes del segundo semestre. En el primer curso del Grado en Historia del Arte, tan solo hay una asignatura que posee carácter anual: Arte de la Antigüedad (código 28200). Normalmente, los alumnos habrán realizado exámenes parciales cuya superación implica descargar cierta materia para el examen final de la asignatura. Pero podría haber alumnos que no hayan aprobado estos parciales y que tengan que examinarse de la asignatura al completo. El resto de las asignaturas son semestrales y no presentan este problema. Si el mentor lo desea (pues su labor concluye al terminar el curso académico), puede mantener el contacto con los alumnos mentorizados. Para ellos puede ser útil contar con su apoyo y su consejo durante los cursos posteriores. En ocasiones, cuando llegan a tercero y tienen que elegir optativas, contactan con el que había sido su alumno mentor para que este les relate su experiencia. Lo mismo sucede con las Prácticas Externas (código 28239) o con el Trabajo de Fin de Grado (código 28224). Incluso a medida que los alumnos mentorizados van acercándose al final de su grado, suelen preguntar a sus antiguos mentores por su experiencia como egresados a la hora de elegir másteres, continuar su formación y buscar empleo. Para los alumnos siempre es enri-

quecedor poder acceder a la experiencia de otro estudiante que ya pasó por las mismas dificultades.

Después de haber descrito las sesiones de trabajo claves a organizar por parte del mentor, hay que señalar varias dificultades que este puede encontrarse a la hora de llevar a cabo su labor, para las que se proponen soluciones.

En ocasiones los alumnos mentorizados piden a los mentores que estos les presten sus apuntes de las asignaturas de primer curso. Los estudiantes siempre tienen numerosas vías de encontrar apuntes de alumnos de otros cursos. El problema es que algunos de ellos, al tener en su mano este material, dejan de asistir a clase. La asistencia es útil y enriquecedora, no solamente por poder escuchar los comentarios del profesor, sino también para establecer relaciones entre compañeros, favoreciendo la cohesión del grupo y el clima de trabajo en el aula. Además, es frecuente que los profesores incluyan algunas modificaciones en el temario de sus asignaturas, siendo complicado detectar estos cambios si no se asiste a clase de forma continuada.

Otra de las situaciones que pueden ser difíciles de gestionar para un mentor tiene lugar cuando en el transcurso de alguna de las sesiones de trabajo se crea un clima de pesimismo y negatividad ante el enfoque de alguna de las asignaturas o ante el profesorado que imparte esa asignatura. Los alumnos pueden sentirse decepcionados y realizar críticas demasiado destructivas que no contribuyen a mejorar. Es lógico que se produzcan estas situaciones, pues en los alumnos de primer curso ven a los mentores como personas más cercanas a ellos, que han pasado por realidades similares. Aunque las reuniones se conviertan en una forma de desahogo para los estudiantes, el mentor debe ser capaz de reconducir esa frustración hacia algo positivo. Lo logrará si hace entender a los alumnos que las asignaturas más difíciles pueden ser vistas como retos a superar, situaciones de las que salir reforzado, formas de prepararse para la complejidad del futuro laboral.

También conviene remarcar la diferencia entre mentores y profesores. Cada asignatura del Grado tiene sus profesores responsables, siendo estos los que tienen que resolver las dudas de los alumnos sobre los contenidos de la materia y sobre la organización de la misma. El mentor no tiene que explicar a los estudiantes de primer curso los contenidos vistos en clase, pues su labor es la de acompañar y asesorar con su experiencia.

RESULTADOS

A pesar de que en esta comunicación nos centramos exclusivamente en la labor de los alumnos mentores del Grado en Historia del Arte, los resultados son fruto del trabajo coordinado de mentores, profesores-tutores y la coordinación del POU de la Facultad. La efectividad de las acciones llevadas a cabo por este

conjunto de agentes quedó plasmada en los resultados obtenidos en la encuesta realizada a los alumnos de nuevo ingreso en el curso 2015-2016 en el marco del PIPOUZ_15_059.

Esta encuesta demostró la alta participación de los encuestados en actividades orientadas a favorecer su integración universitaria, como fueron la Jornada de Acogida (73,5%), el Programa Tutor-Mentor (70,1%) o los Cursos de formación sobre competencias a través del Anillo Digital Docente (impartidos por personal de la Biblioteca María Moliner) (74,7%).

Los estudiantes realizaron una valoración positiva del Programa Mentor-Tutor. Valorándolo del 0 al 10, el 92,2% de los estudiantes encuestados dio una calificación entre el 5 y el 10. La valoración media concedida al Programa por los estudiantes encuestados fue de 7,76 sobre 10.

Con el objetivo de conocer el impacto del Programa en los alumnos mentores, estos fueron encuestados, respondiendo a las preguntas 23 de los 24 que entonces participaban en el Programa. Con sus respuestas los mentores reflejaron que consideraban adecuada la difusión de estas actividades en la Facultad.

Las respuestas revelan una participación activa por parte de estos alumnos de últimos cursos en las actividades relacionadas con el Programa. También otorgan una valoración positiva al mismo, el 95,5% de los alumnos mentores encuestados lo sitúan en una calificación que va del 5 al 10. La valoración media concedida al Programa por los mentores encuestados fue de 7,39 sobre 10.

Cuando expresaron los aspectos más positivos de su experiencia dentro del Programa, señalaron entre otras:

Considero que es muy beneficioso tanto para el alumno mentor como para el estudiante de nuevo ingreso compartir experiencias o diferentes puntos de vista para, de este modo, ayudarnos a superar los posibles obstáculos que pueden aparecer en la vida estudiantil.

El poner en práctica la experiencia recogida como estudiantes de últimos cursos y hacer que esta experiencia sea útil a los estudiantes de nuevo ingreso. El intentar que los estudiantes de nuevo ingreso se sientan acompañados en sus primeros pasos en la Universidad.

También tuvieron la oportunidad de hacer sus propuestas de mejora, entre las que destaca:

Principalmente propondría hacer más hincapié en la importancia del programa Tutor-Mentor en las clases de primero (a los estudiantes de nuevo ingreso), puesto que muchos quizá, al no ser un programa obligatorio, no se molestan en conocerlo, acudir a las reuniones de presentación del programa o participar en él. Por ello quizá sería necesario que se establecieran más métodos informativos del programa o animar al profesorado a que se lo comunique y proponga a sus alumnos de primero.

CONCLUSIONES

Las acciones que han sido propuestas en el apartado de Método, fueron valoradas por los alumnos mentorizados a través de la encuesta del proyecto de innovación docente.

Tal y como se aprecia en los resultados de la encuesta, tanto los alumnos mentores como los alumnos mentorizados valoraron positivamente las actuaciones englobadas en el Programa Tutor-Mentor. Todas ellas contribuyeron a crear un clima de trabajo más enriquecedor en las sesiones organizadas durante el curso. Gracias a las estrategias descritas, los alumnos de primer curso apreciaron la utilidad de la ayuda de un estudiante más veterano.

Personalmente, la experiencia obtenida durante el primer curso en el que participé en el Programa Mentor (2014-2015), me permitió mejorar mi labor durante el curso siguiente. Además, uno de los resultados que he podido constatar durante los años siguientes a mi labor como mentor, es cómo la interacción con los estudiantes que mentorice ha continuado. La causa de ello es el mantenimiento del contacto entre mentores y mentorizados durante los siguientes cursos. Esta experiencia resulta doblemente positiva, pues ellos pueden contar con la ayuda de un alumno egresado, y a mí a su vez me interesa conocer de cerca la situación del Grado en Historia del Arte, por mi labor presente en este Departamento.

REFERENCIAS

- Albanaes, P., Marques de Sousa Soares, F. y Patta Bardagi, M. (2015). Programas de tutoría y mentoría en universidades brasileñas: un estudio bibliométrico. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(1), 21-56.
- Álvarez González, M. (2008). La Tutoría Académica en el espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-88.
- Álvarez Pérez, P. R. y González Alonso, M. C. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la Universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas*, (16), 237-256. doi: 10.15366/tp.
- Andrade-Abarca, P. S., Salazar Romero, A. y Loaiza-Aguirre, M. I. (2017). Buenas prácticas de innovación en la Educación Superior: la mentoría como apoyo al proceso de inducción del estudiante nuevo. En M. L. Sein-Echaluce Lacleta, A., Fidalgo Blanco y F. J., García Peñalvo (editores), *IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2017)*, Zaragoza.
- Columbia College. (2018). *Columbia Mentoring Initiative (CMI)*. Nueva York: Columbia University. Recuperado de: <https://www.cc-seas.columbia.edu/OMA/mentoring/cmi.php>

- Departamento de Historia del Arte, Universidad de Zaragoza. (2016). *Informe de evaluación de la calidad y los resultados de aprendizaje del Grado en Historia del Arte, curso 2015-2016*. Recuperado de: http://titulaciones.unizar.es/documentos/infCalidad16/123_informe_2016_v2.pdf
- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Zaragoza. (2016). *Plan de Orientación Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras*. Recuperado de: <https://fyl.unizar.es/>.
- García Jiménez, E., Romero Rodríguez, S., Valverde Macías, A. (2003). La función tutorial en la Universidad de Sevilla. La mentoría como respuesta. El proyecto SIMUS. En P. R. Álvarez Pérez, H. Jiménez Betancort (coord.), *Tutoría universitaria* (pp. 271-284). San Cristóbal de la Laguna, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.
- Manzano Soto, N., Martín Cuadrado, A., et al. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 15(2), 93-118.
- Oxford Students. (2018). *Peer Support Programme*. Oxford: University of Oxford. Recuperado de: <https://www.ox.ac.uk/students/welfare/counselling/peersupport?wssl=1>
- Sánchez Ávila, C. (2010). Red de mentoría en entornos universitarios españoles: resultados de un análisis comparativo. *Revista Mentoring & Coaching*, 3, 13-29.
- Student Life University of Toronto. (2018). *Mentorship & Peer Programs*. Toronto: University of Toronto. Recuperado de: <https://www.studentlife.utoronto.ca/mpp/mentees>
- The Advise and Support Centre (ASC). (2018). *Academic mentoring and peer support*. St Andrews: University of St Andrews. Recuperado de: <https://www.st-andrews.ac.uk/orientation/beyond/academic-mentoring/>
- Vázquez Astorga, M. (coordinadora) (2016). *Memoria final de Proyectos de Innovación. Universidad de Zaragoza*. (PIPOUZ_15_059). Zaragoza: Vicerrectorado de Política Académica de la Universidad de Zaragoza.
- Yale Undergraduate Production. (2018). *Peer Mentor Program*. New Have: Yale University. Recuperado de: <https://up.yalecollege.yale.edu/production-resources/peer-mentor-program>

TUTORÍA COMO COMPLEMENTO DE LA ORIENTACIÓN EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

José Emigdio Frausto Macías,¹ Verónica Aguilar Vargas,²
M.^a Eugenia Ibarra Rodríguez,³ Luis David Valadez Ponce,⁴
Andrés González García,⁵ Ingrid Gisela Del Rocío Campos Ramírez,⁶
Liliana Fabiola Ponce Castro⁷

Universidad de Guanajuato, www.ugto.mx

jemigdiofm@hotmail.com,¹ veraguivar@hotmail.com,² moru_ibarra@hotmail.com,³
valadezluisdavid25@gmail.com,⁴ andres.gonzalez@ugto.mx,⁵
dirgni_cari@yahoo.com.mx,⁶ pliliana972@gmail.com⁷

RESUMEN

En México a partir del año 2008 se presenta la Reforma Integral de la Educación Media Superior, RIEMS, dentro de sus ejes se contempla en el eje 3 denominado Mecanismo de Gestión, la sección de Generar Espacios de Orientación Educativa y Atención a las Necesidades de los Alumnos, teniendo en cuenta las características propias de la población en edad de cursar el bachillerato. Esta investigación se lleva a cabo en la ciudad de León en el Estado de Guanajuato en México, en la Escuela de Nivel Medio Superior Centro Histórico León, ENMSCHL, que pertenece al Colegio del Nivel Medio Superior, CNMS, de la Universidad de Guanajuato, UG. Desde el año 2009 el Enlace de Tutoría, ET, y el Enlace Psicopedagógico, EP, desarrollan la atención a los estudiantes, en el caso del ET se realiza una encuesta al final de cada semestre, ahí se evalúa la atención del tutor hacia los estudiantes. La UG con su Departamento de Tutoría monitorea la actividad de cada tutor mediante la Carpeta Electrónica del Tutor, CET. En base a lo anterior se realizan acciones para la formación integral de cada estudiante.

PALABRAS CLAVE

Tutoría, Orientación, Atención, Psicopedagógico

INTRODUCCIÓN

En México a partir del año 2008 se presenta la Reforma Integral de la Educación Media Superior, RIEMS, dentro de sus ejes se contempla en el eje 3 denominado Mecanismo de Gestión, la sección de Generar Espacios de Orientación Edu-

cativa y Atención a las Necesidades de los Alumnos, teniendo en cuenta las características propias de la población en edad de cursar el bachillerato. Con base a la RIEMS, la ENMSCHL labora bajo el esquema de Enlaces, cuenta con un ET y un EP los cuales están en constante comunicación. Cada grupo tiene un docente-tutor, DT, actualmente se tienen 36 grupos y 36 DT. La edad de los estudiantes es de 15 a 18 años. El bachillerato consta de seis semestres, cada semestre los estudiantes reciben tutoría académica y de acompañamiento; si es necesario son canalizados al EP, por diversos motivos.

Los estudiantes han sido caracterizados en la ENMSCHL por el ET mediante una investigación previa (2000 a 2009) denominada, Trayectorias Escolares una herramienta de re-conocimiento de los estudiantes de nivel medio superior (Frausto, 2002); entre otras observaciones, dicha caracterización arrojó estudiantes denominados A, B y C, es decir, en cada grupo el 16% son los estudiantes-A que aprueban sus materias con el docente, sin el docente y a pesar del docente; el 68% son los estudiantes-B que requieren del docente; el 16 % son los estudiantes-C que no aprueban sus materias con el docente, sin el docente y a pesar del docente. Lo anterior ha ayudado a encaminar la labor de los DT, identificando las situaciones por las que atraviesa ocasionalmente algún estudiante. "Históricamente, la educación media superior ha tratado de cumplir con tres objetivos que, sin embargo, no ha resuelto a satisfacción: a) preparar para la educación superior; b) formar ciudadanos sólidos en relación con su aspecto social (fomento de valores; c) preparar para el trabajo. A causa del incremento de la educación básica de seis a nueve grados, del crecimiento de la cobertura de ese nivel y de la mejora de su eficiencia, la matrícula del nivel medio superior en México ha pasado de 388,000 alumnos en 1970 a casi tres millones para el final del siglo veinte" (Prawda y Flores, 2001, 263).

OBJETIVOS

Orientar y Atender a los estudiantes para aumentar su nivel académico y complementar su calidad humana en la Escuela.

MÉTODO

Características del orientador y del tutor, Sánchez Escobedo (2007) afirma:

- a) Orientación: Conjunto de métodos y técnicas empleadas para estudiar las capacidades, valores y motivaciones del individuo y los factores del ambiente que son importantes para la resolución de conflictos, toma de decisiones y desempeño de actividades productivas. Tutoría: Acción complementaria cuya importancia radica en orientar a los alumnos a partir del conocimiento de sus problemas y necesidades académicas, así como sus inquietudes y aspiraciones profesionales.

- b) Conocimientos. Orientador: De las principales teorías de la orientación, De los factores que influyen en el desarrollo humano y de las teorías de motivación y conducta, De la información de las principales profesiones y puestos de trabajo, De las bases de evaluación y medición en psicología y educación. Tutor: De la disciplina, organización, normas de la institución y el plan de estudios, De las dificultades académicas más comunes, de la población escolar, De los recursos disponibles de la institución para apoyar la regularización académica del alumno.
- c) Habilidades. Orientador: De las técnicas de comunicación para interactuar con las personas de forma individual y grupal, De las técnicas de y métodos de evaluación psicométrica, De la interpretación de los resultados de pruebas estandarizadas y no estandarizadas, Del manejo de recursos didácticos para el trabajo de grupo. Tutor: Organizar lógicamente el trabajo académico, Desempeñarse con disciplina, Escuchar con atención los planteamientos de los alumnos.
- d) Actitudes. Orientador: Aceptación de la persona, Respeto a las decisiones de la persona, Consideración positiva, Madurez emocional y ética, Empatía. Tutor: Demostrar interés genuino en los alumnos, Facilidad para interactuar con los alumnos, Clara vocación para la enseñanza.

El ET realiza entre los estudiantes, una encuesta tipo evaluación a cada tutor al concluir cada semestre, en la Tabla 1, se aprecia el porcentaje de atención⁹ individual de los DT. En EP preventivamente proporciona pláticas y dinámicas a los grupos de estudiantes; correctivamente atiende a determinados estudiantes canalizados por el tutor. Cada tutor sube a la CET las sesiones realizadas con su grupo o con algún estudiante específico.

TABLA 1
PORCENTAJE DE ATENCIÓN INDIVIDUAL DEL DT, DE 2009 A 2016, (10070 ENCUESTAS)

| Semestre | Primero M-V | | Segundo M-V | | Tercero M-V | | Cuarto M-V | | Quinto M-V | | Sexto M-V | |
|----------|----------------|----|----------------|----|----------------|----|---------------|----|---------------|----|--------------|----|
| AD-2009 | 59 | 74 | | | 77 | 84 | | | NA | 93 | | |
| EJ-2010 | | | 71 | 52 | | | 83 | 85 | | | NA | 91 |
| AD-2010 | 40 | 50 | | | 66 | 74 | | | 54 | 62 | | |
| EJ-2011 | | | 42 | 65 | | | 55 | 61 | | | 60 | 61 |
| AD-2011 | 67 | 66 | | | 49 | 57 | | | 64 | 44 | | |
| EJ-2012 | | | 53 | 62 | | | 52 | 57 | | | 56 | 68 |
| AD-2012 | 93 | 96 | | | 92 | 91 | | | 85 | 79 | | |
| EJ-2013 | | | 63 | 57 | | | 78 | 66 | | | 43 | 57 |
| AD-2013 | 55 | 53 | | | 33 | 51 | | | 32 | 40 | | |
| EJ-2014 | | | 67 | 43 | | | 46 | 53 | | | 43 | 48 |
| AD-2014 | 59 | 55 | | | 43 | 56 | | | 38 | 34 | | |
| EJ-2015 | | | 59 | 51 | | | 55 | 60 | | | 56 | 42 |
| AD-2015 | 60 | 48 | | | 44 | 57 | | | 51 | 50 | | |
| EJ-2016 | | | 60 | 63 | | | NR | 51 | | | NR | 53 |
| AD-2016 | 46 | 46 | | | 51 | 56 | | | 51 | 59 | | |

Fuente: Enlace de tutoría, ENMS Centro Histórico León

Algunos directivos, DT y el EP muestran la siguiente información relativa a la orientación¹⁰ de estudiantes:

ET-DT (representa al ET, es docente y es DT):

En los estudiantes-A se observa un grado alto de concentración y muestran que tienen una meta definida, son activos y cumplidos en sus labores y tareas, se conducen respetuosamente y están ávidos de conocimiento. A algunos les interesa participar en concursos y olimpiadas del conocimiento y otras actividades extracurriculares como trabajo, deportivas y artísticas.

En los estudiantes-B, la concentración no es constante, deben ser conducidos apropiada y estratégicamente para que no se distraigan fácilmente, en este sentido, se logra que la mayoría termine la Escuela. En cierto momento pueden pasar a ser estudiantes-A o en otro momento pueden pasar a ser estudiantes-C. A algunos les gusta practicar algún deporte o tocar algún instrumento música, leer y trabajar.

En los estudiantes-C, la concentración es ocasional, su mente parece que está en otros asuntos, los cuales provocan que algunos no concluyan la escuela, requieren de atención conjunta DT-directivos-EP-familia. Algunos dedican más tiempo a actividades como trabajar, deportes o artísticas.

Directivo-DT (es directivo, es docente y es DT):

Los estudiantes-A solicitan información, acuden con su DT, confirman los trámites que deben seguir, revisan sus calificaciones para prevenir eventualidades.

Los estudiantes-B buscan al DT para remediar asuntos, se dejan influenciar inapropiadamente por sus compañeros.

Para los estudiantes-C parece que la escuela no es una opción o es una imposición, resienten el cambio de secundaria hacia el nivel medio superior, su agenda es incorrecta, tienen problemas con el turno, presentan dificultades académicas, se sienten bloqueados emocionalmente.

EP-DT (representa al EP, es docente y es DT):

Los estudiantes-A pertenecen a una familia integrada donde la mamá o el papá los acompañan en sus estudios, aunque hay casos de estudiantes que no tienen mamá o papá; les inculcan visitar museos, leer, hacer sus tareas; tienen coeficiente intelectual alto, alta autoestima, se cuenta con casos de vida.

Los estudiantes-B tienen menor coeficiente intelectual, tienen conflicto para pasar de lo concreto a lo abstracto, su familia podría estar desintegrada, o sus progenitores divorciados, con poca tolerancia a la frustración y son impacientes.

Los estudiantes-C no muestran tener límites, no respetan a la gente mayor, los rechaza el sistema educativo, presentan problemas emocionales graves y de ansiedad.

EP-DT (pertenece al EP, es docente y es DT):

Los estudiantes-A que tienen un buen nivel académico por lo general es porque en casi todos los aspectos de su vida están estables, tienen buena rela-

ción en casa, con sus amigos y compañeros. Incluso se nota que tienen buena autoestima.

Algunos estudiantes-B buscan el apoyo del DT para regularizarse, ya sea que solicite ayuda para organizar sus tiempos, hacer uso de agenda, para que el DT le apoye a considerar que materias debe presentar primero y cuáles después para irse regularizando.

En el caso de los estudiantes-C, por lo general se ha observado que son estudiantes que tienen demasiados problemas y situaciones complicadas en su entorno.

RESULTADOS

Con base a las evaluaciones institucionales de cada semestre, desde el año 2012 y hasta la fecha los directivos, el ET y el EP han auxiliado a los estudiantes a mejorar su rendimiento académico y posicionado en buen sitio a la ENMSCHL, dentro de las 11 Escuelas de CNMS de la UG, en la Tabla 2, se aprecia el comportamiento del ingreso y egreso de los estudiantes en la Escuela.

TABLA 2
COMPORTAMIENTO DEL INGRESO Y EGRESO DE ESTUDIANTES

| Generación | <i>Estudiantes</i> | | Porcentaje (%) de Egreso |
|------------|--------------------|-------------------|--------------------------|
| | Ingreso Aproximado | Egreso Aproximado | |
| 2015-2018 | 480 | 423 | 88.13 |
| 2014-2017 | 480 | 401 | 83.54 |
| 2013-2016 | 410 | 320 | 78.05 |
| 2012-2015 | 480 | 401 | 78.53 |
| 2011-2014 | 410 | 320 | 78.41 |
| 2010-2013 | 326 | 256 | 75.26 |
| 2009-2012 | 320 | 183 | 57.19 |

Fuente: Servicios Escolares ENMS Centro Histórico León

Con base en la evaluación del DT por los estudiantes, al inicio de la tutoría, cada DT informa sobre la actividad tutorial a la mamá y al papá; durante el primer semestre entrevista a cada estudiante; durante los semestres posteriores, el 59% de los estudiantes recurren nuevamente al DT; de acuerdo a las situaciones presentadas y analizadas son canalizados al EP que a su vez presta la atención requerida.

La UG mediante su Departamento de Tutoría, retroalimenta a cada ET cada semestre, durante o antes si es necesario conforme a los reportes en la CET. Pro-

porciona la capacitación debida a nuevos DT, guía de CET, diversos cursos de actualización. La retroalimentación se refiere a la atención grupal e individual, las respectivas canalizaciones, la debida asignación de estudiantes a cada DT. Los temas tratados se concentran en: rendimiento académico, integración y permanencia, desarrollo vocacional, desarrollo personal, desarrollo profesional. Finalmente contabiliza las canalizaciones realizadas.

CONCLUSIONES

Los estudiantes-A sólo requieren la guía del DT y de los directivos, los estudiantes-B requieren a los directivos, a los docentes, a su DT; de los estudiantes-C, algunos concluyen la Escuela porque decidieron ser orientados por su DT y apoyados por los directivos.

El trabajo conjunto, continuo y permanente en la EMCHL entre los Enlaces, los Directivos y todo el personal, facilita las acciones y decisiones en favor del rendimiento académico y la calidad humana de los estudiantes. En la Tabla 3, se aprecia el lugar que ha ocupado la Escuela dentro de las once escuelas del Colegio del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato en base al programa de evaluación de los aprendizajes.

TABLA 3
LUGAR DE LA ESCUELA EN EL COLEGIO

| <i>Año</i> | <i>Lugar</i> |
|------------|--------------|
| 2018 | 1 |
| 2017 | 1 |
| 2016 | 1 |
| 2015 | 1 |
| 2014 | 3 |
| 2013 | 3 |
| 2012 | 7 |
| 2011 | 10 |
| 2010 | 10 |
| 2009 | - |
| 2008 | 10 |

REFERENCIAS

- Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. México: ANUIES.
- Cabrera Arias, M. A. y Sánchez Andia, W. M. (2005). Percepción que sobre la Acción Tutorial tienen los Tutores. México: *Revista Educatio*, Universidad de Guanajuato
- Cuevas De la Vega, A. (2005). *El Sistema tutorial de la UGTO*. México, Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Frausto Macías, J. E. (2002). *Trayectorias Escolares una herramienta de reconocimiento de los estudiantes del Nivel Medio Superior*. México. Universidad de Guanajuato.
- Prawda, J. y Flores, G. (2001). *México Educativo Revisitado, Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo*. México: Editorial Océano.
- Romo López, A. (2010). *La Percepción del Estudiante sobre la Acción Tutorial*. México: ANUIES.
- Romo López, A. (2010). *La Percepción del estudiante sobre la acción tutorial: Modelos para su evaluación*. México: ANUIES.
- Romo López, A (2011). *La Tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: ANUIES.
- Sánchez Escobedo, P. (2007). *Perspectivas de la Orientación en México*. México, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Universidad de Guanajuato (2011). *Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato*. México: Universidad de Guanajuato.
- Weiss, E. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES

TUTORING AS A COMPLEMENT OF THE ORIENTATION IN THE HIGH SCHOOL PROGRAMS

ABSTARCT

In Mexico, as of 2008, the Integral Reform of Higher Secondary Education (IRHSE) is presented, within its thematic axes, especially the one included in axis 3, called the Management Mechanism, in the section; Generate Spaces of Educational Guidance and Attention to the Needs of the Students. Which takes into account the characteristics of the population of age to attend the baccalaureate. This research was carried out in the city of León in the State of Guanajuato in Mexico, within the facilities of the Escuela de Nivel Medio Superior Centro Histórico León (ENMSCHL), which belongs to the Colegio del Nivel Medio Nivel (CNMS), from the University of Guanajuato (UG). Since 2009 the Tutoring Liaison (TL), and the Psychopedagogical Liaison (PL), develop the attention to the students, in the case of the TL a survey is carried out at the end of each semester, there the tutor's attention is evaluated towards the students. The Department of Tutoring of the UG, monitors the activity of each tutor by using the Electronic Folder of the Tutor (EFT). Based on the above, actions are carried out for the integral formation of each student.

KEYWORDS

Tutoring, orientation, student service, Psychopedagogical

INTRODUCTION

In Mexico, as of 2008, the Integral Reform of Higher Secondary Education (RHSE), is presented, which within its axis is especially considered axis 3, named; Mechanism of Management, the section of Generating Educational Guidance

Spaces and Attention to the Needs of the Students. Which takes into account the characteristics of the student population of age to attend the baccalaureate. Based on the IRHSE, the ENMSCHL has developed under the scheme of "Links", which has an TL and an EP which are in constant communication, where each group has a Teacher-Tutor (TT). Currently, there are 36 groups and 36 TT. The age of the students ranges from 15 to 18 years. The baccalaureate consists of six semesters, in each semester the students receive academic and accompaniment tutoring, where if for some case a situation with the student is presented, they are channeled to the PL.

The students have been characterized in the ENMSCHL by the TL through a previous research (2000 to 2009) called; School Trajectories a tool of re-knowledge of the students of high school level (Frausto et al., 2002); Among other observations, this characterization showed students named A, B and C, that is, in each group 16% are A-students who pass their subjects with the teacher, without the teacher and in spite of the teacher; 68% are B-students that require the teacher; 16% are C-students who do not pass their subjects with the teacher, without the teacher and in spite of the teacher. This has helped to direct the work of the TT, identifying the situations that occasionally crosses a student. "Historically, upper secondary education has tried to fulfill three objectives that, however, it has not resolved to satisfaction: a) Prepare for higher education; b) Form solid citizens in relation to their social aspect (promotion of values) c) Prepare for work. Due to the increase of basic education from six to nine grades, the growth of coverage at that level and the improvement of its efficiency, the enrollment of the upper secondary level in Mexico has gone from 388,000 students in 1970 to almost three million for the end of the twentieth century" (Prawda and Flores, et al., 2001, page 263).

OBJECTIVES

The main objectives are to guide and assist students to increase their academic level and complement their human qualities in the School.

METHOD

Characteristics of counselor and tutor, Sánchez Escobedo (2007) states:

- a. Guidance: A set of methods and techniques used to study the capacities, values and motivations of the individual and environmental factors that are important for conflict resolution, decision making and performance of productive activities. Tutoring: Complementary action whose importance lies in guiding the students based on knowledge of their problems and academic needs, as well as their professional concerns and aspirations.

- b. Knowledge. Counselor: of the main theories of orientation, of the factors that influence human development and of theories of motivation and behavior, of the information of the main professions and jobs, of the bases of evaluation and measurement in psychology and education. Tutor: of the discipline, organization, norms of the institution and the curriculum, of the most common academic difficulties, of the school population, of the available resources of the institution to support the academic regularization of the student.
- c. Skills. Counselor: of the communication techniques to interact with people individually and in groups, of the techniques of and methods of psychometric evaluation, of the interpretation of the results of standardized and non-standardized tests, of the management of didactic resources for the work of group. Tutor: Logically organize academic work, Perform with discipline, Listen carefully to the students' approach.
- d. Attitudes. Counselor: Acceptance of the person, Respect for the decisions of the person, Positive consideration, Emotional and ethical maturity, Empathy. Tutor: Demonstrate genuine interest in students, Ease to interact with students, Clear vocation for teaching.

The TL performs among the students a survey type evaluation to each tutor at the end of each semester, in Table 1, the percentage of individual attention of the TT is appreciated. In PL, preventively, it provides talks and dynamics to groups of students; Correctly he attends certain students channeled by the tutor. Each tutor uploads to the EFT the sessions held with his group or with a specific student.

TABLE 1
PERCENTAGE OF TT INDIVIDUAL CARE, FROM 2009 TO 2016, (10070 SURVEYS)

| Semester | First M-V | | Second M-V | | Third M-V | | Fourth M-V | | Fifth M-V | | Sixth M-V | |
|----------|--------------|----|---------------|----|--------------|----|---------------|----|--------------|----|--------------|----|
| | | | | | | | | | | | | |
| AD-2009 | 59 | 74 | | | 77 | 84 | | | NA | 93 | | |
| EJ-2010 | | | 71 | 52 | | | 83 | 85 | | | NA | 91 |
| AD-2010 | 40 | 50 | | | 66 | 74 | | | 54 | 62 | | |
| EJ-2011 | | | 42 | 65 | | | 55 | 61 | | | 60 | 61 |
| AD-2011 | 67 | 66 | | | 49 | 57 | | | 64 | 44 | | |
| EJ-2012 | | | 53 | 62 | | | 52 | 57 | | | 56 | 68 |
| AD-2012 | 93 | 96 | | | 92 | 91 | | | 85 | 79 | | |
| EJ-2013 | | | 63 | 57 | | | 78 | 66 | | | 43 | 57 |
| AD-2013 | 55 | 53 | | | 33 | 51 | | | 32 | 40 | | |
| EJ-2014 | | | 67 | 43 | | | 46 | 53 | | | 43 | 48 |
| AD-2014 | 59 | 55 | | | 43 | 56 | | | 38 | 34 | | |
| EJ-2015 | | | 59 | 51 | | | 55 | 60 | | | 56 | 42 |
| AD-2015 | 60 | 48 | | | 44 | 57 | | | 51 | 50 | | |
| EJ-2016 | | | 60 | 63 | | | NR | 51 | | | NR | 53 |
| AD-2016 | 46 | 46 | | | 51 | 56 | | | 51 | 59 | | |

Source: Tutoring Liaison, ENMS Centro Histórico León

Some managers, TT and the PL show the following information regarding the orientation of students:

TL-TT (represents TL, is a teacher and is TT): In the A-students a high degree of concentration is observed and they show that they have a defined goal, they are active and fulfilled in their tasks and tasks, they conduct themselves respectfully and are avid for knowledge. Some are interested in participating in contests and knowledge Olympics and other extracurricular activities such as work, sports and art. In B-students, the concentration is not constant, they must be conducted appropriately and strategically so that they are not easily distracted, in this sense, the majority is achieved by completing the School. At a certain moment they can become students-A or at another moment they can become students-C. Some like to play some sport or play some musical instrument, read and work. In the C-students, the concentration is occasional, their mind seems to be in other matters, which cause some do not finish school, require joint attention TT-managers-PL-family. Some dedicate more time to activities such as work, sports or art. Directives-TT (is a manager, is a teacher and is TT): Students-A request information, go with their TT, confirm the procedures to be followed, review their qualifications to prevent eventualities. The B-students look for the TT to remedy issues, they are inappropriately influenced by their peers. For students-C it seems that the school is not an option or is an imposition, they resent the change from secondary to upper level, their agenda is incorrect, they have problems with the shift, they present academic difficulties, they feel emotionally blocked. PL-TT (represents the PL, is a teacher and is TT): Students-A belong to an integrated family where the mother or father accompanies them in their studies, although there are cases of students who do not have a mother or father; they are taught to visit museums, read, do their homework; They have high IQ, high self-esteem, there are life cases.

B-students have lower IQ, have conflict to move from the concrete to the abstract, their family could be disintegrated, or their parents divorced, with little tolerance for frustration and are impatient.

C-students do not show limits, do not respect the elderly, reject them in the educational system, present serious emotional problems and anxiety. PL-TT (belongs to the EP, is a teacher and is TT): Students-A who have a good academic level usually is because in almost all aspects of their life are stable, they have good relationship at home, with their friends and colleagues. You can even tell that they have good self-esteem. Some B-students seek the support of the TT to regularize, whether they request help to organize their times, make use of an agenda, so that the TT supports them to consider what subjects they must present first and which later to be regularized. In the case of C-students, it has generally been observed that they are students who have too many problems and complicated situations in their environment.

RESULTS

Based on the institutional evaluations of each semester, since 2012 and up to date, the directors, the TL and the PL have helped the students to improve their academic performance and positioned themselves in a good place at the ENMSCHL, within the 11 schools of CNMS of the UG, in Table 2, the behavior of the entrance and exit of the students in the school is appraised.

TABLE 2
STUDENT INCOME AND EXIT BEHAVIOR

| | <i>Students</i> | <i>Students</i> | |
|-------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------|
| <i>Generation</i> | <i>Approximate enrollment</i> | <i>Approximate enrollment</i> | <i>Exit percentage (%)</i> |
| 2015-2018 | 480 | 423 | 88.13 |
| 2014-2017 | 480 | 401 | 83.54 |
| 2013-2016 | 410 | 320 | 78.05 |
| 2012-2015 | 480 | 401 | 78.53 |
| 2011-2014 | 410 | 320 | 78.41 |
| 2010-2013 | 326 | 256 | 75.26 |
| 2009-2012 | 320 | 183 | 57.19 |

Source: Tutoring Liaison, ENMS Centro Histórico León

Based on the evaluation of the TT by the students, at the beginning of the tutoring, each TT informs about the tutorial activity to the mother and father; during the first semester interview with each student; during subsequent semesters, 59% of the students turn to the TT again; According to the situations presented and analyzed, they are channeled to the PL, which in turn provides the required attention.

The UG through its Department of Tutoring, feedback to each TL each semester, during or before if necessary according to the reports in the EFL. It provides the training due to new TT, EFL guide, various refresher courses. The feedback refers to the group and individual attention, the respective channeling, the due assignment of students to each TT. The topics covered are: academic performance, integration and permanence, vocational development, personal development, professional development. Finally, it counts the channelization's made by each student.

CONCLUSIONS

The students-A only require the guidance of the TT and the directors, the B-students require the directors, the teachers, their TT; of students-C, some conclude the school because they decided to be guided by their TT with the

support of the directors. The joint work, continuous and permanent in the EMCHL between the Links, the managers and all the personnel, facilitate the actions and decisions in favor of the academic performance and the human quality of the students. Table 3 shows the place occupied by the School within the eleven schools of the College of the Higher Secondary Level of the University of Guanajuato based on the learning assessment program.

TABLE 3
PLACE OF SCHOOL IN THE SCHOOL

| <i>School year</i> | <i>Place</i> |
|--------------------|--------------|
| 2018 | 1 |
| 2017 | 1 |
| 2016 | 1 |
| 2015 | 1 |
| 2014 | 3 |
| 2013 | 3 |
| 2012 | 7 |
| 2011 | 10 |
| 2010 | 10 |
| 2009 | - |
| 2008 | 10 |

Source: Tutoring Liaison, ENMS Centro Histórico León

REFERENCES

- Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. México: ANUIES.
- Cabrera Arias, M. A. y Sánchez Andía, W. M. (2005). Percepción que sobre la Acción Tutorial tienen los Tutores. México: *Revista Educatio*, Universidad de Guanajuato
- Cuevas De la Vega, A. (2005). *El Sistema tutorial de la UGTO*. México, Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Frausto Macías, J. E. (2002). *Trayectorias Escolares una herramienta de reconocimiento de los estudiantes del Nivel Medio Superior*. México. Universidad de Guanajuato.
- Prawda, J. y Flores, G. (2001). *México Educativo Revisitado, Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo*. México: Editorial Océano.
- Romo López, A. (2010). *La Percepción del Estudiante sobre la Acción Tutorial*. México: ANUIES.
- Romo López, A. (2010). *La Percepción del estudiante sobre la acción tutorial: Modelos para su evaluación*. México: ANUIES.
- Romo López, A (2011). *La Tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los pro-*

- gramas de atención a estudiantes*. México: ANUIES.
- Sánchez Escobedo, P. (2007). *Perspectivas de la Orientación en México*. México, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Universidad de Guanajuato (2011). *Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato*. México: Universidad de Guanajuato.
- Weiss, E. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES

IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA (POUZ) EN EL PRIMER CURSO DE LOS GRADOS EN VETERINARIA Y CTA

Olga Mitjana Nerin,¹ Guillermo Cebrián Auré,² José Luis Alejandro Marco,³
Julio Gil García,⁴ María Victoria Falceto Recio,⁵ Jesús García Sanchez,⁶
Marta Pérez Rontome,⁷ Antonio Fernández Casanovas,⁸
Araceli Loste Montoya⁹

Facultad de Veterinaria, Universidad de Zaragoza

omitjana@unizar.es,¹ guiceb@unizar.es,² jlalejan@unizar.es,³ juliogil@unizar.es,⁴
vfalceto@unizar.es,⁵ jgarsan@unizar.es,⁶ mmperez@unizar.es,⁷
afmedica@unizar.es,⁸ aloste@unizar.es⁹

RESUMEN

El Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ) tiene como objetivo favorecer la educación, integración y desarrollo de sus estudiantes. El trabajo conjunto del binomio Tutor-Mentor tuvo como objetivo dar orientación a los alumnos recién llegados para su integración social y académica en la Universidad y, en concreto, en el campus de Veterinaria, puesto que la mayoría de ellos procedían de otras comunidades autónomas. La información aportada fue tanto normativa de permanencia como páginas web institucionales y otras de interés. También se orientó para mejorar la forma de estudiar, puesto que muchos estudiantes encuentran muy diferentes las asignaturas universitarias frente a las de educación secundaria. Se siguió la metodología recogida en el POUZ, estableciéndose un mínimo de tres reuniones: al inicio del curso, antes y después de los exámenes del primer cuatrimestre. En este primer curso han participado como tutores siete profesores, con una media de 27 alumnos tutorizados. La mayoría de las reuniones se han hecho junto con el alumno mentor, lo cual ha sido valorado muy positivamente por gran parte de los estudiantes. Todos los profesores realizaron las tres reuniones mínimas, prolongándose en algún caso hasta cinco sesiones. La asistencia por parte de los estudiantes fue muy alta al principio, llegando al 85%, disminuyendo al 47,3% en la tercera reunión. La participación de los alumnos fue muy activa, preguntando sobre todo por cuestiones académicas y de cómo afrontar las asignaturas. La tutorización a través del correo electrónico la siguieron muy pocos estudiantes, tan solo en dos o tres ocasiones y para consultar temas de carácter organizativo.

Concluyendo, en la encuesta de valoración que se lleva a cabo al final del curso los alumnos han valorado muy positivamente el programa POUZ con una puntuación de 3-4 sobre 5, en especial el apoyo y la orientación personal y la información recibida, lo que en opinión de muchos mejora el aprendizaje en la Universidad.

PALABRAS CLAVE

Orientación, Tutorización, Mentor, Primer curso

IMPLEMENTATION OF THE UNIVERSITY GUIDANCE PLAN (POUZ) IN THE FIRST COURSE OF THE DEGREES OF VETERINARY AND CTA

ABSTRACT

The University Orientation Plan of the University of Zaragoza (POUZ) aims to promote the education, integration and development of its students. The collaborative work of the mentor-mentor pairing mentor was first of all to give orientation to the newly arrived students for their social and academic integration in the University, in particular, in the Veterinary campus, since most of them came from other communities. The information provided was both policies to stay at the University, useful websites and others. Orientation was also provided to improve the way of studying because some students find a lot of differences between subjects of the High School to those university careers. As the rules POUZ have set up, a minimum of three meetings were established at the beginning of the course, before beginning the exams period (January) and after the exam period to evaluate the academic results achieved. This year, seven professors have participated who have supervised an average of 27 students. Most of the meetings have been done together with the Mentor student, fact which has been valued very positively by the students. All professors held the three minimum meetings, in some cases lasting up to five sessions. Participation rates were very high at the beginning reaching 85%, decreasing attendance to 47.3% in the third meeting. The students were very active asking about everything about academic issues and how to deal with the subjects. The tutoring through email was followed by very few students only on two or three occasions and to consult organizational issues.

In conclusion, in the assessment survey carried out at the end of the course, the students have valued the POUZ program with a score of 3-4 out of 5, especially the support and personal guidance, information received and the improvement of the learning at the University.

KEYWORDS

University Orientation, Tutoring, Mentor, First year

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la calidad de la enseñanza universitaria ha pasado a ser una prioridad, al mismo tiempo que se han detectado nuevas demandas y necesidades en los estudiantes. Tal y como se recoge en el Espacio Europeo de Educación Superior (EESS), además de en el proceso de Bolonia, es necesario llevar a cabo cambios tanto a nivel docente, con nuevas metodologías y estilos de enseñanza-aprendizaje, como en los modelos de orientación universitaria (García Félix, Conejero Casares & Diez Ruano, 2014). En concreto, la orientación y tutoría personalizada de los alumnos en el primer año de carrera supone un derecho específico recogido en el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE, 3-12-2010), para facilitar la adaptación al entorno universitario y el rendimiento académico.

En este contexto, en nuestra universidad se implementó el Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ), cuyo objetivo principal es favorecer la educación, integración y desarrollo de sus estudiantes, desde su ingreso en la comunidad universitaria hasta su incorporación al mundo laboral (Allueva, 2013). A su vez, se establecen unos objetivos específicos que abarcan desde la integración en el POUZ de las distintas actividades y servicios que oferta la Universidad de Zaragoza para su alumnado, hasta el establecimiento de unas líneas generales de actuación, así como la implementación del binomio Tutor-Mentor.

La finalidad de esta acción conjunta de tutoría-mentoría es completar con un trabajo conjunto la asesoría que se daría por separado. Este binomio ha demostrado en algunos estudios previos que da muy buenos resultados, permitiendo detectar desde un primer momento problemas, tanto de aprendizaje como de adaptación, y por lo tanto hacer que se puedan enmendar de una manera rápida y eficaz (Allueva, Zulaica & Abadía, 2016; Yusta-Loyo, Cepero-Ascaso, Prieto-Martín, Abadía-Valle & Bueno-García, 2015).

El Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ) se lleva implementando desde el curso 2015/16 en la Fase I y desde el 2016/17 en la Fase II (Universidad de Zaragoza, 2017). Puesto que cada centro, y por ende sus estudiantes, presenta necesidades diferentes, se estableció la elaboración de un Plan de Orientación Universitaria (POU) con un coordinador propio del centro (Loste et al., 2018).

OBJETIVOS

El objetivo general era *“implementar el programa Tutor-Mentor en todos los grados de la Universidad”*, tal como se describe en la Fase I del POUZ. Por este motivo se plantearon unos objetivos específicos en el campus de Veterinaria:

- i) Orientar a los estudiantes en la integración social y académica en la universidad. Para ello, los tutores, junto con los alumnos mentores, indican a los estudiantes las normas de permanencia en la Universidad, así como la información recogida en las páginas webs de su interés.
- ii) Orientar a los alumnos en su integración en la universidad en general y en el campus de Veterinaria en particular. Hay que tener en cuenta que muchos de nuestros alumnos de los grados en Veterinaria y en Ciencia y Tecnología de los Alimentos (CTA) proceden de otras comunidades autónomas, por lo que resulta de utilidad en muchos casos indicarles la forma de integrarse en la ciudad de Zaragoza.
- iii) Orientación en la forma de estudiar. Muchos estudiantes encuentran muy diferente las asignaturas de educación secundaria y las de las carreras universitarias, por lo que demandan metodologías que les ayuden a saber cómo estudiar estas materias y prepararse para los exámenes.

MÉTODO

Los datos de este estudio se llevaron a cabo con los tutores, mentores y los estudiantes de nuevo ingreso del curso 2017/18 de la Facultad de Veterinaria, del Grado en Veterinaria y del Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos (CTA). No era necesario que los estudiantes se inscribiesen en el programa puesto que automáticamente se les asigna un tutor y un mentor, según el grupo de práctica al que pertenezcan.

Selección y compromiso de los tutores y mentores

La actividad de tutoría y mentoría es en todos los casos voluntaria, siendo el coordinador del POU de cada centro quien en principio realiza la selección en el caso que sea necesario.

Puede desempeñar el papel de tutor cualquier profesor de la Universidad de Zaragoza, siendo seleccionado en función de su compromiso con la labor tutorial y disponibilidad de realizar dicha acción. Al mismo tiempo debe conocer bien el grado y las acciones relacionadas con el apoyo y la orientación a los estudiantes. Su compromiso es acudir a las reuniones convocadas por el coordinador del POU de su centro, así como realizar la formación específica y emitir los informes de todas las sesiones realizadas y un informe final (que deberá alojar en una plataforma online que ha desarrollado nuestra universidad para recoger la información de los tutores y mentores de todos los grados que se imparten en la actualidad). Su labor es reconocida por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza con una certificación de 50 horas de dedicación por las distin-

tas tareas realizadas, desde la preparación de reuniones, sesiones propiamente dichas, elaboración de informes, etc., que en ningún caso computan como docencia impartida.

Por otra parte, los mentores son estudiantes voluntarios que, después de inscribirse en la convocatoria lanzada por el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo, son seleccionados de manera conjunta por dicho Vicerrectorado junto con el coordinador POU del centro. Se valora su compromiso y disponibilidad con la mentoría, estar matriculado en los cursos superiores y haber superado al menos el 50% de los créditos hasta el curso anterior. Por su parte, el mentor se compromete a realizar la formación específica, a asistir igual que el tutor a las reuniones convocadas por el coordinador POU, y a rellenar los informes de todas las sesiones realizadas en la página web, al igual que el tutor. Su labor es reconocida con un certificado emitido por el Instituto de Ciencias de la Educación, la concesión de hasta dos créditos por actividades universitarias, y una ayuda al estudio por un total de 70 euros.

Formación de los tutores y mentores

Antes de integrarse en el programa es necesario realizar de manera obligatoria una formación previa, tanto por parte de los mentores como de los tutores. En el caso de la Universidad de Zaragoza se dispone de un Programa de Formación para el Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ) que se oferta todos los años. Esta formación esta coordinada por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), siendo orientada a los Coordinadores del POU y a los tutores y mentores que vayan a desarrollar dicha actividad en el correspondiente curso académico. Esta formación se divide en dos cursos, con una duración respectiva de dos horas, siendo ofertados tanto en junio como en septiembre en los Campus de Zaragoza, Huesca y Teruel. A continuación se describen los contenidos ofertados en dicha formación:

1. Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ). Características e implementación.

Dirigido a todos los tutores y mentores del curso 2018-2019 que no hayan realizado este curso con anterioridad.

Contenidos

- Conceptos básicos del POUZ
- Características generales del POUZ
- Momentos clave de actuación en la Orientación Universitaria.

2. POUZ. Integración de los estudiantes en la Universidad: Binomio Tutor-Mentor.

Dirigido a tutores de estudiantes de primer curso de grado y mentores del curso 2018-2019 que no hayan realizado este curso con anterioridad.

Contenidos:

- Coordinación Programa Tutor-Mentor
- Desarrollo de sesiones-actividades de Tutoría-Mentoría

Plataforma WebPOUZ

Tras cada sesión de tutoría y/o mentoría, tanto el tutor como el mentor, de manera independiente, deben realizar un informe que será alojado vía online en la plataforma desarrollada al efecto (<https://webpouz.unizar.es/es/tutor-mentor/tutor/informe-sesion-tutoria>). Cada informe debe contener los datos identificativos de la sesión; el nombre y NIP (número de identificación personal) del tutor o mentor; el grado, curso y grupo al que pertenecen los estudiantes tutorizados; así como la fecha de la sesión y su número de orden. Además, es necesario aportar la siguiente información: en primer lugar los objetivos de la sesión, seguidamente los temas tratados en ella y las aportaciones de los estudiantes y de los tutores (aportaciones/propuestas de mejora de los estudiantes que quieran trasladarse al coordinador POU del Centro), finalmente es necesario adjuntar la lista de firmas de los estudiantes que han asistido a la sesión.

Al finalizar el curso es obligatorio que tanto tutor como mentor cumplimenten por separado un informe final de tutoría/mentoría en el que hay tres apartados:

1 Destaca los aspectos que consideras más relevantes de la labor de tutoría/mentoría que has realizado durante el curso.

2 Destaca las tres cualidades del POU del centro que consideras más positivas:

- Organización de la tutoría/mentoría en el centro-coordinación
- Binomio Tutor-Mentor
- Contenido y utilidad de las sesiones de tutoría-mentoría
- Orientación personalizada a los estudiantes
- Medios de apoyo proporcionados por el centro
- Otras. Especificar cuál/es _____

3 Destaca tres aspectos del POU del centro que consideras que deberían mejorarse o incorporarse en el próximo curso:

- Organización de la tutoría/mentoría en el centro-Coordinación
- Coordinación binomio Tutor-Mentor
- Contenido y utilidad de las sesiones tutoría-mentoría
- Orientación personalizada a los estudiantes
- Horario de las sesiones
- Medios de apoyo proporcionados por el centro

Otras. Especificar cuál/es _____

Realización de encuestas de valoración por parte del estudiante, mentor y tutor

En este trabajo, además de la encuesta realizada a los estudiantes por parte del POUZ, se diseñaron dos breves encuestas adicionales, anónimas y dirigidas a los tutores y mentores respectivamente que habían participado durante este curso académico, con el objetivo de valorar el POUZ así como de recoger sus impresiones personales. Estas encuestas fueron diseñadas y enviadas mediante la aplicación Google Forms.

RESULTADOS

El número de reuniones llevadas a cabo ha variado desde tres (mínimo requerido) hasta cinco. El protocolo mayoritariamente seguido ha consistido en realizar dichas reuniones con el binomio Tutor-Mentor, aunque en ocasiones ha acabado la reunión sólo con el mentor. El hecho de plantearlo de este modo ha sido valorado de manera muy positiva por parte del alumnado. Sin embargo, se ha observado que la asistencia ha ido disminuyendo conforme iba pasando el curso, comenzando con un 85% y disminuyendo hasta un 47,3% en la tercera reunión. Los temas tratados han sido esencialmente temas académicos y de estudio, especialmente sobre cómo afrontar/estudiar determinadas asignaturas. La participación de los alumnos ha sido muy activa en dichas reuniones. Por otra parte, han sido muy pocos los estudiantes que han optado por el uso del correo electrónico para realizar consultas, sólo en dos o tres ocasiones y abarcando temas organizativos.

Respecto a la valoración llevada a cabo al final del curso, los alumnos han dado una puntuación de 3-4 sobre 5 al programa POUZ, lo que indica un gran grado de satisfacción, aunque cabe destacar el escaso número de estudiantes que han rellenado la encuesta. En general destacan como lo más positivo el apoyo y la orientación personal y la información recibidas, lo que en opinión de muchos mejora el aprendizaje en la Universidad.

Respecto a la encuesta dirigida a los tutores, fue respondida por el 100% de los participantes. Un 87% era la primera vez que participaban en el programa Tutor-Mentor, mientras que el 12,5% ya había participado en cursos previos. En su totalidad se mostraron con ganas de repetir. Respecto al antiguo programa tutor que se llevaba a cabo anteriormente, un 75% del profesorado había participado en dicho programa, aunque en general mostraron unanimidad al considerar que les había gustado más el actual programa POUZ Tutor-Mentor. La posible explicación de este mayor grado de satisfacción de este nuevo programa (4/5), con un 87% y la máxima puntuación (5/5) con un 12.5%, es probablemente debida a la introducción del mentor, ya que un 87,5% lo valora muy positivamente (5/5) y positiva un 12.5% (4/5).

Entre los aspectos más relevantes que han destacado los tutores destaca la interacción con el mentor, la cual consideran como un complemento, ayuda o puente con los estudiantes que los encuentran más receptivos. Por otra parte, algunos tutores ven bien cambiar de tutor a los alumnos conforme avanzan los cursos en el grado, de manera que así el POUZ se adapta a las distintas necesidades de los estudiantes, lo que supone una importante diferencia con el programa previo donde el tutor era el mismo durante toda la estancia del estudiante en la carrera universitaria.

También hay que destacar el uso de las TIC para mantenerse en contacto, ya sea Facebook (grupos privados) o grupos de WhatsApp. En algunos casos los grupos han sido con Tutor-Mentor y estudiantes, y en otros sin el tutor (por propia elección) siendo el mentor su interlocutor.

Algunos aspectos que los tutores han manifestado como negativos han sido la falta de asistencia a las últimas reuniones y la dificultad para concretar la fecha de cada reunión, dado lo complicado de que coincidan las agendas docentes de los estudiantes, mentores y tutores en nuestros grados. En algunos casos también se ha visto como negativo el exceso de burocracia, aunque se reconoce su necesidad.

Como sugerencia, algunos tutores han comentado la posibilidad de reducir el número de alumnos para hacer el trato más cercano, ampliar la formación específica de los Tutores-Mentores, mejorar la página web o hacer más énfasis en las reuniones individuales.

En cuanto a los mentores, hubo un 85% de participación en la encuesta, destacando de manera positiva (100% de respuestas) tanto el trabajo conjunto con el tutor como su percepción de que el programa había sido útil para los alumnos.

Las motivaciones para participar como mentores fueron diversas: en primer lugar *“porque les gusta ayudar a los demás”* (71,4%), seguido por un 28% que expresa que su participación fue debida a un motivo curricular, siendo el económico la tercera motivación con solo un 14,3%. El grado de satisfacción que señalan los mentores sobre su experiencia ha sido valorado con la puntuación máxima (5/5) por un 71,4% y como buena (4/5) por un 28,6%. Estos datos corroboran la opinión del 85,7% que dice que repetiría la experiencia.

Los mentores han destacado como aspectos más positivos: su interacción con los alumnos de primero, el poder ofrecer una ayuda a los recién llegados e, incluso en algunos casos, evitar el abandono de la carrera. Respecto a lo que menos les ha gustado se encuentra el elevado número de alumnos (una media de 24-25) asignados por binomio Tutor-Mentor, dado que eso imposibilita en algunas ocasiones ofrecer una ayuda más personalizada.

CONCLUSIONES

El programa de orientación universitaria en el primer curso en los Grados en Veterinaria y en Ciencia y Tecnología de los Alimentos de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Zaragoza ha sido valorado muy positivamente por los alumnos, mentores y profesores, destacando la interacción del binomio Tutor-Mentor como uno de los puntos clave del éxito. Sin embargo, tanto algunos mentores como tutores consideran que el número de alumnos asignados debería ser menor, para poder así establecer una ayuda más personalizada.

REFERENCIAS

- Allueva, P. (2013). Mentoría en el Espacio Europeo de Educación Superior. *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINCAIC 2013*, (pp. 773-778). Madrid: 6-8 de noviembre de 2013. 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* (pp. 2273-2281). Madrid: Asociación Científica de Psicología y Educación.
- García Félix, VE., Conejero Casares, JA. & Diez Ruano, JL. (2014). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación académica. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 255-280. Valencia: Red Estatal de Docencia Universitaria.
- Loste Montoya, A., Aíbar Abad, J., Estrada Sánchez, D., Falceto Recio, M. V., García Sánchez, J., Gómez, Salamero, R.... Bolea Bailo, R. (2018). Programa de orientación personalizado para evitar el fracaso académico durante el primer curso en los grados de Veterinaria y Ciencia y Tecnología de los Alimentos. En: Vicerrectorado de Política Académica & Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza (Coord.) *La difusión de la innovación docente: retos y reflexiones* (pp. 193-197). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Universidad de Zaragoza, 2017. *Plan de Orientación Universitaria - Universidad de Zaragoza (POUZ). Fases I y II*. Universidad de Zaragoza: recuperado de <https://webpouz.unizar.es/sites/webpouz.unizar.es/files/users/leteo/pouz-sept-2017.pdf>
- Yusta-Loyo, J.M., Cepero-Ascaso, M. D., Prieto-Martín, J., Abadía-Valle A. R. & Bueno-García, C. (2015). Peer Mentoring at the University Level: The Importance of Organization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 196, 233-236.

EL PROGRAMA DE TUTORÍAS COMO UN ABORDAJE ESTRATÉGICO PARA AFRONTAR LA DESERCIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO

Andrea Dolores Ortiz Ramírez,¹ Lucero López Arévalo,²
Asesor, Dr. Juan Carlos Soto Patiño
Instituto Tecnológico Superior de Irapuato
anor_ra@hotmail.com,¹ lucker.ulliel@gmail.com²

RESUMEN

Dentro de las finalidades de los Programas de Tutoría se encuentra el abatir el abandono escolar, para con ello coadyuvar en la formación integral de los estudiantes. La deserción se presenta principalmente en el primer año de carrera, por lo que es importante abordar el fenómeno desde ese momento.

Este trabajo reporta las acciones realizadas en el Programa para abordar la deserción, teniendo como objetivo revisar el impacto de las acciones tutoriales en la permanencia de los estudiantes del primer año.

El abordaje se realizó con 1221 estudiantes de ingeniería del primer año en 2017 en una institución de educación superior tecnológica pública en Irapuato, México. En el mismo se detectaron estudiantes en riesgo de desertar mediante el seguimiento de su trayectoria escolar y tamizaje de las condiciones personales y académicas para el ingreso. Se atendieron problemáticas académicas, personales, vocacionales y económicas mediante estrategias como acompañamiento personalizado y telefónico con tutores académicos y pares, vinculación con la familia, reforzamiento de aprendizajes (asesorías), atención psicopedagógica y becas. La estrategia es utilizada de acuerdo con la problemática que presente cada alumno. Al finalizar la intervención tutorial se calculó el índice de deserción, los porcentajes de motivos de deserción y la proporción de estudiantes rescatados (dejaron de asistir y se reincorporaron a las actividades académicas), para ser comparados con dos años anteriores. Se obtuvo que el índice de deserción disminuyó cerca de cinco puntos porcentuales con respecto al año anterior, así como el motivo de deserción relativo a adeudo de actividades en nivel medio superior. La proporción de estudiantes rescatados aumento con relación con los años anteriores.

El Programa de Tutorías apoya en la retención de estudiantes cuando se atienden las causales del fenómeno desde una perspectiva integral e Institucional, apoyando para la culminación exitosa en tiempos marcados en el Programa Educativo (carrera).

PALABRAS CLAVE

Tutoría, deserción, retención.

THE TUTORING PROGRAM AS A STRATEGIC APPROACH TO CONFRONT SCHOLAR DROP OUT ON FIRST TIME STUDENTS

ABSTRACT

Among the aims of a tutoring program, preventing students from abandoning their careers is paramount, and to foster a more comprehensive education. Students dropping out of school occurs mainly in the first year; therefore, it is important to address this issue since the beginning of their education programs.

In this document, we report the actions taken in a tutoring program which seeks to deal with the dropping out issue, and we analyses how this program worked in dealing with this issue.

This project was carried out with the participation of 1221 students majoring in several engineering programs in a technological institute in Irapuato, Mexico. Through an analysis of their academic performance and of personal conditions, several students were identified as potential drop outs. Also, through personal tutoring, telephoning sessions, family member's intervention, and psychological and pedagogical strategies, we dealt with academic, personal, vocational, and economic issues among others. The strategy employed depended on the problems that each student faced.

At the end of the intervention of the tutoring project, we estimated the rate of dropout, the percentage of each reason for abandoning their programs, and the percentage of students who decided to continue in their programs. This was compared to the two previous years.

We found that the rate of dropouts decreased almost five percent in comparison to the previous year. The percentage of students who were positively influenced and who decided to continue studying increased as well.

The tutoring program helps maintain an important rate enrollment when the causes of dropping out are addressed from a comprehensive and institutional perspective; this assists student to successfully complete their education programs on time.

KEYWORDS

Coaching, drop out, retention.

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho que cualquier individuo y sociedad puede tener como tal, esta se caracteriza por ser una herramienta fundamental para la vida laboral competitiva en las naciones o países con un desarrollo más elevado.

En México la deserción escolar en la educación superior constituye uno de los problemas que históricamente ha marcado el nivel educativo. Actualmente se reporta una tasa de deserción de 14.5% lo que representa la salida temprana de 3,221 jóvenes al día, siendo esta una de las tasas más altas de abandono en América Latina y en los países que conforman la OCDE. (Gómez, 2017). La tasa anual de deserción en la educación media superior en el ciclo escolar 2010-2011 fue 14.93%; es decir, de 4 187,528 alumnos y alumnas que iniciaron el ciclo escolar, 625,142 abandonaron sus estudios, del total 282,213 fueron mujeres (45%) y 342,929 hombres (55%), alcanzando una tasa de deserción de 16.67% en hombres y 13.25% en mujeres, el grado escolar en que se presentó la deserción fue diferente, siendo el primer grado el de mayor deserción con 60.8% lo que equivale a casi 380 mil, en segundo grado fueron cerca de 163 mil (26%) y en tercer grado alrededor de 83 mil (13.2%). En el estado de Irapuato (donde se realizó la investigación) la deserción escolar ha sido y es un problema presente en todos los niveles y grados escolares, la tasa de deserción para el ciclo escolar 2010-2011 fue 13.4%, desertaron principalmente hombres con 14.9% y mujeres con 11.8%. (Ramírez, 2014).

En base a lo analizado la deserción escolar es un problema educativo en el que no solo se involucra la Universidad sino también todos los ámbitos en los que el estudiante se rodea como la familia, la economía, el desarrollo sustentable, la innovación tecnológica, e incluso el PIB. Es claro para la institución que el problema tiene causas internas y externas a la misma, y por lo tanto la solución al problema no se encuentra enteramente a su alcance. Sin embargo, si se toman medidas internas el problema puede reducirse a niveles tolerables, la mayor parte de las causas que presentan los estudiantes son de manera externa, lo que la universidad no puede atacar en su totalidad, es por la situación en la que hoy se encuentra México que nos interesa atacar los principales canales de forma interna para cumplir con nuestro objetivo.

Este es un tema que preocupa a los líderes de la educación superior a nivel global, por lo que estas instituciones han realizado grandes inversiones para identificar cuáles son los principales factores de la deserción estudiantil, y básicamente cómo resolver este problema a través de la planificación estratégica y el compromiso estudiantil. En este contexto, las herramientas tecnológicas han jugado un importante rol porque entregan soluciones que ayudan a integrar cada factor institucional que tiene relación con la deserción estudiantil y la retención. Puede parecer que estas dos estrategias apuntan a un mismo objetivo -mantener a los

estudiantes en el campus hasta que se titulen- pero de hecho éstas son dos caras de la misma moneda. Cuando hablamos de prevenir la deserción estudiantil nos referimos a crear las condiciones básicas para que ellos se sientan seguros y cómodos en la institución, y capaces de cumplir con sus metas. En el otro lado de la moneda, el compromiso estudiantil apunta a mantener a las personas en el campus mediante una experiencia de aprendizaje positiva y significativa para ellos. Lo que estas dos estrategias tienen en común es el uso de la tecnología. Las herramientas tecnológicas ayudan a las universidades a mejorar la retención estudiantil e impulsar el compromiso. Ahora veremos cómo estas soluciones contribuyen a reducir las tasas de deserción en la educación superior.

Al igual que la no inscripción la deserción se significa la ausencia del contacto con el proceso de enseñanza, es un problema preocupante, debido a las repercusiones sociales, institucionales y personales que trae como consecuencia este tema, el interés de trabajar en un tema primordial como este es exponer los avances de un proyecto de investigación sobre deserción estudiantil en la Universidad Instituto Tecnológico Superior de Irapuato.

La metodología propuesta en este estudio pretende ser un aporte importante a trabajos similares en otras instituciones de educación superior, ya que presenta un modelo de investigación para el estudio de la deserción estudiantil en el nivel superior, mediante un programa de acciones tutoriales que se desarrolló con estrategias de calidad de acuerdo al perfil del alumno en riesgo que se ejecutó con 1221 estudiantes de diversas ingenierías con el programa se pretende acompañar a los tutorados de manera grupal mediante una serie de actividades organizadas, para que las personas responsables de la tutoría, ofrezcan una educación compensatoria o enmendadora al alumnado que afronta dificultades académicas. Dichas actividades le permitirán al responsable de la tutoría grupal detectar las necesidades de los alumnos para canalizarlos, si es necesario, a un nivel individual.

Se invita al lector a continuar leyendo para a través de la lectura concientizar acerca de este gran problema, este documento ofrece información a la sociedad, a las autoridades y a los especialistas, para que todos podamos ampliar la reflexión y profundizarla, con el objetivo de encontrar juntos, gobierno y sociedad, mejores respuestas para prevenir y atender este problema que tantos y tan altos costos tiene para nuestros jóvenes y para México.

OBJETIVO GENERAL

Revisar el impacto de las acciones tutoriales sobre los índices de deserción escolar para la permanencia de los estudiantes del primer año en el Instituto Tecnológico Superior de Irapuato.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los motivos de deserción de los estudiantes de primer año en el Instituto Tecnológico Superior de Irapuato en 2017.
- Calcular la deserción en estudiantes de primer año en el Instituto Tecnológico Superior de Irapuato en 2017.
- Comparar la deserción de primer año en el Instituto Tecnológico Superior de Irapuato de 2015 a 2017.

MÉTODO

Una problemática que afecta actualmente la educación en México es la deserción universitaria, desafortunadamente comparte junto con Turquía el primer lugar en abandono estudiantil. Con base en datos del INEGI, en México sólo ocho de cada 100 alumnos concluyen una carrera universitaria (OCDE, 2015).

Es por esto, por lo que nos hemos enfocado en trabajar arduamente en la educación en el sector universitario, ya que, juega un papel fundamental en la búsqueda del desarrollo para un crecimiento económico y el bienestar social. Esto repercutiría en mejorar la condición de equidad social de la población, el mejoramiento de la competitividad y la productividad en el país.

El Instituto tecnológico superior de Irapuato es una Institución de Educación Superior Descentralizada del Gobierno del Estado de Guanajuato en este Instituto se ofertan Programas Educativos orientados al desarrollo de tecnología y mejora de procesos que deriven en el desarrollo del país. Compartiendo la misión del Instituto de apoyar la retención de los estudiantes se implementó un programa de acción tutorial para afrontar los índices de abandono escolar en estudiantes.

El programa se desarrolló con estudiantes de primer ingreso puesto que este fenómeno se presenta principalmente en el primer año de carrera, por lo que es importante abordar desde ese momento. Las ventajas que se obtienen de abordar la problemática y aplicar el programa es darles seguimiento en su proceso de integración, lo que mejora el control de las acciones que se llevan a cabo. Se pretende aportar con el programa tutorial estrategias de acción para el bienestar de los estudiantes, evitando que terminen dejando la universidad.

A través de las herramientas puntuales empleadas en el programa de acción tutorial se realizó un análisis cualitativo para lograr hacer eficientes los posibles resultados, una parte fundamental es el conocimiento a la hora de la aplicación del mismo para evitar la alteración de datos y no olvidar que el diagnóstico se lleva a cabo con recursos humanos. Este estudio tiene gran relevancia para el ITESI puesto que gracias a la información que se obtiene al mostrar resultados, permite ser un punto de partida para los demás tecnológicos, además contribuye a

mejorar el programa con mirada en procesos de acreditación, se verá beneficiado en el sentido de conocer la situación actual por la que está pasando respecto a los fenómenos de deserción con los estudiantes de primer ingreso.

Planteamiento del problema

Según el informe anual del Instituto Tecnológico Superior de Irapuato realizado en Irapuato, Guanajuato en los periodos transcurridos de 2014 a 2016 la deserción estudiantil de primer ingreso se ha venido incrementando considerablemente, deduciendo que los jóvenes no se encuentran permanentes en un ámbito académico, científico y humanístico que les permita enamorarse de su carrera y perseguir su vocación.

Al estudiar la realidad del instituto ya mencionado se han determinado causas que influyen directa o indirectamente en la deserción entre las que resaltan son las de tipo; económico, familiar, psicológico, personal, propias a la institución (académicas). Esto produce que la vida laboral se retarde, que las instituciones se vean afectadas monetariamente, contribuye al empobrecimiento intelectual de la región y el bajo rendimiento de educación en el Instituto Tecnológico Superior de Irapuato, además resta la oportunidad a otra persona que quiere desenvolverse integral, social e interculturalmente.

Ante esta serie de fenómenos que trae consigo la deserción se decidió disminuir los índices de deserción en la fase temprana (alumnos de primer ingreso) generando y ejecutando un programa con calidad de acciones tutoriales en el cual se ejecutan acciones y estrategias de prevención y corrección a través del apoyo académico, económico, emocional.

Pregunta del investigador

La pregunta a la que se quiere atender de acuerdo con la problemática establecida en el presente documento es:

Hi: El programa de acciones tutoriales diseñado e implementado en el Instituto tecnológico Superior de Irapuato contribuye a disminuir significativamente el porcentaje de deserción en los estudiantes de primer ingreso en el año 2017

Ho: El programa de acciones tutoriales diseñado e implementado en el Instituto tecnológico Superior de Irapuato no contribuye a disminuir significativamente el porcentaje de deserción en los estudiantes de primer ingreso en el año 2017.

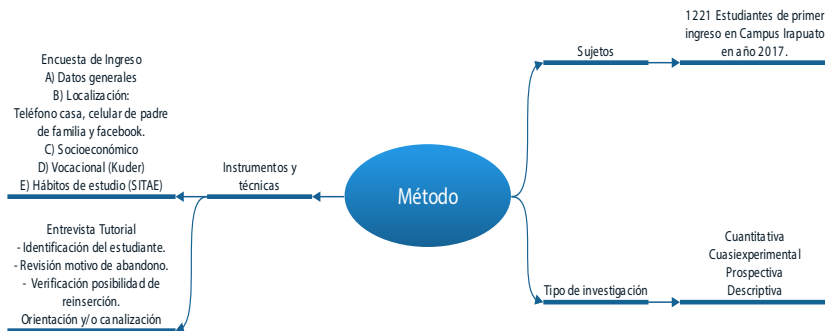
Este estudio se realizó bajo los parámetros de la investigación cuantitativa, longitudinal, aplicada, y transversal ya que se midieron los efectos de las acciones en el programa tutorial, transversal porque estudia en un mismo momento distintos individuos.

La ya mencionada investigación se realizó en el departamento de tutorías con el fin de indagar el índice de deserción en el instituto tecnológico superior de Irapuato para beneficio de los estudiantes y de la educación en Irapuato, Guanajuato.

La tutoría académica forma parte del departamento de tutorías esta surge como una alternativa para tratar de prevenir problemas de deserción, al facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar y mejorar sus habilidades de estudio y trabajo, aumentando la probabilidad del éxito en sus estudios y mantener una relación estrecha con el estudiante, Por esta razón se ha propuesto, como una estrategia, el establecimiento del proyecto de un programa tutorial con el fin de afrontar la deserción escolar y mejorar la eficiencia terminal.

El abordaje se realizó con 1221 estudiantes de ingeniería del primer año en 2017 en una institución de educación superior (ITESI, 2017).

DIAGRAMA 1
 PROCESAMIENTO DEL MÉTODO, FUENTE PROPIA 2018



Se ejecutaron Acciones del Programa Tutorial las cuales se muestran a continuación:

Sistema de alerta temprana

Se identificó los indicadores predictores de la deserción como la inasistencia frecuente o crónica, la repetición de asignaturas, el bajo rendimiento, los problemas de conducta de riesgo social, como el embarazo y el trabajo; identificación en cada escuela y desde el nivel medio superior; determinar el tipo de apoyo que necesita cada estudiante.

Monitoreo de estudiantes en riesgo

Se realizó un concentrado de los estudiantes que cumplían con los indicadores predictores mencionados anteriormente y comenzó la supervisión con ayuda de los tutores de cada alumno.

Redes de apoyo

El apoyo a los estudiantes en riesgo de desertar del sistema escolar debe ser integral, incluyendo la participación y colaboración de múltiples engranes fuera y dentro de la escuela. Los padres y las familias es la principal de estos engranes, pero hay otras que también son importantes, como otras como lo son las instituciones de gobierno y dentro de ellas el personal docente quien tiene la información, el conocimiento y la experiencia de trabajar a diario con estudiantes de tipo desertor y ordinario.

Una vez seguros del estatus de cada estudiante con ayuda de la encuesta psicométrica que todos los alumnos tienen que llenar como requisito de inscripción en la institución (ITESI) se conocen todos los datos personales del alumno, así como; Número de ficha, Facebook, E-mail, Teléfono de casa, Domicilio, Teléfono celular, Teléfono de algún familiar, incluso teléfono de sus padres además de otras variables que indican en qué situación psicológica y económica se encuentra el alumno.

Seguimiento y reinserción de desertores

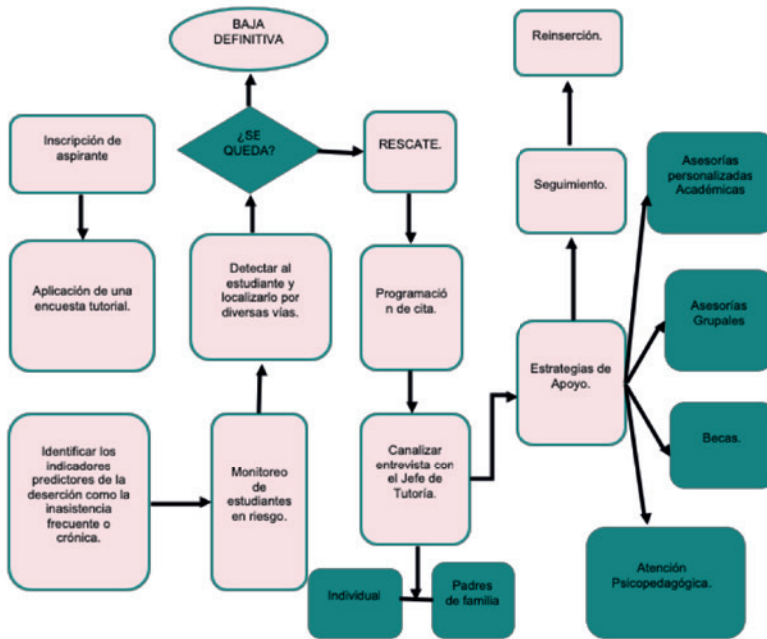
En el instituto se desarrollaron estrategias proactivas para insertar a los jóvenes desertores ya sea en el sistema escolar formal o en las opciones de competición de estudios de acuerdo a la situación que cada uno de ellos presente. El sistema escolar es el único que puede encargarse de los jóvenes que abandonan el nivel medio superior sin completar sus estudios y por lo tanto, no debería desentenderse de ellos, incluso de los jóvenes con mayoría de edad. Una de las principales estrategias dentro de este punto es el Apoyo académico ya que es uno de los principales mecanismos de prevención de la deserción. En la medida que los estudiantes aprenden, se motivan más con las actividades escolares, regularizan su asistencia y se proyectan hacia la competición del nivel superior.

Involucrar a las familias y a la comunidad docente

La investigación ha demostrado que cuando los padres se involucran en las actividades escolares de sus hijos, mejoran la asistencia, la conducta, el desempeño académico y la motivación de los estudiantes por asistir (Balanza, 2009).

Se involucró a los docentes de la institución con el fin de mantener el monitoreo de asistencia, tutoría, orientación y por otro lado con el objetivo de detectar las conductas que estén empujando o reteniendo la deserción.

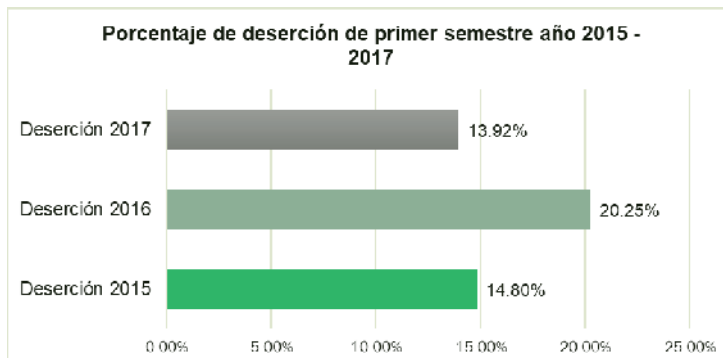
DIAGRAMA 1
PROCEDIMIENTO DEL PROGRAMA TUTORIAL. FUENTE PROPIA 2018



RESULTADOS

En base a las estrategias aplicadas en el programa de tutorías. El objetivo del presente estudio fue afrontar directamente los índices de deserción de los estudiantes de primer ingreso y así disminuir la tasa de alumnos que interrumpen sus estudios en la institución.

TABLA 2
CATEGORIAS DE BAJA ESCOLAR. FUENTE PROPIA 2018



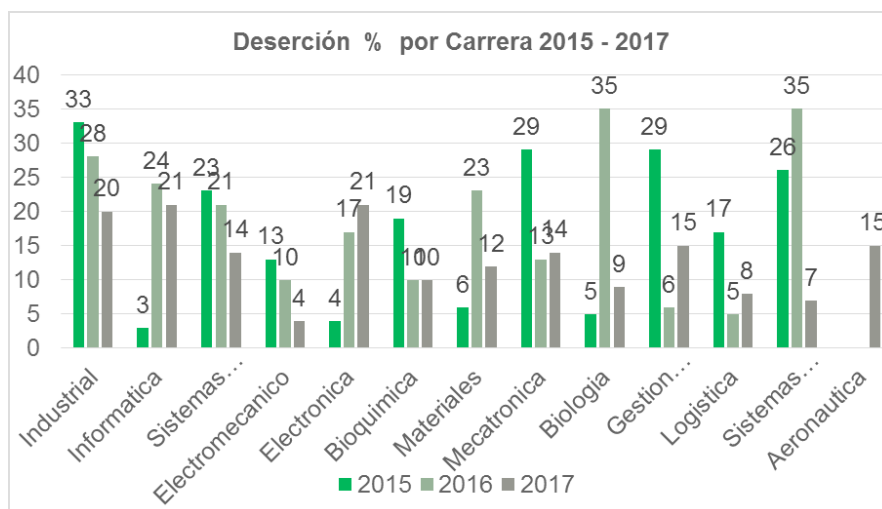
Estas acciones han marcado una diferencia notoria dado que, comparando los resultados en años anteriores, se puede apreciar que el número de desertores ha disminuido considerablemente y en el año 2017 se logró alcanzar el meta objetivo con un porcentaje 13.92% en el índice de deserción.

TABLA 1
MOTIVOS DE DESERCIÓN. FUENTE PROPIA 2018

| Motivo de Deserción | Cohorte 2012-2017 | Cohorte 2013-2018 | Cohorte 2014-2019 | Cohorte 2015-2020 | Cohorte 2016-2021 | Cohorte 2017-2022 |
|--------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Cambio de escuela | 22.87 | 17.78 | 10 | 48.21 | 38.33 | 27.65 |
| Económico y Trabajo | 13.45 | 8.88 | 10 | 21 | 10.313 | 10.59 |
| Vocacional | 4.04 | 7.56 | 16 | 9.23 | 5.73 | 10.00 |
| Adeudo NSM (Certificado) | 0.9 | 1.78 | 3 | 7 | 11.89 | 11.76 |
| Problemas personales | 4.48 | 5.33 | 1 | 5 | 6.61 | 8.82 |
| Reglamentos y especiales | 27.62 | 26.78 | 38 | 13.33 | 0 | 1.18 |
| Motivacional | 1.79 | 0.89 | 0 | 4 | 22 | 8.24 |

Con las encuestas desarrolladas que los tutores aplicaron durante el semestre agosto a diciembre del 2012 al 2017 se obtuvieron los motivos que afectaban crecientemente los índices de deserción en la institución.

GRÁFICA 2
DESERCIÓN POR CARRERA. FUENTE PROPIA 2018



En la gráfica 2, se observa la comparación y distribución porcentual de la deserción de estudiantes por carrera en los años 2015 al 2017, con los resultados obtenidos se puede apreciar cuales son las carreras con mayor porcentaje de afectación por el abandono escolar.

TABLA 2
CATEGORÍAS DE BAJA ESCOLAR.

| Categoría de Baja | 2015 | | 2016 | | 2017 | |
|--------------------------------|------|-------|------|-------|------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Desertores con Baja Definitiva | 89 | 43,00 | 44 | 19,21 | 95 | 55,88 |
| Desertores sin Baja Definitiva | 115 | 55,56 | 163 | 71,18 | 54 | 31,76 |
| Desertores no localizables | 3 | 1,45 | 22 | 9,61 | 21 | 12,35 |
| Totales | 207 | 100 | 229 | 100 | 170 | 100 |

Fuente propia 2018

En la tabla 2, se muestra una comparativa de las bajas definitivas en los años 2015 al 2017, se observa el número total de las bajas definitivas de forma anual y como ha disminuido considerablemente. Esta situación presenta aspectos suficientes para el desarrollo del programa, en la que se haga el tránsito desde una tutoría centrada de cómo ha aumentado la retención en la institución.

CONCLUSIONES

Los resultados observados indican que las principales causas por la cual los alumnos de primer ingreso en el año 2017 de la Universidad Instituto Tecnológico Superior de Irapuato interrumpen sus estudios tienen que ver con cambio de escuela (percepción de mayor renombre y/o mejor atención), adeudo de materias en nivel medio superior y factores económicos.

Se logra con la estrategia ampliar los estudiantes que formalizan su proceso de baja definitiva y se identifican los motivos de aquellos que no realizan el trámite correspondiente.

Se verifica una disminución de la deserción en las carreras de Ing. Industrial, Ing. Sistemas Computacionales, ing. Electromecánica, Ing. Bioquímica e Ing. Mecatrónica.

Las estrategias tutoriales focalizan en las problemáticas identificadas de los estudiantes desde una perspectiva integral. La intervención tutorial permite una disminución de la deserción del primer año. Las herramientas tecnológicas como humanas utilizadas en la aplicación del plan de acción tutorial tuvieron un impacto positivo en la retención de estudiantes. Entiendo que no nos podemos confor-

mar con meramente retener estudiantes en riesgo si al final estará graduando analfabetas funcionales los cuales acompañaran a los desertores en las filas de ciudadanos desempleados o subempleados, dependientes de los servicios sociales del Estado. La meta entonces no es retención, sino una educación de excelencia que responda a las necesidades particulares de cada uno de nuestros estudiantes de manera que pueda alcanzar el máximo de su potencial, para que se integre a la sociedad como un ser útil, aunque por su condición o capacidad individual ocupe los empleos menos remunerados pero que le ayuden a reducir su dependencia gubernamental. Esa tiene que ser la meta de nuestra sociedad para el nuevo siglo que apenas comienza.

REFERENCIAS

- Atal, D., Hernández, L., Rojas-Murphy, A. y Albornoz, P. (2016). Causales de Deserción de Estudiantes de Primer Año de la Universidad Central de Chile. Congresos CLABES. Obtenido de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/archive>
- Da Re, L. y Clereci, R. (2017). Abandono, rendimiento académico y tutoría. *Educatio Siglo XXI*. 35(2), 139-160.
- Fernández Santoyo, M. K. y Soto Patiño, J. C. (2017). Motivos de deserción de estudiantes de licenciatura durante su primer año cursado, en el Instituto Tecnológico Superior de Irapuato. *Congresos CLABES*. Obtenido de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1626/2363>
- Gil-Albarova, A., Martínez Odria, A., Tunnicliffe, A. y Moreno J. M. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del Plan de Acción Tutorial. Valoraciones y mejoras. *Revista de Docencia Universitaria*. 11(2), 63-87.
- Gomez, D. C. (2017). *Revista Vinculando*. Obtenido de Revista Vinculando: <http://vinculando.org/educacion/motivos-desercion-escolar-en-nivel-medio-superior.html>
- OCDE (2015). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación. *Resúmenes Ejecutivos*, 13. Obtenido de <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- Ramírez, R. R. (2014). Causas y consecuencias de la deserción. *Ra Ximhai*, 51-74.

EL PLAN DE MENTORÍA PARA ALUMNOS DE PRIMER CURSO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Cristina Bayona y Roldán Jimeno
Universidad Pública de Navarra

RESUMEN

Mediante el presente trabajo se expondrá la experiencia del Plan de Mentoría para alumnos de primer curso de la Universidad Pública de Navarra, puesto en marcha en el curso 2015-2016. El Plan se diseñó tomando como referentes planes de otras universidades españolas y del ámbito anglosajón, adaptándose a las dimensiones y estructura de una universidad pequeña como es la UPNA. Los mentores, estudiantes de últimos cursos de carrera, son seleccionados conforme a unos criterios predeterminados. El Plan contiene una formación global antes de comenzar el curso académico, en la que los mentores realizan talleres formativos para el desempeño de su futura labor con los mentorizados. Los mentores informan y orientan a un grupo máximo de siete mentorizados de primer curso de su misma titulación entre los meses de septiembre y marzo. El programa se coordina desde el Vicerrectorado competente en materia de Estudiantes en colaboración estrecha con las Escuelas y Centros, desde donde se controla el correcto desarrollo de las reuniones entre mentores y mentorizados. Se expondrá la teoría sobre la que se construyó el Plan Mentor de la UPNA, los principales modelos referenciales que se siguieron, una descripción de las características principales del Plan Mentor (formación, desarrollo de las reuniones mentor-mentorizado, encuestas) y una valoración del mismo. El Plan de Mentoría de la UPNA puede servir de modelo para otras universidades similares a esta en cuanto a dimensiones y estructura.

PALABRAS CLAVE

Mentoría. Universidad Pública de Navarra. Estudiantes noveles. Orientación.

INTRODUCCIÓN¹

La exitosa experiencia anglosajona de la mentorización dirigida a estudiantes universitarios, en fase de profunda renovación teórica y metodológica desde finales de los años noventa (Mullen, 2000, 112-124) comenzó a implantarse en España con el cambio de centuria. El Sistema de Mentoría de la Universidad de Sevilla (SIMUS) fue pionero en el Estado en el curso 2001-2002 al configurar un proyecto que nació tras la realización de diferentes estudios sobre las necesidades de orientación en los alumnos de nuevo ingreso de esa Universidad andaluza, seguido del análisis de modelos alternativos de orientación universitaria que atendieran a esas necesidades. El proyecto buscó que los estudiantes llegados a la Universidad de Sevilla provenientes de la Educación Secundaria, se incorporasen a este centro de un modo satisfactorio (Valverde, García y Romero, 2002, 177-190). SIMUS se amplió a otras cinco universidades. De aquella experiencia, en septiembre de 2008 se constituyó la Red de Mentoría en entornos universitarios españoles, coordinada desde la Universidad Politécnica de Madrid, en la que participan una docena de universidades más (Sánchez, 2009, 11-27; Sánchez, 2010, 13-29).

Se ponían así las bases de la mentoría dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (Velasco et al., 2009, 27-37; Velasco et al., 2009, 171-184). Poco a poco, y conforme avanzó la segunda década del siglo XXI, buena parte de las universidades públicas y privadas españolas fueron implantando planes de mentoría para alumnos de primer curso de carrera o para alumnos de últimos cursos y recién egresados, alcanzando en pocos años muchos de los retos que venía planteando la universidad española en relación a la mentorización de estudiantes (Velasco et al., 2009, 27-37; Casado Muñoz et al., 2015, 155-180).

Una de las últimas universidades en implantar un Plan de Mentoría para alumnos de primer curso fue la Universidad Pública de Navarra, que lo puso en marcha en el curso 2015-2016. La iniciativa fue una sugerencia del Consejo de Estudiantes de la Universidad, y se impulsó desde el Vicerrectorado competente en materia de estudiantes de la UPNA, coordinado por el entonces director del Área de Estudiantes, Antonio Gómez Gómez-Plana. Se desarrolló en colaboración con los Centros, el Consejo de Estudiantes, la Oficina de Información al Estudiante y otros servicios de la Universidad. Para su diseño se analizaron diferentes planes mentores anglosajones y, muy especialmente, los de las universidades españolas. Este trabajo pretende exponer la experiencia estos dos cursos académicos. La descripción de la teoría y de los resultados de la implantación del Plan

1 El presente trabajo se enmarca en el proyecto *Plan integral para la mejora de la empleabilidad y el emprendimiento en la UPNA*, del Programa Innova Social (Fundación Bancaria Caja Navarra y Fundación Bancaria “la Caixa”).

de Mentoría de la UPNA pueden servir de modelo para otras universidades similares a esta en cuanto a dimensiones y estructura.

La UPNA es una universidad pequeña, de algo más de 8.000 estudiantes. A pesar de observar la progresiva implantación de planes mentoring en universidades españolas no pareció por el momento pertinente incorporar este modelo. Se había apostado desde el curso 2008-2009 por el Plan de Tutoría, a través del cual, cuando el estudiante se matricula por primera vez, se le asigna un profesor que le acompañará durante toda su etapa universitaria. La figura del tutor tiene como finalidad facilitar las herramientas y la ayuda necesaria para conseguir con éxito los objetivos académicos, personales y profesionales que plantea la Universidad. Esta tutoría se concibe con más intensidad en el primer curso, mientras que en el último se centra fundamentalmente en la orientación para el Trabajo Fin de Grado, la continuación de estudios, la iniciación a la investigación o la inserción laboral. En los estudios de Máster, está orientada a orientar al estudiante hacia su desarrollo profesional o de investigación. El Plan de Tutoría pretende, en suma, favorecer la adaptación del estudiante al ambiente universitario, ofreciéndole información sobre los servicios, ayudas y recursos que dispone en la UPNA, orientar en la construcción del plan de estudio y en la gestión de la carrera académica, apoyar al estudiante en los momentos de exámenes y evaluaciones, informarle sobre actividades extracurriculares o de extensión universitaria, así como de programas de movilidad y de las posibilidades de prácticas en la propia universidad o en empresas e instituciones externas, etc.

Pero el Plan de Tutoría, concebido como una tutorización entre diferentes (profesor-alumno), no logró cubrir una demanda existente que se ha evidenciado con la implantación del Plan de Mentoría entre iguales, cuyos objetivos últimos no difieren en lo sustancial, en lo referente a los alumnos de nuevo ingreso, de los establecidos por la tutorización, pero que, como se ha demostrado en infinidad de universidades, son complementarios (García Jiménez, 2009, 97-132; Wisker y Antoniou, 2012).

Hay que señalar, asimismo, que la mentorización entre iguales de la UPNA tenía dos antecedentes importantes y de resultados muy satisfactorios a través del Proyecto Ruiseñor/Urretxindorra y del Buddy. El primero, puesto en marcha en el curso 2011-2012 se trata de un proyecto de mentoría social en el que alumnado universitario acompaña a escolares de primaria a lo largo del curso académico. Ser mentor supone construir una relación positiva y de apoyo con las y los menores de manera que esta favorezca su desarrollo personal y social llevando a cabo actividades lúdicas y culturales fuera del horario escolar. El alumnado seleccionado está a su vez apoyado desde la Unidad de Acción Social de la UPNA, y obtiene 3 ECTS.

Por su parte, el programa Buddy busca desde su implantación en el curso 2014-2015 apoyar a los estudiantes internacionales de intercambio por parte de

estudiantes de la UPNA. Diseñado por la sección de Relaciones Internacionales, busca ayudar a los estudiantes de intercambio a integrarse social y académicamente en la UPNA y en la propia ciudad de Pamplona. Es un sistema de ayuda entre iguales que empieza antes de la llegada de los estudiantes a la ciudad, con el fin de facilitar su llegada y primeras semanas de estancia en la Universidad. Se otorga 1 ECTS por el cumplimiento de los requisitos del programa.

Un último aspecto a reseñar es la existencia de la Oficina de Atención Universitaria, órgano que desempeña un papel muy relevante, ya que es desde donde se informa a los estudiantes sobre diversos aspectos académicos. Esta Oficina participó activamente en el diseño del Plan Mentor, forma parte de las actividades formativas de los mentores y les brinda sus servicios en cualquier momento.

OBJETIVOS DEL PLAN DE MENTORÍA

Antes de comenzar a describir los objetivos concretos del Plan de Mentoría, es necesario decir que uno de los objetivos prioritarios de cualquier universidad es la mejora de la calidad de las enseñanzas, así como la adquisición de competencias que mejoren la empleabilidad de los estudiantes. La implantación de un programa de mentoría contribuye a alcanzar estos objetivos estratégicos (Ferré et al., 2009). Para nosotros este Plan de Mentoría está alineado con los objetivos presentes en el Plan Estratégico de la UPNA 2016-2019.

Así, uno de los objetivos estratégicos del Eje de Formación es *Mejorar la enseñanza integral, de calidad y plurilingüe*, con el consiguiente objetivo operativo de *Mejorar la consecución de los resultados de aprendizaje y las competencias transversales*. Una de las acciones previstas para alcanzarlo es *Mejorar los procesos de tutorización y de información de estudiantes*, resultando ser el *Número de estudiantes mentorizados* uno de los indicadores para evaluar la consecución de todo ello.

Pero, además, *Favorecer la capacidad de emprendimiento y la empleabilidad de los estudiantes* es otro de los objetivos estratégicos de la UPNA que deriva en la acción de *Realizar acciones formativas que potencien el desarrollo de competencias transversales entre los estudiantes*. La formación que se imparte a los mentores y que posteriormente se describirá se alinea totalmente con este objetivo.

Son objetivos del Plan de Mentoría de la UPNA y que se refieren a los diversos colectivos implicados en el Plan:

1. Conseguir que el mentorizado aprenda a ser lo más independiente posible durante su vida universitaria porque ha conocido rápidamente lo que puede encontrar y necesitar de la Universidad. Se trataría de suavizar el cambio desde los estudios previos a la universidad.

2. Disminuir la tasa de abandono de estudiantes de primer curso, así como mejorar los resultados académicos en el comienzo de los estudios.

3. Desarrollar habilidades y competencias en el alumnado que realice la labor de mentoría.

4. Impulsar el uso de los tutores en el marco del Plan de Tutoría, introduciendo el Plan de Mentoría en la fase inicial del estudiante en la universidad como fuente de motivación.

5. Apoyar a las direcciones de los Centros en su labor de transmisión de la información a los estudiantes nuevos, reduciendo el número de incidencias negativas.

Por último y sin ser un objetivo que de forma explícita aparezca recogido en ningún documento, desde el Vicerrectorado con competencias en materia de estudiantes pretendemos que el Plan de Mentoría esté presente en todas las titulaciones de grado de la UPNA.

EL MÉTODO

Coordinación del Plan y responsables de titulaciones

La puesta en marcha de un programa de este tipo requiere contar con un apoyo institucional adecuado (Ferré et al., 2009) y más si como se ha puesto de manifiesto el plan está alineado con el Plan estratégico de la universidad. Este apoyo institucional será clave para la difusión del programa, la captación de mentores y mentorizados y para el propio desarrollo del Plan. La UPNA en el diseño y concepción del Plan tuvo todo esto en cuenta.

La coordinación del Plan de Mentoría se desarrolla desde el Vicerrectorado competente en materia de estudiantes en colaboración estrecha con las Escuelas y Centros, desde donde se controla el correcto desarrollo de las reuniones entre los mentores y los mentorizados.

Existe un coordinador del Plan de Mentoría, el Director de Área de Estudiantes, que ejerce de persona de referencia si los mentores tienen cuestiones o dudas de ámbito general del Plan o vinculadas al proceso de formación. Es, a su vez, la persona responsable de la organización de la selección, formación y evaluación final de los mentores.

Los aspectos académicos de los estudiantes mentores son tutorizados por el responsable de su titulación. Este vicedecano de Facultad o subdirector de Escuela es conocedor de la información ligada a la titulación más relevante para un estudiante de primer curso: desde lo más necesario que debe ser conocido al principio, hasta aquellos aspectos menos relevantes a corto plazo. Esta información académica es la que debe transmitir a los mentores de su titulación para que, a su vez, la hagan llegar a sus mentorizados.

Al comienzo del curso académico cada mentor debe tener una reunión con su respectivo responsable de titulación para el Plan de Mentoría. En esta primera

reunión, el estudiante debe demostrar que conoce qué es una guía de asignatura y que conoce el plan de estudios de la titulación, y el responsable de titulación le dará toda la información que considere de relevancia. A su vez, este responsable determinará las demás reuniones intermedias que pueda haber a lo largo del curso. En el mes de abril, tras realizarse la última reunión mentor-mentorizados, se deberá realizar la última reunión responsable-mentores. En ella el mentor deberá hacer una valoración de todo el proceso, de los mentorizados, y de los puntos fuertes y débiles del Plan de Mentoría.

Los mentores

Suele definirse al estudiante mentor como aquel de un curso avanzado, con experiencia en la universidad, que complementa la actuación de los tutores y que ayuda al estudiante mentorizado de su misma carrera a desarrollar conocimientos y conductas (Manzano Soto et al. 2012, 112). El mentor consolida sus conocimientos sobre la universidad y su carrera y hace un autoanálisis de sus experiencias de aprendizaje, de las propias competencias adquiridas y se plantea perspectivas de futuro.

Cada mentor informa y orienta a un grupo máximo de siete mentorizados de primer curso de su misma titulación entre los meses de septiembre y marzo. La figura del mentor entre iguales se sitúa en una posición de igualdad de estatus y de aceptación del otro, con el fin de poder escuchar y acompañar al estudiante mentorizado a lo largo de su recorrido en la universidad. Es una persona que media, facilita, favorece y potencia la resolución de necesidades y el desarrollo del nuevo estudiante, alcanzando, en definitiva, una mayor eficacia. Los mentores no deberán dar respuestas a los mentorizados si no tienen la seguridad de que las conocen.

Entre los compromisos que adquieren los mentores se cuentan los siguientes: acudir a los talleres formativos y reuniones y ser evaluado por ello; participar en la sesión de bienvenida a los estudiantes de nuevo ingreso organizada en el primer día del curso académico; tener tres reuniones con el grupo de estudiantes mentorizados a lo largo del curso; atender on-line de manera individualizada a los estudiantes mentorizados (correo electrónico, facebook, whatsapp, twitter, etc.) en un tiempo relativamente breve; cumplimentar una ficha-informe de cada reunión grupal y realizar un autoinforme final en marzo; fomentar en los estudiantes mentorizados una mayor independencia y autonomía universitaria, y contribuir a que desarrollen hábitos de trabajo y estudio efectivos; y ser evaluado por los mentorizados.

A los mentores se les indica, expresamente, que no podrán utilizar su labor de mentorización para imponer, explícita o implícitamente, valores, creencias o estilos de vida, ni realizar juicios de valor sobre la dignidad personal de otros estudiantes u otras personas.

La inscripción y selección de mentores

El Plan de Mentoría entre iguales de la UPNA cuenta con una página web abierta y concisa en la que se realiza una breve presentación del Plan, con sus objetivos, y en el que se recuerda que se pueden obtener hasta 2 créditos ECTS (equivalentes a 50 horas) de extensión universitaria si la actividad es evaluada positivamente. 1 ECTS corresponde al desempeño en la formación y 1 ECTS al desempeño en la mentoría. También se les informa que recibirán un curso de formación gratuito, que obtendrán un diploma en el que se detalle la formación recibida y la labor desempeñada, y que desarrollarán una actividad de voluntariado social gratificante. Sin duda alguna, estos reconocimientos son una muestra del apoyo institucional que se le da al Plan.

El contenido de la web se actualiza en el mes de mayo, momento en el que se publicita el Plan entre los estudiantes de la Universidad con el fin de que se inscriban para el curso siguiente. Esta inscripción se desarrolla on-line en la propia página web.

Los mentores son seleccionados previamente conforme a unos criterios determinados, relativamente sencillos, alejándose de lo que suelen ser los de algunas universidades (Sánchez Ávila et al., 2009, 207-218): expediente académico, experiencia en voluntariado social, e inquietudes que dejan plasmadas en una carta de presentación. La selección se desarrolla desde el Vicerrectorado competente en materia de estudiantes, aunque con posterioridad se recaba el visto bueno de cada Escuela o Centro, pues es aquí donde conocen más directamente al estudiante.

La formación de los mentores

Sin duda alguna la formación de los mentores es algo clave para lograr que el Plan de Mentoría diseñado alcance los objetivos propuestos. Como señalan algunos autores (Ferré et al., 2009), la formación puede plantearse dentro del ámbito de una asignatura ofertada en los planes de estudios de las titulaciones o bien como una acción formativa específica para los mentores seleccionados. En el caso de la UPNA nos ha parecido más práctico y correcto diseñar una formación muy específica con el fin de lograr que los mentores adquieran los conocimientos y las competencias adecuadas para el buen desarrollo de su actividad como mentores.

El Plan de Mentoría se abre con una primera formación global para todos los futuros mentores los días previos al comienzo del curso académico, en la que los estudiantes realizan talleres formativos para el desempeño de su futura labor con los mentorizados. La experiencia de dos ediciones ha servido para que los propios estudiantes hayan valorado críticamente esta formación, por lo que su diseño se ha ido ajustando a las necesidades reales y a las propias opiniones de los mentores. La formación del Plan de Mentoría de la UPNA se desarrolla durante dos días

(sesiones teóricas y prácticas), a las que se suma un tercero, en la Jornada de bienvenida a los estudiantes de primero. Además, a lo largo del curso, cada Centro y responsable del Plan de Mentoría de cada titulación decidirá cómo gestionar la formación de los mentores y mentoras sobre aspectos vinculados a su titulación. Desde el Vicerrectorado competente en materia de estudiantes se desarrollaron unas pautas plasmadas en la Guía del Responsable de titulación.

La formación de los tres días previos al inicio del curso académico y como señalan otros autores (Ferré et al., 2009) está dirigida a desarrollar una serie de competencias técnicas, competencias metodológicas y competencias sociales. Las dos primeras jornadas constan de una presentación del Plan de Mentoría, donde se expone en qué consiste una mentorización entre estudiantes iguales y las características del programa de la UPNA; una ponencia del Consejo de Estudiantes sobre la UPNA, los estudiantes y la representación estudiantil; exposiciones sobre los diferentes servicios de la Universidad dirigido a los futuros alumnos (Biblioteca, Acción Social, Actividades culturales, Actividades deportivas, y UPNA+, dedicado al emprendimiento y empleo). Asimismo, se imparten dos talleres sobre empatía, motivación, visión positiva y comunicación para mentores y mentoras, y un tercero sobre resolución de problemas en la Universidad, normativa de grado y aspectos administrativos. Ponencias y talleres son impartidos por una docena de profesionales de la Universidad, de la Fundación Universidad-Sociedad y del Laboratorio Universitario de Creación de Empresas.

Una de las sesiones se dedica a la preparación de la Jornada de bienvenida a los estudiantes de primero. En la UPNA y a semejanza de lo que recogen algunos autores (Ferré et al., 2009), los mentores adquieren un protagonismo especial desde el primer día del curso, ya que participan activamente en esta Jornada, en la que van ataviados con unas camisetas identificativas. En esta Jornada los responsables de los Centros presentan el Plan de Mentoría muy brevemente, presentando también a los mentores y mentoras presentes en el aula, resaltando que son estudiantes de la titulación.

Tanto los materiales didácticos de la formación del Plan de Mentoría como los que cada Centro considera oportuno aportar, se encuentran disponibles para el alumno en la plataforma que el Plan de Mentoría tiene en la página web de Mi Aulario, a la que acceden tanto los mentores como sus responsables.

Evaluación del mentor

Con independencia de que se haga una valoración global del desarrollo del Plan de Mentoría como se recogerá en el apartado de resultados, es necesario evaluar la actividad desarrollada por cada mentor. Esta evaluación es realizada por el coordinador, con el fin de determinar el número de créditos que se le conceden al mentor. El máximo es 1 ECTS por formación y 1 ECTS por la labor espe-

cífica de mentoría. La evaluación se establece a través de los siguientes elementos valorativos:

1. Un informe elaborado por el coordinador en base a los resultados del mentor en el proceso formativo.
2. Un informe elaborado por el vicedecano o subdirector de titulación, incluyendo una calificación razonada.
3. La evaluación que los mentorizados hacen de sus mentores en una encuesta de satisfacción a través de la plataforma web Mi Aulario.
4. Fichas de seguimiento de cada reunión realizadas por el mentor.
5. Encuesta final del mentor a través de la plataforma web Mi Aulario en la que realiza una valoración sobre el cumplimiento de los objetivos del proyecto (contribución a la integración social, académica y administrativa de los mentorizados a la vida universitaria), una valoración personal (qué ha aportado el programa al mentor desde el punto de vista personal), y una valoración del programa y propuestas de mejora (valoración de posibles problemas y oportunidades de mejora).

Los mentorizados

Pueden ser mentorizados todos los estudiantes de primer curso de cualquier titulación. La inscripción en Plan es totalmente voluntaria y gratuita. Como ya se ha adelantado, esta se realiza a partir de Jornada de bienvenida, es decir, a partir del primer día del curso académico. La información del Plan y el formulario de inscripción se encuentra on-line y existen indicaciones en los paneles colocados en cada aula.

Los estudiantes disponen de unos días para la inscripción on-line, si bien la Unidad de Acción Social, la Oficina de Información al Estudiante y los Centros pueden orientar o recomendar a un estudiante que no se haya incorporado durante el periodo de inscripción su incorporación tardía al Plan.

Desarrollo de las reuniones entre el mentor y su mentorizado

Si bien algunos autores describen planes de mentoría con un elevado número de reuniones programadas entre mentores y mentorizados (Ferré et al., 2009), en la UPNA hemos creído conveniente reducir al tres el número de reuniones presenciales mínimas en línea a lo manifestado por Andrade-Abarca et al. (2017), si bien el número de reuniones efectivas presenciales o por medios on-line serán las que mentor y mentorizado consideren oportunas para atender a las dudas o problemas que el mentorizado plantee.

La primera reunión ha de desarrollarse en la segunda quincena de septiembre, la segunda a finales de noviembre y la tercera antes de Semana Santa. Se

aconseja que cada reunión tenga una duración aproximada de una hora. No se habilita un espacio físico concreto, sino que el lugar habrá de ser determinado entre el mentor y el mentorizado. Puede ser cualquier lugar del campus.

En la “Guía del Mentor” se detallan los aspectos que tiene que transmitir al mentorizado en cada reunión. Este documento también contiene los contenidos obligatorios de cada reunión en unas fichas-guía del Plan de Mentoría abiertas a incorporar aspectos específicos de cada titulación.

RESULTADOS. LAS ENCUESTAS VALORATIVAS DEL PLAN DE MENTORÍA

Tanto los mentores como los mentorizados desarrollan una encuesta final valorativa del Plan de Mentoría. Ambas, como ya se ha indicado, sirven para evaluar al propio mentor, pero también son un instrumento de primera magnitud para corregir errores e incorporar nuevas ideas y mejoras, tal y como ha venido desarrollándose en otras universidades (Tobajas y Armas, 2010, 55-69). Además nos proporciona una valoración del Plan de Mentoría en términos de satisfacción de los implicados por participar en el plan.

De la encuesta evaluadora del mentor el Vicerrectorado competente en materia de estudiantes obtiene una evaluación unificada con la media de los datos, por la que se conocen los resultados concretos de la intervención realizada: número de encuestas contestadas y no contestadas (56 % de encuestas contestadas); datos por titulaciones; número de reuniones del responsable de titulación con el/la mentor-mentora (una media de 4); duración media de cada reunión (una media de 45 minutos); valoración del conjunto e individualizada del proceso formativo y de sus talleres (una media ponderada de 7,21 sobre 10); críticas y sugerencias respecto del proceso formativo (las encuestas de la primera edición sirvieron para realizar modificaciones en la segunda); valoración general del Plan de Mentoría (una media ponderada de 8,14 sobre 10); grado de implicación mostrado en la labor de mentoría (una media ponderada de 7,21 sobre 10); si el Plan proporciona una información clara (una media ponderada de 8,21 sobre 10); valoración de la relación del estudiante con el grupo (una media ponderada de 9,43 sobre 10); lugares donde se han desarrollado las reuniones con los mentorizados (cafetería: 71 %, un aula: 35 %...); si han existido otros contactos con los mentorizados y cómo han sido estos (a través de WhatsApp: 93 %, por correo electrónico: 50 %, por teléfono: 21 %); si se han desarrollado reuniones con otros compañeros mentores (reuniones físicas y grupo de whatsapp entre todos los mentores); si se han elaborado actividades conjuntas (21 % sí); si el curso que viene se apuntaría al Plan de Mentoría (50 % sí, 0 % no, 36 % no saben y 14 % no estarán en la Universidad); si recomendaría el Plan a otros estudiantes (93 % sí,

0 % no, 7 % no está seguro); utilidad del Plan de Mentoría (71 % positivo, 0 % negativo, 29 % no está seguro), etc. La encuesta también habilita un espacio amplio para que los mentores comenten lo que creen que ha funcionado mejor en el Plan de Mentoría, las dificultades y problemas con que se han encontrado y cualquier otro comentario sobre su experiencia y propuestas de mejora. Las respuestas son numerosas, y han servido para mejorar el diseño sucesivo del plan, modificando los talleres de formación, reduciendo en número de reuniones obligatorias, etc., abriendo más la posibilidad al contacto a través de redes sociales, etc.

En cuanto a las encuestas de los mentorizados, el Vicerrectorado también obtiene un documento estadístico unificado, en la que se obtienen datos sobre el número de reuniones realizadas, la opinión de los mentorizados sobre estas, la valoración del Plan de Mentoría, la relación del mentorizado con su mentor, la valoración del mentor, si le gustaría ser mentor en un futuro, lo que le ha resultado de mayor utilidad en relación a los consejos e informaciones que le ha proporcionado el mentor y, finalmente, un espacio abierto a observaciones y sugerencias. Lamentablemente, el reducido número de contestaciones (un 17 %) hace que los datos estadísticos no sean relevantes, aunque, en su conjunto, muestran una valoración altamente positiva.

Afortunadamente, estas encuestas se pudieron desarrollar, una vez más, a la vista de las experiencias de otras universidades españolas, lo que ha permitido calibrar mejor la eficacia del programa (cf. Tobajas y Armas, 2009, 185-198; Castaño Collado, 2017, 82-84).

Hasta el momento no se ha realizado en la UPNA una evaluación de la efectividad del programa en la consecución de algunos de los objetivos generales de carácter académico en él expuestos como el disminuir la tasa de abandono de los estudiantes de primer curso, mejorar los resultados académicos en el comienzo de los estudios, reducción de las incidencias recogidas en los Centros y que otras universidades sí han evaluado (Andrade-Abarca et al. 2017).

CONCLUSIÓN

Las encuestas y el desarrollo práctico de los dos cursos académicos en que se ha completado el Plan de Mentoría nos llevan a resaltar algunos aspectos positivos como la estructura general del programa, la formación de los alumnos mentores, su implicación y papel determinante en la Jornada de bienvenida a los estudiantes de primero o el perfil entregado y dinámico de los estudiantes, y la satisfacción con la labor realizada entre otros muchos.

Como aspectos negativos que habrá que ir corrigiendo en ulteriores ediciones estarían el desigual éxito del Plan Mentor por titulaciones y la escasa

implicación de unos pocos equipos directivos de los centros, sobre todo en el caso de las escasas titulaciones en las que no se han llegado a apuntar mentores.

Como señalan Manzano et al. (2012) y Tobajas y De Armas (2010), cualquier programa de mentoría necesita de un proceso amplio de experimentación para que todos los implicados en el Plan adquieran los hábitos necesarios para su adecuada implementación y evaluación y para que los resultados positivos sean visibles. Sin duda alguna el apoyo institucional del equipo de dirección de la universidad y de los equipos de dirección de los diferentes centros será clave para que el Plan de Mentoría de la UPNA alcance sus objetivos y tenga éxito.

REFERENCIAS

- Andrade-Abarca, P. et al. (2017). Buenas prácticas de innovación en la Educación Superior: la mentoría como apoyo al proceso de inducción del estudiante nuevo. *IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*, CINAIC.
- Casado-Muñoz, R. et al. (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.
- Castaño Collado, G. (2017). Características de los programas de mentoría en la universidad: indicadores de eficacia. *Capital humano*, 20(316), 82-84.
- Ferré, X., Tobajas, F., Córdoba, M. L. y Armas, V. (2009). Guía para la puesta en marcha de un programa de mentoría en un centro universitario, *Mentoring & Coaching*, 2, 133-151.
- García Jiménez, E. (2009). La mentoría como respuesta a las necesidades de orientación y tutoría en la universidad. En R. Sanz (coord.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis, 97-132.
- Manzano Soto, N. et al. (2012) El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 15(2), 93-118.
- Mullen, C. A. (2000). New Directions for Mentoring: Remaking the School-University Culture. *Action in Teacher Education*, 22(1), 112-124.
- Sánchez, C. (2009). Red de mentoría en entornos universitarios: encuadre y objetivos. *Mentoring & Coaching*, 2, 11-27.
- Sánchez, C. (2010). Red de Mentoría en Entornos Universitarios Españoles: Resultados de un Análisis de Comparativo. *Mentoring & Coaching*, 3, 13-29.
- Sánchez Ávila, C., et al. (2009). Captación, selección y adjudicación de alumnos mentores y mentorizados. *Mentoring & Coaching*, 2, 207-218.
- Tobajas, F. y Armas, V. (2009). Criterios para medir la eficacia de un programa de mentorías en la orientación de los estudiantes de nuevo ingreso. *Mentoring & Coaching*, 2, 185-198.

- Tobajas, F. y Armas, V. (2010). Valoración de un Programa de Mentorías por los estudiantes Mentorizados tras tres años de Permanencia en la Universidad. *Mentoring & Coaching*, 3, 55-69.
- Valverde Macías, A., García Jiménez, E. y Romero Rodríguez, S. (2002). La orientación de los alumnos de nuevo ingreso en la Universidad de Sevilla, a partir de un sistema de mentoría entre estudiantes (el proyecto S.I.M.U.S.). *Actas de las III Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria. I.* (177-190). Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Velasco, P. et al. (2009). Retos de la mentoría en la universidad española. *Mentoring & Coaching: Universidad y Empresa*, 2, 27-37.
- Velasco, P. et al. (2009). La mentoría en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Mentoring & Coaching*, 2, 171-184.
- Wisker, G. y Antoniou, P. (2012). *Trabajando individualmente con cada estudiante: Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en educación superior*. Madrid: Narcea.

MENTORING PLAN FOR FIRST-YEAR STUDENTS AT THE PUBLIC UNIVERSITY OF NAVARRE: FROM THEORY TO PRACTICE

Cristina Bayona and Roldán Jimeno
Public University of Navarre

ABSTRACT

This paper outlines the Mentoring Plan for first-year students at the Public University of Navarre (Spanish acronym UPNA) launched during the 2015-2016 academic year. The Plan was developed by adapting mentoring schemes from other Spanish and English-speaking universities to the UPNA's smaller size and structure. Mentors —students in the final year of their undergraduate degree— are selected based on a set of pre-determined criteria. The Plan includes a general training session prior to the start of the academic year in which mentors attend workshops to support their future work with their mentees. Between September and March the mentors advise and guide a maximum of seven first-year mentees studying the same degree as them. The programme is coordinated by the Vice-Rectorate for Students in close collaboration with the various schools and faculties to ensure that meetings between mentors and mentees are run properly. This paper will outline the theory underpinning the UPNA's Mentoring Plan and the main reference models used, as well as describing its main characteristics and assessing the Plan's performance. The UPNA's Mentoring Plan can be used as a guide for other universities with a similar size and structure.

KEYWORDS

Mentoring, Public University of Navarre, New Students, Orientation.

INTRODUCTION¹

Mentoring for university students was first implemented in Spain at the beginning of the 21st century following the success of comparable schemes in English-speaking academic institutions, the theory and methodology behind which has been undergoing a thorough overhaul since the late 1990s (Mullen, 2000, 112-124). The University of Seville Mentoring System (Spanish acronym SIMUS) was pioneering in Spain during the 2001-2002 academic year. The project arose following various studies of the mentoring needs of first-year students at the university and an analysis of various university mentoring models which could meet their needs. The goal was for students to have a satisfactory experience during the transition from secondary education into the university (Valverde, García and Romero, 2002, 177-190). SIMUS was extended to another five universities. This led to the creation in September 2008 of the Mentoring Network for Spanish universities, coordinated by the Technical University of Madrid. A dozen universities participate in the network (Sánchez, 2009, 11-27; Sánchez, 2010, 13-29).

Thus, the foundations of mentoring within the European Higher Education Area were laid (Velasco et al., 2009, 27-37; Velasco et al., 2009, 171-184). Slowly but surely, many public and private universities in Spain have since implemented mentoring plans for first-year students or final-year students/recent graduates and in just a few years many of the challenges set by the Spanish university system relative to student mentoring have been achieved (Velasco et al., 2009, 27-37; Casado Muñoz et al., 2015, 155-180).

One of the latest universities to implement a Mentoring Plan for first-year students was the Public University of Navarre in the 2015-2016 academic year. The initiative was suggested by the UPNA's Student Council and was developed by the Vice-Rectorate for Students, coordinated by the then head of the Student Department, Antonio Gómez Gómez-Plana. The university's various centres, along with the Student Council, Student Information Office and other services, worked together to implement the Plan. Various mentoring plans from English-speaking and in particular Spanish universities were analysed to feed into the design of the UPNA's Plan. This paper sets out the experience of the Plan over the last two academic years. The description of the theory and outcomes from the UPNA's Mentoring Plan can be used as a guide for other universities with a similar size and structure.

1 This paper is linked to the *Comprehensive Plan for Improving Employability and Entrepreneurship at the UPNA*, which is part of the Social Innovation Programme (Caja Navarra Banking Foundation and La Caixa Banking Foundation).

A small university with just over 8,000 students, the UPNA had been studying the gradual implementation of mentoring plans in other Spanish universities though had not yet considered it necessary to adopt this model. Since the 2008-2009 session the university had opted for the Guidance Plan, a scheme through which newly matriculated students are assigned to a guidance teacher who supports them throughout their time at university. The role of the guidance teacher is to facilitate the necessary tools and support so that students can achieve the academic, personal and professional goals set by the university. More intensive guidance is provided during the first year, with final year support focussed mainly on end-of-degree projects, continuing education, entry into research or job insertion. During master's degrees students are guided towards their professional development or their research career. In short, the Guidance Plan seeks to help students adapt to the university setting by providing information about the UPNA's services, financial support and resources, by informing students about the curriculum and how the degree course is managed, by supporting the student during exam and assessment periods, by informing them of extracurricular activities or university outreach, and by making them aware of mobility programmes and options for gaining practical experience in the university itself or in external companies and institutions, etc.

The Guidance Plan was conceived as a system of support between individuals at different levels within the university's hierarchy (teacher-student) and therefore did not succeed in meeting a need which has been revealed by the implementation of the Mentoring Plan, which is built based on a relationship between equals. The objectives of the latter relative to new students are not substantially different from those established for the guidance-based system. In fact, in several universities these have been shown to be complementary (García Jiménez, 2009, 97-132; Wisker and Antoniou, 2012).

There were two important precursors to the 'mentoring between equals' programme at the UPNA, both of which yielded highly satisfactory results. These were the Nightingale Project and the Buddy Scheme. The first, launched during the 2011-2012 academic year, is a social mentoring programme in which university students support primary school children throughout the school year. Being a mentor entails building a positive and supportive relationship with the children and running fun and cultural extracurricular activities to encourage their personal and social development. Participating students are in turn supported by the UPNA's Social Action Unit and receive 3 ECTS credits.

Since the 2014-2015 session, participating students in the Buddy Scheme have provided support to international exchange students at the UPNA. The scheme was developed by the International Relations Department and seeks to help exchange students to integrate socially and academically at the UPNA and in the city of Pamplona itself. It is based on a system of support among equals and starts prior

to students' arrival in the city with a view to making this and their first few weeks at the university as easy as possible. Participating students are awarded 1 ECTS credit for meeting the requirements of the scheme.

The UPNA's Student Office was actively involved in developing the Mentoring Plan and also participates in mentor training and provides its services to mentors whenever required. It is an important department given it provides students with information on various aspects of academic life.

OBJECTIVES OF THE MENTORING PLAN

One of the primary objectives of any university is to improve teaching quality in such a way as to enable students to acquire competences which increase their job prospects. Implementing a mentoring programme contributes to meeting these strategic objectives (Ferré et al., 2009). At the UPNA, the Mentoring Plan is aligned with the current objectives of the university's Strategic Plan 2016-2019.

One of the strategic objectives under the Training Stream is to *Improve comprehensive, quality and multilingual teaching*, with the resulting operational objective to *Improve the achievement of learning outcomes and cross-cutting competences*. One of the actions set out for achieving this strategic objective is to *Improve student guidance and information services*, with the *Number of students mentored* used as one of the indicators.

Another of the UPNA's strategic objectives is to *Develop students' entrepreneurial capabilities and employability*, with the consequent action to *Provide training which fosters the development of cross-cutting competences among students*. The training provided to mentors and which is described further on is fully aligned with this objective.

The following objectives from the UPNA's Mentoring Plan are linked to the various collectives involved in the plan:

1. Ensure the mentee finds out at an early stage how the university can help them so that they learn to be as independent as possible throughout their university life. This entails smoothening the transition from school to university.
2. Reduce the number of first-year students who abandon their studies and improve early academic results.
3. Develop the abilities and competences of students who are mentors.
4. Promote the role of guidance teachers (Guidance Plan) and introduce the Mentoring Plan as a source of motivation during students' early stages of university life.
5. Support the various university centres to pass on information to new students and reduce the number of negative incidents.

Lastly, although not explicitly set out as an objective in any document, the Vice-Rectorate for Students aims to see the Mentoring Plan implemented across all degree courses offered at the UPNA.

METHOD

Mentoring Plan implementation and degree coordinators

Launching a programme of this kind requires proper institutional support (Ferré et al., 2009) and even more so when, as already mentioned, the plan is aligned with the university's strategic plan. Said institutional support is key to disseminating the programme, attracting mentors and mentees and to ensuring it is implemented properly. The UPNA took this into consideration when developing its Mentoring Plan.

The programme is coordinated by the Vice-Rectorate for Students in close collaboration with the various schools and faculties to ensure that meetings between mentors and mentees are run properly.

The Director of the Student Department is also the Mentoring Plan Coordinator. They are the go-to person when mentors have general questions or doubts about the plan or the training process. They are also responsible for organising the selection, training and final evaluation of the mentors.

Academic matters relative to mentors are supervised by their degree coordinator. This person—the vice-dean of the faculty or the deputy director of the school—holds the information about the most relevant degree for a first-year student, ranging from crucial information which students must have from the outset through to aspects which are less important in the short term. Said information must be communicated to mentors on their respective degree courses so that they can pass it on in turn to their mentees.

At the beginning of the academic year each mentor must meet with their respective degree coordinator under the Mentoring Plan. During this first meeting the student must show that they know what a subject guide is and that they understand the degree course curriculum. The degree coordinator will provide the student with all information they consider relevant and may also arrange further meetings throughout the academic year. The final meeting between the degree coordinator and their mentors must be held in April following the last mentor/mentee meeting. The mentor will be asked to evaluate the entire process, the mentees, and the strengths and weaknesses of the Mentoring Plan.

The mentors

A student mentor is someone in the final stages of their undergraduate degree course who therefore has experience in the university. They complement the work of guidance teachers in helping mentees on the same degree as them to develop their knowledge and conduct (Manzano Soto et al. 2012, 112). The

mentor consolidates their own knowledge of the university and their degree course, and performs a self-assessment of their learning experiences and competences, as well as looking to their future opportunities.

Between September and March the mentors advise and guide a maximum of seven first-year mentees studying the same degree as them. A mentor has the same social status as their mentee and is therefore in a position to listen to and support them throughout their time at university. The mentor assesses, facilitates, encourages and promotes solutions relative to the new student's needs and development and helps achieve a more efficient process in that regard. Mentors must not provide answers to mentees when they are unsure.

Some of the commitments that mentors must agree to are: to attend training workshops and meetings in which they will be evaluated; to participate in the welcome session for the new student intake during the first day of the academic year; to hold three meetings with their mentee group throughout the academic year; to provide quick-turnaround individual online support to their mentees (Email, Facebook, WhatsApp, Twitter, etc.); to complete a report for each group meeting and a final self-report in March; to encourage their mentees to be more independent throughout their time at the university, and to help them to develop effective work and study habits, and; to be evaluated by their mentees.

Mentors are expressly informed that they must not use their position as mentor to explicitly or otherwise impose values, beliefs or lifestyles on their mentees, nor to pass value judgements which affect the personal dignity of other students or any other person.

Registration and selection of mentors

The UPNA's 'mentoring among equals' programme has a concise public web page which gives a brief introduction to the Mentoring Plan and its objectives. Students are reminded on the web page that they can achieve up to two ECTS credits (equivalent to 50 hours) for university outreach if their work is evaluated positively. One ECTS credit is for training performance and the other for mentoring performance. Students are also informed that they will receive free training along with a diploma detailing the training undergone and their work, not to mention that the voluntary work of a mentor is socially rewarding. These recognitions are an example of the institutional support underpinning the Mentoring Plan.

The web page content is updated during May, around the time when the Mentoring Plan is promoted to students, encouraging them to register for the following academic year. Aspiring mentors can register through the web page itself.

Mentors are selected based on some relatively simple criteria which differ from those usually found in other universities (Sánchez Ávila et al., 2009, 207-

218): their academic report, social volunteering experience and concerns, all of which is compiled in a letter of motivation. The Vice-Rectorate for Students selects the mentors subject to approval by each school or centre, given these have better direct knowledge of each student.

Mentor training

The training received by mentors is undoubtedly key to ensuring that the Mentoring Plan achieves its objectives. As some authors have highlighted (Ferré et al., 2009), the training can be framed within the scope of a particular subject in the degree curriculum or as a specific training action for the selected mentors. At the UPNA, it seemed more practical and appropriate to design a highly specific training programme to ensure that mentors acquire the knowledge and competences they need to properly fulfil their role.

The Mentoring Plan begins with general training for all future mentors during the days preceding the start of the academic year. Students participate in workshops which prepare them for their future work with their mentees. Mentors' experiences from the last two years have fed into the training programme and their critical evaluation and opinions have resulted in the training being adjusted to their actual needs. The Mentoring Plan training at the UPNA takes place over two days (theory and practical sessions) followed by a third day for the first-year student welcome conference. Throughout the academic year each centre and Mentoring Plan supervisor for each degree course decides how to manage the aspects of mentor training specific to their degree. The Vice-Rectorate for Students develops a series of guidelines for the Degree Coordinator Handbook.

As other authors have highlighted (Ferré et al., 2009), the three-day training prior to the start of the academic year aims to help mentors develop a set of technical, methodological and social competences. The first two days comprise an introduction to the Mentoring Plan which includes: a presentation of what mentoring among equal students involves and the features of the UPNA's mentoring programme; a talk from the Student Council about the UPNA, its students and student representation, and; presentations on the different university services aimed at future students (library, social action, cultural activities, sporting activities and the UPNA+ entrepreneurship and employment service). There are also two mentor workshops covering issues such as empathy, motivation, positive vision and communication, and a third on problem solving at the university, degree rules and administrative matters. The talks and workshops are delivered by a dozen professionals from the university itself, the University-Society Foundation and the university's Business Creation Laboratory.

One of the sessions focusses on preparation for the first-year student welcome conference. As other authors have also remarked (Ferré et al., 2009), mentors at

the UPNA play a prominent role on the first day of term. They are actively involved in the welcome conference and wear special t-shirts to identify themselves. During the conference the supervisors from each centre briefly outline the Mentoring Plan and introduce the mentors who are present in the classroom, emphasising that they are studying the same degree course.

Teaching materials from the Mentoring Plan training sessions, as well as any materials that each centre wishes to provide, are available to students on the Mentoring Plan platform on the 'My Lecture Hall' web page. This is accessible by both mentors and supervisors.

Mentor evaluation

Irrespective of the requirement for an overall assessment of how the Mentoring Plan has been implemented (see the outcomes section), the work of each individual mentor must be assessed. The evaluation is carried out by the coordinator and determines how many ECTS credits to award the mentor. They may receive a maximum of one ECTS credit for training and a further credit for their actual mentoring work. The evaluation comprises the following:

1. A report by the coordinator based on the mentor's training performance.
2. A report by the vice-dean or deputy director for the degree course with a grade and justification.
3. Mentees' evaluation of their mentors via a satisfaction survey issued through the 'My Lecture Hall' platform.
4. Monitoring forms for each meeting held by the mentor.
5. Final mentor survey issued via the 'My Lecture Hall' platform. This includes an assessment of fulfilment of the programme objectives (contribution to the social, academic and administrative integration of mentees into university life), a personal assessment (what have they personally gained from the programme), and an overall assessment of the programme as well as suggested improvements (assessment of possible problems and opportunities for improvement).

The mentees

All first-year students on any degree course may receive mentoring. Registration in the programme is voluntary and free of charge and takes place from the welcome conference onwards, i.e. from the first day of the academic year. Details of the Mentoring Plan and the registration form can be found online and information is also provided on the notice boards in each classroom.

Students have a few days to register online, although the Social Action Unit, the Student Information Office and each centre may guide or advise a student to submit a late registration if necessary.

3.7. Mentor/mentee meetings

Other authors have described mentoring plans which schedule a high number of mentor-mentee meetings (Ferré et al., 2009). At the UPNA we felt it was appropriate to reduce the number of in-person meetings to a minimum of three, in line with the suggestions made by Andrade-Abarca et al. (2017). That said, each mentor and mentee will decide how many actual in-person or online meetings they require to meet the mentee's needs.

The first meeting should take place during the second fortnight of September, the second towards the end of November and the third before Holy Week (April). Each meeting should last around one hour. No specific space is provided and the mentor and mentee should instead decide where to meet. This may be anywhere on campus.

The Mentor Handbook outlines the information which should be conveyed to the mentee during each meeting. It also contains a set of guide forms from the Mentoring Plan which set out the mandatory content of each meeting and which may be adapted to incorporate specific aspects of each degree course.

OUTCOMES. MENTORING PLAN EVALUATION SURVEYS

Both mentors and mentees complete a final evaluation survey of the Mentoring Plan which, as we have already indicated, provide an assessment of the mentor. They are also important tools for correcting errors in the plan and for incorporating new ideas and improvements, as has been the case in other universities (Tobajas and Armas, 2010, 55-69). Both also facilitate an evaluation of the Mentoring Plan in terms of participant satisfaction.

The Vice-Rectorate for Students receives an overall evaluation based on the average results from the mentor evaluation. This informs them of: the number of surveys answered/not answered (56% answered surveys); data by degree course; the number of meetings between the degree coordinator and the mentor (a mean of 4); the average duration of each meeting (45 minutes); the overall and individualised evaluation of the training process and workshops (weighted average: 7.21 out of 10); criticisms and suggestions relative to the training process (surveys of the first edition were useful to modificate the second one); the overall evaluation of the Mentoring Plan (weighted average: 8.14 out of 10); the level of engagement in the mentoring process (weighted average: 7.21 out of 10); whether the Mentoring Plan provides clear information (weighted average: 8.21 out of 10); the evaluation of the student's relationship with the group (weighted average: 9.43 out of 10); where the mentor/mentee meetings were held (University's coffee-

shop: 71%, in a classroom: 35%...); Whether there has been other contact with the mentees and what form this took (by WhatsApp: 93%, by email: 50%, by phone: 21%); whether there have been meetings with fellow mentors (physical meetings and whatsapp groups among all the mentors); whether joint activities have taken place (21% yes); whether the student would register on the Mentoring Plan in the next academic year (50% yes, 0% no, 36% do not know, and 14% will no longer be at the university); whether they would recommend the Mentoring Plan to other students (93% yes, 0% no, 7% unsure); how useful the Mentoring Plan has been (71% positive, 0 negative %, 29% not sure), etc. The survey also provides ample space for mentors to comment on aspects of the Mentoring Plan that they feel have worked best, any difficulties and problems they have encountered and any other aspect of their experience or suggested improvements. The answers are numerous, and have served to improve the future design of the plan, modifying training workshops, reducing the number of mandatory meetings, etc., opening more the possibility to contact through social networks, etc.

The Vice-Rectorate also receives an overall statistical document drawn from the mentee surveys. It provides information on: the number of meetings held and the mentees' opinion of these; their evaluation of the Mentoring Plan; the mentees' relationship with their mentor and their assessment of their mentor; whether they would like to be a mentor in the future; what aspects of the advice and information received from their mentor have been most useful and, lastly; open comments and suggestions. Unfortunately, the small number of replies (17%) makes statistical data not to be relevant, although, as a whole, they show a highly positive answer.

Fortunately, these surveys have been able to draw once again on the experiences from other Spanish universities, thus facilitating a more effective programme (cf. Tobajas and Armas, 2009, 185-198; Castaño Collado, 2017, 82-84).

To date there has been no evaluation at the UPNA of how effective the Mentoring Plan has been in terms of achieving some of its overall academic objectives, such as reducing the number of first-year students who abandon their studies, improving early academic results and reducing the number of incidents recorded in the various centres—aspects which have been assessed in other universities (Andrade-Abarca et al. 2017).

CONCLUSIONS

The surveys and the practical experience from the two academic years during which the Mentoring Plan has been up and running have highlighted some positive aspects of the programme including its overall structure, the mentor training, the engagement and crucial role of mentors in the first-year student

welcome conference and the commitment and dynamism of the students, as well as the level of satisfaction with the mentoring process, among others.

Negative aspects which must be addressed in future years are the unbalanced success of the Mentoring Plan across the various degree courses and the lack of involvement of a few leadership teams from the various centres, particularly in the case of a handful of degree courses with no mentors.

As Manzano et al. (2012) and Tobajas and De Armas (2010) point out, any mentoring programme requires a significant period of experimentation so that all those involved can acquire the necessary abilities which enable proper implementation and evaluation of the plan and thus facilitate tangible positive results. The institutional support of the leadership teams in the university and its various centres will undoubtedly be key to ensuring a successful Mentoring Plan at the UPNA and one which achieves its objectives.

REFERENCES

- Andrade-Abarca, P. et al. (2017). Buenas prácticas de innovación en la Educación Superior: la mentoría como apoyo al proceso de inducción del estudiante nuevo. *IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*, CINAIC.
- Casado-Muñoz, R. et al. (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.
- Castaño Collado, G. (2017). Características de los programas de mentoría en la universidad: indicadores de eficacia. *Capital humano*, 20(316), 82-84.
- Ferré, X., Tobajas, F., Córdoba, M. L. y Armas, V. (2009). Guía para la puesta en marcha de un programa de mentoría en un centro universitario, *Mentoring & Coaching*, 2, 133-151.
- García Jiménez, E. (2009). La mentoría como respuesta a las necesidades de orientación y tutoría en la universidad. En R. Sanz (coord.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis, 97-132.
- Manzano Soto, N. et al. (2012) El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15(2), 93-118.
- Mullen, C. A. (2000). New Directions for Mentoring: Remaking the School-University Culture. *Action in Teacher Education*, 22(1), 112-124.
- Sánchez, C. (2009). Red de mentoría en entornos universitarios: encuadre y objetivos. *Mentoring & Coaching*, 2, 11-27.
- Sánchez, C. (2010). Red de Mentoría en Entornos Universitarios Españoles: Resultados de un Análisis de Comparativo. *Mentoring & Coaching*, 3, 13-29.
- Sánchez Ávila, C., et al. (2009). Captación, selección y adjudicación de alumnos mentores y mentorizados. *Mentoring & Coaching*, 2, 207-218.

- Tobajas, F. y Armas, V. (2009). Criterios para medir la eficacia de un programa de mentorías en la orientación de los estudiantes de nuevo ingreso. *Mentoring & Coaching*, 2, 185-198.
- Tobajas, F. y Armas, V. (2010). Valoración de un Programa de Mentorías por los estudiantes Mentorizados tras tres años de Permanencia en la Universidad. *Mentoring & Coaching*, 3, 55-69.
- Valverde Macías, A., García Jiménez, E. y Romero Rodríguez, S. (2002). La orientación de los alumnos de nuevo ingreso en la Universidad de Sevilla, a partir de un sistema de mentoría entre estudiantes (el proyecto SIM.U.S.). *Actas de las III Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria. I.* (177-190). Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Velasco, P. et al. (2009). Retos de la mentoría en la universidad española. *Mentoring & Coaching: Universidad y Empresa*, 2, 27-37.
- Velasco, P. et al. (2009). La mentoría en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Mentoring & Coaching*, 2, 171-184.
- Wisker, G. y Antoniou, P. (2012). *Trabajando individualmente con cada estudiante: Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en educación superior*. Madrid: Narcea.

ORIENTACIÓN A ESTUDIANTES
DE CURSOS INTERMEDIOS

EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD DE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO: RETOS EN OTROS ENTORNOS Y REALIDADES EDUCATIVAS

Ester Ayllón Negrillo,¹ Nieves Moyano Muñoz,²
Annabella Salamanca Villate,³ Alejandro Quintas Hijós,⁴ Azucena Lozano Roy⁵
*Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación,
Campus de Huesca. Universidad de Zaragoza¹*
eayllon@unizar.es,¹ nmoyano@unizar.es,² annavs@unizar.es,³
quintas@unizar.es,⁴ azlozano@unizar.es⁵

RESUMEN

En el marco de la internacionalización de la educación superior, cada vez son más los estudiantes que sienten la motivación por realizar un período formativo en otros países. En la Universidad de Zaragoza, esta iniciativa se articula a través del Programa de Intercambio de Movilidad. En ocasiones la experiencia cuenta con un amplio valor personal y profesional para los estudiantes que la realizan, siendo por tanto necesario evaluar sus expectativas previas a la experiencia, así como su valoración, para así facilitar la orientación que, previamente a la realización de la estancia, el alumnado solicita. Se examinaron las experiencias del alumnado que había realizado un período de formación (prácticas escolares) en centros educativos de otros países. Para ello, se llevaron a cabo entrevistas estructuradas a 5 chicas estudiantes de Magisterio de Educación Infantil o Primaria que habían formado parte del programa, acudiendo a centros de Argentina, República Dominicana y Sáhara. En cuanto a sus expectativas, se destaca que todas contaban con información previa de compañeros anteriores, si bien al inicio muestran sentimientos de incertidumbre. Por otro lado, en torno a los aspectos más positivos de la experiencia se destacan la autonomía, maduración y salir de la zona de confort, así como destacar de los centros de acogida, un ambiente favorable, de calidez y empatía. Si bien, algunas dificultades señaladas fueron los problemas sociales y políticos que ocasionaban en ocasiones interrupciones en las aulas, un profesorado en ocasiones con poca implicación, sistema educativo deficitario, y condiciones poco idóneas para desarrollar las clase. Además, las familias suelen mostrar poca implicación en los procesos educativos de sus hijos. Todas las participantes recomendarían la experiencia, considerando que en general es muy positiva (calificada por la mayoría entre 8 y 10 en una escala de 0-10).

PALABRAS CLAVE

Movilidad, internacionalización, experiencias, retos

EXPERIENCES OF MOBILITY OF STUDENTS FROM EDUCATION DEGREE: CHALLENGES IN NEW EDUCATIONAL ENVIRONMENTS AND REALITIES

ABSTRACT

From the internationalization of Higher Education, more students feel motivated to expand their knowledge and formation going abroad. At the University of Zaragoza, experiences of mobility are developed through the Programme Mobility Interchange. Sometimes, mobility provides a great personal and professional value for students. Therefore, the evaluation of their experiences regarding their expectancies and opinions, are important in order to provide new forms of guidance and orientation, which are commonly requested from students who initiates this experience for the first time. We assessed the student's experiences of mobility (during school practices) in educative centers from other countries. For doing so, we performed structured interviews to 5 students from the Degree of Infant or Primary Education who had enrolled in this mobility programme in Argentina, Dominican Republic and Sahara. Regarding student's expectancies, all of them indicate that they had previous information from students who had previously enrolled in the programme. However, also an initial sense of uncertainty was also reported. On the other hand, many positive aspects were reported, such as their greater autonomy, maturity and taking distance from their comfort zone, as well as the hospitality, empathy and friendly reception. Some difficulties were also indicated such as the influence of social and political problems which sometimes interrupted their normal activity at the school, some teachers with scarce implication, a poor and restricted educational system, and limited favorable conditions to perform classes. Moreover, families were likely to show scarce implication for the education of their children. All the participants highly recommend the experience, considering as a very positive one (they scored the experience from 8 to 10, in a scale range from 0 to 10).

KEYWORDS

Mobility, internationalization, experiences, challenges

INTRODUCCIÓN

En el marco de la internacionalización de la educación superior, cada vez son más los estudiantes que sienten la motivación por realizar un periodo formativo en otros países. Así, como indica Alcón (2011), la internacionalización se concibe como un plan estratégico de las universidades. Tal como muestra esta autora, en 1999 la declaración de ministros de Bolonia incluye la movilidad como uno de los principios fundamentales del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). De ahí, que se vea la necesidad de elaborar un currículum internacional, un plan de internacionalización de cada universidad y se incentive la participación de los estudiantes en redes internacionales. Se pretende que se permita la promoción de la movilidad y la supresión de obstáculos para el ejercicio de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades (Belvis, Pineda-Herrero y Moreno, 2007).

Ruiz Corbella y García Aretio (2010) consideran la movilidad como un aspecto clave no sólo para la universidad, sino para toda la sociedad. En el contexto universitario los programas de movilidad buscan la simetría de las relaciones académicas, el aumento de las oportunidades profesionales, la armonización entre diferentes sistemas educativos, sin perder la identidad (Medina Rubio, 2005). Además, la movilidad se presenta como una alternativa para “un perfil de estudiante que busca la madurez personal, la experiencia de turismo y ocio y la adquisición de un perfil profesional” (Pineda, Moreno y Belvis, 2008,p.385).

En la Universidad de Zaragoza, esta iniciativa se articula a través del Programa de Intercambio de Movilidad. Y se concreta en los siguientes Programas: Sique (en el contexto universitario español), Erasmus, UZ-Norteamérica, Oceanía y Asia, Movilidad Iberoamérica y Prácticas de Cooperación. En la presente comunicación, nos vamos a centrar en las experiencias de cinco estudiantes de Magisterio del Grado de Educación Infantil que realizaron sus prácticas escolares, siguiendo el Programa de Movilidad Iberoamérica y Prácticas de Cooperación.

El Programa de Formación para el Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ) ofrece formación previa y específica, dirigida, a Tutores y Mentores que van a desarrollar la orientación del estudiante durante los cursos intermedios (segundo y tercer curso), concretando en la Orientación en movilidad. Como se indica en el POUZ “la orientación en movilidad está implementada en todos los centros de la UZ a través de los responsables de movilidad y dependiendo del Vicerrectorado con competencias en movilidad y relaciones internacionales. En coordinación con el responsable del centro, el tutor colaborará en la orientación en movilidad promoviendo actividades de orientación y dando una orientación más personalizada a los estudiantes que lo requieran”.

Según el estudio realizado por Belvis et al. (2007), los factores y motivos que determinan la participación de los estudiantes universitarios en programas de

movilidad, en este caso de Erasmus y Sicue, son: 1) Influencias personales: el contexto familiar, cuánto más elevado es su estatus socioeconómico y cultural tienen más posibilidades de participación (lo que implica mayor posibilidad de financiación, mayor soporte afectivo y moral y mayor conocimiento del idioma); 2) Motivos académicos profesionales: el principal motivo en el programa Erasmus es el aprendizaje o perfeccionamiento del idioma y la mejora del expediente académico. Mientras que en los SICUE presentan un interés por cursar asignaturas que no se ofertan en la universidad de origen, o que poseen mayor prestigio de la universidad de destino. La mayoría considera que repercute en la mejora del currículo y posibilidades de inserción; 3) Motivos personales: que son los que más peso tienen, destacando sobre todo, el “buscar nuevas experiencias”. Además, los estudiantes creen que la experiencia les va a servir para ganar en autonomía y seguridad en sí mismos. Adicionalmente también, les va a permitir desvincularse del propio entorno familiar y desarrollar una mayor independencia. También se destaca el conocer otra cultura y el interés por conocer gente y ampliar relaciones. Y supone romper con la rutina y el entorno cercano; 4) Otros motivos: están relacionados con la participación en otros programas o la realización de viajes. Además, tener referencias positivas de los programas, incentiva la movilidad. Y también se mencionan las ayudas económicas como elemento condicionante.

Por otro lado, si nos centramos en los programas de movilidad en cooperación al desarrollo, no cabe duda, que son una herramienta incuestionable en la mejora de la calidad de la formación universitaria. Tal como describe Arias (2012 p.32) “puesto que estos programas tienen el objetivo de formar en valores, de sensibilizar, de formar no solo excelentes profesionales sino formar a la vez personas sensibles a los problemas que les rodean, personas capaces de encontrar soluciones frente a la miseria, el hambre, la violencia; personas responsables y comprometidas; ciudadanos capaces de asumir la construcción de un mundo mejor. Esta es la gran diferencia que existe entre educar y enseñar. Enseñando se transmiten conocimientos pero educando se transmiten, además, valores”. Son una herramienta educativa para “transformar al estudiante”, que adquiere nuevos puntos de vista, nuevas formas de entender el mundo, conocer otras realidades sociales y se enfrenta a la injusticia, pobreza y hambre de una manera directa.

En cuanto a la organización (Arias, 2012), llevada a cabo por la delegada de Movilidad en el centro de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (primera autora de este trabajo), el Programa de Movilidad a Iberoamérica y las Prácticas de Cooperación, cumplen tres premisas:

1. Una buena formación previa a la salida. Desde la Cátedra de Cooperación para el Desarrollo de Zaragoza, se imparte un curso denominado: “Curso

de Iniciación a la Práctica de la Cooperación” y que está dirigido para los estudiantes de la Universidad de Zaragoza que vayan a realizar prácticas en países del Sur. Con este curso se pretende dotar de una información adecuada y de un conocimiento de las realidades de los países donde se van a insertar para lograr que su experiencia sea más fructífera tanto para ellos, como para los centros o instituciones en los que se van a incorporar. Si bien, en el caso de los campamentos saharauis de Tinduf (Argelia), es desde la Asociación Alouda (amigos del pueblo saharauí del Alto Aragón), donde se da la información acerca del país de destino y sobre las tareas a realizar por los estudiantes.

2. Un seguimiento constante y muy cercano desde la universidad hacia el estudiante durante los meses de estancia en el país de destino. Este seguimiento permitirá detectar de manera inmediata cualquier eventualidad que pueda ocurrir y resolverla enseguida. Es muy importante acompañar al estudiante en el proceso de adaptación a una nueva cultura, a un nuevo país y a una nueva forma de trabajo.
3. Una evaluación a la vuelta acompañada de alguna acción de “reinserción” del estudiante. Se dedica un tiempo a facilitar la vuelta del estudiante, para crear conciencia de la importancia de su participación. Se crea una reunión en el Curso de Iniciación a la Práctica de la Cooperación, llamada “el regreso”, en la que el estudiante participa contando su experiencia a los compañeros que van a realizarla en el curso siguiente.

OBJETIVOS

Se examinaron las experiencias del alumnado que había realizado un período de formación (prácticas escolares) en centros educativos de otros países.

MÉTODO

Para cumplir con el objetivo principal se llevó a cabo una entrevista estructurada, para evaluar: las expectativas y dificultades encontradas, cómo podrían resolverse estas dificultades para una próxima experiencia y la descripción de los aspectos más positivos de su experiencia tanto a nivel profesional como personal, así como también si recomendaría esta experiencia a otras personas y su valoración en una Escala Visual Global de 0 a 10.

Nombre:

Lugar donde realizaste tus prácticas:

Describe cuáles eran tus expectativas, es decir, qué es lo que esperabas al llegar al lugar donde te trasladaste.

Describe las dificultades reales con que te has encontrado al llegar al lugar donde realizaste tus prácticas. Y cómo crees que esas dificultades se podrían reducir para otra persona que pueda realizar esta experiencia.

Describe los aspectos más positivos de tu experiencia como contribución a tu formación PROFESIONAL

Describe los aspectos más positivos de tu experiencia en relación como contribución a tu esfera PERSONAL

¿Recomendarías esta experiencia a otros compañeros? ¿Por qué?

¿Cómo valorarías tu experiencia de Movilidad, en general?

De 0 a 10 en esta Escala visual, siendo 0 lo más negativo, y 10 lo más positivo.

De 0 a 10 en esta Escala visual, siendo 0 lo más negativo, y 10 lo más positivo.

0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10

Negativo

Positivo

PARTICIPANTES

El número de participantes fue de 5 chicas estudiantes de Magisterio de Educación Infantil con una edad media de 23 años. Tres de ellas acudieron a realizar sus prácticas escolares a centros educativos de Argentina, una a la República Dominicana y otra a los campamentos de refugiados saharauis en Tinduf (Argelia).

Todas las experiencias han tenido lugar durante el presente curso académico 2017-2018.

RESULTADOS

1. En cuanto a *sus expectativas*, se destaca que todas contaban con información previa de compañeros anteriores, por lo que esperaban buena acogida y hospitalidad, si bien al inicio muestran sentimientos de incertidumbre, pues suele ser la primera ocasión en que realizan una experiencia de movilidad. Así mismo, según indican, las motivaciones y expectativas fueron: conocer un contexto educativo distinto, conocer una cultura y forma de vida diferentes y adaptar los conocimientos adquiridos durante el grado a un contexto carente de recursos, y en el cuál la creatividad, la improvisación y la labor en equipo son indispensables en la labor docente. También esperaban enfrentarse a retos y situaciones para superarse personal y profesionalmente.

2. Con referencia a *las dificultades encontradas y forma de resolverlas*, se señala la falta de recursos a nivel material por parte del centro educativo, menor nivel educativo del esperado, la falta de implicación de las familias e incluso ausentismo por parte de los niños, la necesidad de adaptarse a las diferencias en el currículo, y a las diferencias en el lenguaje de los niños, repercusión de los proble-

mas políticos y sociales en forma de huelgas, en ocasiones el no disponer de recursos tecnológicos: ordenador, impresora o fotocopidora, proyector... no tener una buena conexión móvil y de internet, y la adaptación a la forma de vida y costumbres. Las soluciones que se proponen es la preparación del material didáctico antes de viajar, y llevar material escolar que sean difíciles de encontrar.

3. Al referirnos a *los aspectos más positivos de la experiencia en su formación profesional*, se valora por su parte la capacidad para desenvolverse en un entorno tan distinto, sin recursos, un contexto vulnerable, y que cada día la labor en el aula fuera un reto diario, valorando el ambiente propiciado por los alumnos ya que para éstos el trabajo de los cooperantes es extraordinario. Además es importante el aumento de la flexibilidad y actitud crítica, puesto que en ocasiones han tenido que dar clases en primaria siendo su formación de infantil.

4. Al hablar de *los aspectos más positivos de la experiencia en su formación personal*, señalan el valorar los recursos con los que aquí contamos, olvidándose realmente de la importancia de las cosas materiales; el aprender de las relaciones humanas, de la gran hospitalidad de una comunidad que, aunque no cuenta con más que lo necesario, te acoge en su casa y te ofrece todo lo que tiene; descubrir una infancia distinta cuya característica más relevante es la fraternidad; el poder descubrir una cultura nueva y sus valores, como ser consciente de la realidad tan diferente que se vive en dos países; el hecho de estar en un país y un continente nuevo lejos de tus seres queridos te hace tener más autonomía y madurar en ese sentido; esta experiencia me ha hecho más fuerte emocionalmente, me ha servido para valorar cada detalle, he ganado seguridad, confianza, me he podido conocer un poco más; me ha ayudado a saber solventar los problemas y las dificultades por mí misma y mirar siempre el lado positivo de las cosas; me ha servido como parte de mi crecimiento personal, el salir de la zona de confort, el atreverse y arriesgarse, adquirir aprendizajes que no se pueden hacer de otra forma, conocer culturas y personas maravillosas y valorar más cosas en la vida.

CONCLUSIONES

— Todas las participantes recomendarían la experiencia, considerando que en general es muy positiva (calificada por la mayoría entre 8 y 10 en una escala de 0-10).

— Tal como muestra Arias (2012), es especialmente importante la información previa para ayudar a los alumnos a prepararse, para concienciarles de que en muchos lugares de estos programas de Cooperación y de Movilidad en Iberoamérica no existen las comodidades ni recursos básicos con los que contamos aquí y de que deberán convivir con unas costumbres y religión distintas, con lo cual, algunas cosas les resultarán muy contrastadas.

De acuerdo a estudios previos (Pineda, Moreno y Belvis, 2008), podemos concluir que la movilidad es elegida por un perfil de estudiante que busca la madurez personal, una experiencia de turismo y aprendizaje y la adquisición de un perfil profesional.

— En resumen, parafraseando a una de las participantes: “hay que tener inquietud por conocer nuevos contextos sin tratar de juzgar a las personas que lo forman”. Si bien estas experiencias son necesarias para nuestros alumnos, para crecer como personas y para ayudarles a enfocar su labor docente de mejor forma.

REFERENCIAS

- Alcón, E. (2011). La internalización de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 32-39.
- Arias, S. (2012). Los programas de movilidad internacional y la cooperación universitaria al desarrollo. Título: *I Jornadas sobre Universidad y Educación para el Desarrollo. Evaluación de programas de movilidad en cooperación universitaria para el desarrollo*. Actas. Pamplona, del 29 al 31 de octubre de 2012. Edita: Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa. 1ª edición: 2013. ISBN: 978-84-695-8086-8
- Belvis, E., Pineda-Herrero, P. y Moreno, M. V. (2007). La participación de los estudiantes universitarios en programas de movilidad: factores y motivos que la determinan. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(5). <https://www.researchgate.net/publication/28156096>
- Medina Rubio, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 17-42.
- Pineda, P., Moreno, M. y Belvis, E. (2008). La movilidad de los universitarios en España: estudio sobre la participación en los programas Erasmus y Sicue. *Revista de Educación*, 346, 366-399.
- Pineda, P., Moreno, M. & Belvis, E. (2008). The mobility of university students in Europe and Spain. *European Educational Research Journal*, 7 (3), 273-288. doi:10.2304%2Feerj.2008.7.3.273
- Ruiz Corbella, M. y García Aretio, L. (2010). Movilidad virtual en la educación superior, ¿oportunidad o utopía? *Revista Española de Pedagogía*, 246, 243-260.

EVALUACIÓN DEL POUZ DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE ZARAGOZA EN LOS CURSOS INTERMEDIOS EN RELACIÓN A LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO

Manuel Lizalde Gi,¹ Carlos Peñarrubia Lozano,² Rosa María Serrano Pastor³
Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza
mboston@unizar.es,¹ carlospl@unizar.es,² rmserran@unizar.es³

RESUMEN

La implantación del Programa de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ) en la Facultad de Educación para los cursos intermedios de los Grados de Magisterio en Educación Infantil (EI) y en Educación Primaria (EP) se realizó en el curso 2016-17. Dicho programa específico de orientación atiende a dos líneas de actuación: por un lado, las sesiones mantenidas por los tutores con sus estudiantes; y, por otro lado, la organización de actividades complementarias para su orientación académica y laboral. El objetivo fundamental de este trabajo es evaluar la pertinencia de las acciones planteadas dentro del POUZ para los estudiantes de los cursos intermedios. La valoración del programa se ha llevado a cabo mediante un cuestionario elaborado en torno a dos dimensiones: a) Asistencia a las actividades programadas, b) Detección de necesidades formativas. Se obtuvieron un total de 362 respuestas de los estudiantes: 137 de EI (57,08%) y 225 de EP (46,88%). La asistencia a alguna de las dos sesiones con el tutor fue de 51,10%, aunque la participación en ambas fue tan solo del 32,2%. Como razón principal a la falta de asistencia se indica el desconocimiento del POUZ por parte del alumnado, con un 58% de respuestas. Respecto a las actividades complementarias, la charla de orientación sobre el proceso de acceso a la profesión de maestro es la que mayor aceptación ha tenido, con una asistencia del 26,2% entre las dos sesiones programadas. El alumnado valora como interesante las tres charlas programadas y señala nuevamente la falta de información como la primera causa de la no asistencia. Para fomentar la asistencia a las reuniones con el tutor, éstas deben realizarse en horario de clase. Respecto a las actividades complementarias, las mejoras del POUZ deben ir encaminadas a mejorar los canales de comunicación entre coordinador, tutores y estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Plan de Orientación Universitaria; POUZ; Orientación; Alumnado cursos intermedios.

EVALUATION OF THE “UNIVERSITY OF ZARAGOZA ORIENTATION PLAN” (POUZ) OF THE FACULTY OF EDUCATION IN THE INTERMEDIATE COURSES IN RELATION TO THE PARTICIPATION OF THE STUDENTS

ABSTRACT

The implementation of the University Orientation Programme of the University of Zaragoza (POUZ) in the Faculty of Education for the intermediate years of the Teaching Degrees in Infant Education (EI) and Primary Education (EP) was carried out in the 2016-17 academic year. This specific orientation programme covers two lines of action: on the one hand, the sessions held by the tutors with their students; and, on the other hand, the organisation of complementary activities for their academic and work orientation. The main objective of this work is to evaluate the relevance of the actions proposed within the POUZ for students in intermediate courses. The evaluation of the programme has been carried out by means of a questionnaire based on two dimensions: a) Assistance to the programmed activities, b) Detection of training needs. A total of 362 responses were obtained from students: 137 of them from EI (57.08%) and 225 from EP (46.88%). Attendance at either session with the tutor was 51.10%, although the participation in both sessions was only 32.2%. The main reason for the lack of attendance is the lack of knowledge of the POUZ on the part of the students, with 58% of responses. With regard to complementary activities, the orientation talk on the process of access to the teaching profession is the one that has had the greatest acceptance, with an attendance of 26.2% between the two scheduled sessions. The students consider the three scheduled talks to be interesting and again point out the lack of information as the main cause of non-attendance. To encourage attendance at meetings with the tutor, these should be held during class time. With regard to complementary activities, the improvements of the POUZ should be aimed at improving the channels of communication between the coordinator, tutors and students.

KEYWORDS

University Orientation Plan; POUZ; Orientation; Intermediate courses

INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior defiende un modelo educativo centrado en el aprendizaje y en la figura del estudiante como principal protagonista. La búsqueda de su desarrollo competencial integral es una de las mayores prioridades, y por ello resalta la orientación y acción tutorial como medios óptimos para favorecer dicho desarrollo. La relevancia y beneficios de un buen proceso de orientación son tan importantes para la formación académica y personal del alumnado que en nuestro país el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE, 2010) establece el asesoramiento, la orientación y la tutoría por parte de las universidades como un derecho del estudiante; servicios que serán impulsados de acuerdo con lo establecido en la normativa autonómica y de las propias universidades.

Inicialmente la orientación se centró en dar cobertura únicamente a aspectos académicos. Sin embargo en la actualidad se ha visto que esta propuesta es limitada. Es por ello que el artículo 7 del Estatuto del Estudiante (BOE, 2010), reconoce entre los derechos del alumnado el acceso a la información y orientación vocacional, académica y profesional, así como al asesoramiento por las universidades sobre las actividades de las mismas que les afecten, y, en especial, sobre actividades de extensión universitaria, alojamiento universitario, deportivas y otros ámbitos de vida saludable, y su transición al mundo laboral. Como se observa, dicho estatuto nombra expresamente la orientación vocacional y profesional, además de la estrictamente académica. Los estudios al respecto muestran que los estudiantes universitarios no solo sufren causas académicas que les lleven a presentar dificultades en su integración y buen desarrollo en el ámbito universitario (Bernardo et al., 2015; Esteban, Bernardo y Rodríguez-Muñiz, 2016) sino que los aspectos sociales y personales también afectan significativamente. Por ello los planes de orientación deben diseñarse desde una perspectiva globalizadora e integradora, teniendo en cuenta las diferentes necesidades del alumnado: académicas, profesionales, personales, sociales, administrativas y geográficas (García, Asensio, Carballo, García y Guardia, 2005; Villena, Muñoz y Polo, 2013) y sus demandas específicas (Escolano, Lizalde, Serrano y Casanova, en prensa).

Tradicionalmente los esfuerzos de las diferentes universidades por realizar este servicio de orientación y tutorización se han visto dirigidos al primer curso de acceso a la universidad (Bernardo et al., 2015; Bernardo et al., 2017), ya que los estudios muestran que la entrada en la Universidad supone adaptarse a un contexto desconocido que puede conllevar inseguridad, falta de autoestima y ansiedad (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; García, Carpintero, Biencinto y Núñez, 2014), desmotivación por no entrar en la carrera deseada y estereotipos de la vida universitaria (Álvarez, Figuera y Torrado, 2011) y abandono del domi-

cilio familiar (Stroebe, Schut y Nauta, 2015), entre los más importantes. Sin embargo, el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE, 2010) en su artículo 8 resalta el derecho a recibir orientación y tutoría personalizadas no solo en el primer año sino a lo largo de los estudios, para facilitar la adaptación al entorno universitario y el rendimiento académico, así como en la fase final con la finalidad de facilitar la incorporación laboral, el desarrollo profesional y la continuidad de su formación universitaria. La orientación universitaria debe tener en cuenta que las necesidades y los intereses de los alumnos durante su formación universitaria van variando en función del momento en el que se encuentren (Pérez y Martínez, 2015), si bien es fácil encontrar propuestas en las que la orientación no se realiza teniendo en cuenta dichas necesidades concretas (Guerra-Martín, Lima y Lima, 2016). El enfoque de orientación, debe estimular el proyecto profesional y de vida con acciones dirigidas al desarrollo de la persona y la incorporación de acompañamientos en el devenir tanto personal como profesional (Savickas et al., 2009).

De esta manera, se establece y desarrolla el Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza -POUZ- cuyo objetivo general es el de “favorecer la integración, educación y desarrollo de los estudiantes en la Universidad, así como la inserción en el mundo laboral” (Allueva, Zulaica y Abadía, 2016, p. 2275). Un plan general de orientación que se está desarrollando en tres fases y que cada centro o facultad concreta y personaliza en función de sus características y de las necesidades de sus estudiantes. En la Facultad de la Educación de la Universidad de Zaragoza, durante el curso 2015-2016 (Lizalde, Casanova, Serrano y Escolano, en prensa) se concretó la primera fase del POUZ fundamentalmente para favorecer la integración de los estudiantes en la universidad. Y es en 2016-2017 cuando en esta facultad, además de seguir manteniendo para este curso inicial, se diseñó y puso en práctica un proyecto especialmente destinado a los cursos intermedios de 2º y 3º cursos del Grado en Magisterio en Educación Infantil y Magisterio en Educación Primaria; cuya finalidad es orientar a los estudiantes en el desarrollo de su formación académica, en su desarrollo competencial, en movilidad y en empleabilidad. El diseño de esta propuesta de orientación atiende a dos líneas de actuación: por un lado, las sesiones mantenidas por los tutores con sus respectivos grupos asignados; y por otro lado, la organización de actividades complementarias con especialistas en la materia para su orientación académica y laboral. Así, organizaron diferentes actividades agrupadas en tres bloques: 1, actividades de orientación llevadas a cabo por los tutores; 2, actividades de formación complementaria para la atención de las necesidades detectadas; 3, actividades de orientación en empleabilidad.

ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN LLEVADAS A CABO POR LOS TUTORES

De acuerdo al Plan de Orientación de la Universidad de Zaragoza y dado que este curso 2016-17 era el primer año de la implantación de la fase II, se programaron dos sesiones de orientación, una al comienzo de cada semestre.

a) Primera sesión con estudiantes:

- Para esta acción de orientación se establecieron las recomendaciones de realizarla trascurridas cuatro semanas del inicio del curso, de que no durase más de 50 minutos y de llevarla a cabo preferentemente en el horario de clase. Por otra parte, se señaló la importancia de la tutoría personalizada en estos cursos.
- Los temas acordados para tratar en esta primera acción fueron los siguientes:
 - Recordar los aspectos más relevantes de la Jornada de Acogida.
 - Realizar una pequeña dinámica para detectar necesidades individuales y generales del alumnado.
 - Sondar la posible demanda de formación en la elaboración de trabajos escritos y presentación en público de cara a la elaboración del TFG el curso siguiente.

b) Segunda sesión con estudiantes:

Los temas acordados para tratar en la segunda sesión de orientación, tras la reunión de coordinación del segundo semestre, fueron:

- Exponer las informaciones de interés o momentos clave para los estudiantes al inicio del 2º semestre de 3º curso.
- Dar respuesta y explicar el estado de las propuestas planteadas en la sesión anterior (fundamentalmente aquellas relativas a los cursos de formación complementaria solicitados).
- Comentar y analizar las posibles incidencias y necesidades del inicio del segundo semestre, así como proponer acciones de mejora.

ACTIVIDADES DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PARA LA ATENCIÓN DE LAS NECESIDADES DETECTADAS

Tras la primera sesión de coordinación y tras las necesidades detectadas en la primera sesión de orientación, se estimó oportuno atender a dos necesidades de acompañamiento para la adquisición de las competencias relacionadas con la elaboración de trabajos académicos en general y del trabajo fin de grado en general.

a) Curso: Escritura académica

El objetivo principal de este seminario fue ayudar a los estudiantes en la expresión escrita y el lenguaje académico, para mejorar de esta manera su preparación para la elaboración de trabajos académicos de distinta índole. El curso de 4 horas de duración, tuvo un coste de 8€ para los estudiantes y se dirigió únicamente a los alumnos de 3er curso de la Facultad de educación. Se programó en tres sesiones de 80 minutos de duración cada una y se ofertó con un máximo de 40 plazas y un mínimo de 10. Finalmente se inscribieron 34 estudiantes (incluidos los de cuarto curso). Se llevó a cabo, sin ninguna ayuda económica, durante el mes de abril y fue impartido por profesorado del Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales (Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura)

b) Curso: Búsqueda de información científica con recursos de la biblioteca

Este seminario se diseñó con el objetivo principal de ayudar a los estudiantes en el aprendizaje de herramientas de búsqueda de información bibliográfica de interés en Educación con los recursos de la biblioteca de la Facultad. El curso, totalmente gratuito y dirigido a los estudiantes de 2º y 3er curso de la Facultad de Educación, se programó en una única sesión de 2 horas de duración con un máximo de 40 plazas y un mínimo de 10. Esta actividad se desarrolló a comienzos del mes de mayo fue impartida por la Directora de la Biblioteca de la Facultad de Educación. En ella participaron 9 estudiantes.

ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN EN EMPLEABILIDAD

Con el objetivo de orientar a los estudiantes de los cursos intermedios sobre su salida profesional natural, se organizó una charla cuyo título fue “¿Cómo conseguir tus metas? De la Facultad a la Escuela” y fue impartida por Alfonso Zafra Valencia (Presidente CSI-F Educación Aragón). Dicha actividad se diseñó con una doble intención. En primer lugar, para orientar e informar al alumnado de las importantes decisiones que pueden condicionar positivamente su destino profesional como docentes en la Escuela Pública. Y, en segunda instancia, para motivar y guiar a los estudiantes para conseguir sus metas personales y profesionales.

OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es evaluar el resultado y pertinencia de las actividades incluidas en la elaboración del POUZ para los cursos intermedios de los grados de Magisterio en Educación Primaria y en Educación Infantil, impartidos en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

MÉTODO

Para la evaluación del proyecto, se elaboró un cuestionario *ad hoc*, tomando como referencia la encuesta utilizada en el PIPOUZ_15_056 del curso 2016-17 (Mallén, Serrano, Lizalde y Peñarrubia, 2017) y estructurado en tres bloques:

- Identificación del alumnado. Si bien las respuestas eran anónimas, se recogieron datos sobre el grado, curso, edad y género.
- Participación en el POUZ, bien asistiendo a las reuniones con el tutor bien participando de algunas de las acciones organizadas desde la coordinación del POUZ de la Facultad.
- Detección de las necesidades de orientación curricular y en empleabilidad de los estudiantes.

Se ha contado con una participación del 50,27% del alumnado. De un total de 362 alumnos que han respondido a la encuesta de valoración, 137 pertenecen al Grado en Magisterio en Educación Infantil (57,08%) y 225 al de Magisterio en Educación Primaria (46,88%). Atendiendo a los cursos, el número de participantes ha sido mayor en tercer curso, con un 54,72% (197 encuestas) frente al 45,83% que cursan segundo (165). Respecto a la división por franjas horarias, 245 estudiantes pertenecen a los grupos del turno de mañana (68,06%) y 117, a los grupos del turno de tarde (32,5%).

RESULTADOS

Como puede observarse en la siguiente tabla, la asistencia a alguna de las sesiones de orientación organizadas por cada uno de los tutores del POUZ fue del 51.10%. Este resultado se reduce hasta el 32.2% para el caso de participación en ambas reuniones.

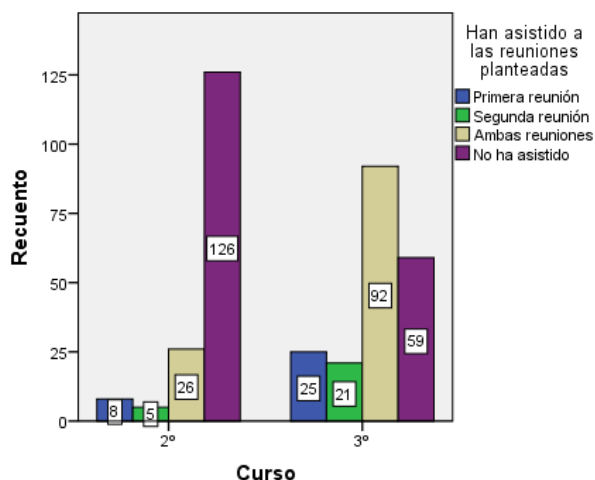
TABLA 1
ASISTENCIA A LAS REUNIONES CON EL TUTOR

| <i>Asistencia</i> | <i>Frecuencia</i> | <i>Porcentaje</i> |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| Primera reunión | 33 | 9,11 |
| Segunda reunión | 26 | 7,18 |
| Ambas reuniones | 118 | 32,6 |
| No ha asistido | 185 | 51,1 |
| Total | 362 | 100 |

En relación a los grados, la asistencia fue porcentualmente muy similar, dado que la participación fue ligeramente superior en el caso de Primaria (54,21%) que en Infantil (46.72%). Sin embargo, sí se han encontrado diferencias significativas por cursos (***) en la prueba de chi-cuadrado), lo cual puede apreciarse en la figura

1 donde destacan los porcentajes de la no asistencia en 2º curso (76.36%) frente a los de 3º (29.94%).

FIGURA 1
ASISTENCIA POR CURSOS



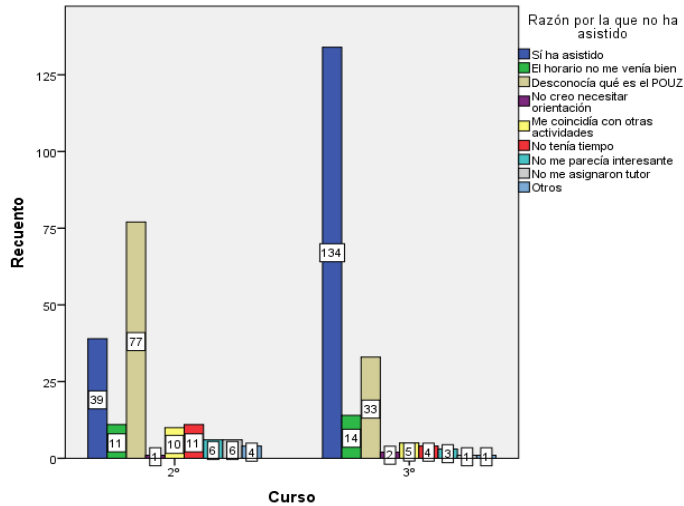
Los resultados indican que el desconocimiento del POUZ (el 58%) ha sido el principal motivo por el que no han asistido los estudiantes a las sesiones organizadas por el tutor, aunque hay que hacer la observación de que en muchas ocasiones no distinguen la tutoría académica de la orientación (idea surgida en el seminario de discusión realizado posteriormente). Otro aspecto que resalta de esta respuesta es que los canales de comunicación empleados fueron los mismos para todos los estudiantes. El segundo motivo alegado por los estudiantes ha sido la falta de tiempo o la coincidencia con otras actividades (el 29.10%), lo cual nos hace reflexionar sobre la importancia de realizar las sesiones de orientación en el horario de clase.

TABLA 2
RAZONES DE NO ASISTENCIA A LAS REUNIONES CON EL TUTOR

| Razones | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------------------------|------------|------------|
| Sí ha asistido | 173 | 47,8 |
| El horario no me venía bien | 25 | 6,91 |
| Desconocía qué es el POUZ | 110 | 30,39 |
| No creo necesitar orientación | 3 | ,83 |
| Me coincidía con otras actividades | 15 | 4,14 |
| No tenía tiempo | 15 | 4,14 |
| No me asignaron tutor | 9 | 2,49 |
| Otros | 5 | 1,38 |
| Total | 362 | 100 |

Los resultados por grado y por curso son similares a los anteriores. Solo se han encontrado diferencias significativas en relación al curso (***) prueba chi-cuadrado). Estas diferencias se deben al desconocimiento del POUZ indicado por los estudiantes de 2º curso, con un 61,1% de respuestas frente al 52,38% de los estudiantes de 3º.

FIGURA 2
RAZONES POR CURSOS



El curso de búsqueda de información científica celebrado en el segundo semestre tuvo una escasa participación (6.8%), a pesar de ser gratuito y estar de acuerdo tanto los tutores como el coordinador del POUZ en su necesaria organización. Los motivos alegados por los estudiantes vuelven a repetirse: la falta de información (35,60%) y la falta de tiempo (30,66%), motivo este último que sorprende ya que el curso tuvo una duración de dos horas al terminar el período lectivo.

TABLA 3
RAZONES DE NO ASISTENCIA AL CURSO DE BÚSQUEDA
DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA

| Razones | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------------------|------------|------------|
| Sí | 25 | 6,91 |
| No, por trabajo | 21 | 5,80 |
| No, por falta de información | 120 | 33,15 |
| No, no me parecía interesante | 14 | 3,87 |
| No, por falta de tiempo | 103 | 28,45 |

| | | |
|-----------------------------|-----|-------|
| No, no creo que lo necesite | 7 | 1,93 |
| No, por otras razones | 2 | ,55 |
| No, sin especificar razones | 70 | 19,34 |
| Total | 362 | 100 |

El curso de escritura académica, organizado para los estudiantes de 3º y 4º curso también tuvo poca asistencia (24 en total, 14 de ellos de 3º). En relación a las razones por las que no asistieron sobresale la falta de tiempo (48,63%) frente al motivo de la falta de información (23,60%).

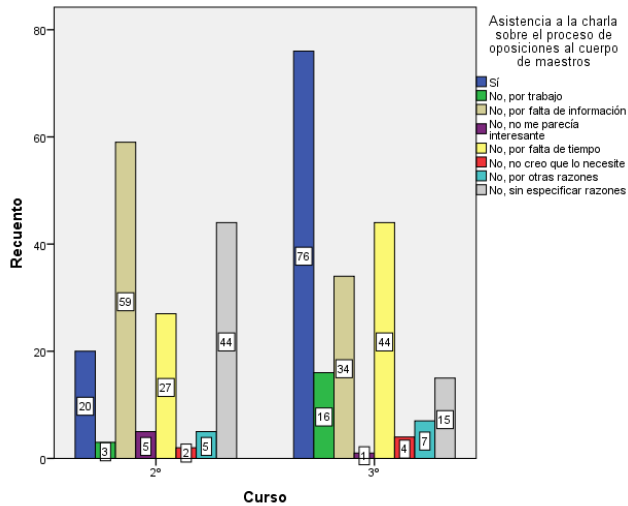
La charla sobre el proceso de oposiciones al cuerpo de maestros fue la acción que tuvo una mayor participación, llegando al 26.2% entre las dos sesiones realizadas (una de mañana y otra de tarde). Entre los motivos de los estudiantes que no asistieron vuelven a destacar la falta de información (25,4%) y la falta de tiempo (19,4%). Y en esta ocasión es destacable que el 16,1% no especifica los motivos.

TABLA 4
RAZONES DE NO ASISTENCIA A LA CHARLA DE OPOSICIONES
AL CUERPO DE MAESTROS

| <i>Razones</i> | <i>Frecuencia</i> | <i>Porcentaje</i> |
|-------------------------------|-------------------|-------------------|
| Sí | 96 | 26,52 |
| No, por trabajo | 19 | 5,25 |
| No, por falta de información | 93 | 25,70 |
| No, no me parecía interesante | 6 | 1,66 |
| No, por falta de tiempo | 71 | 19,61 |
| No, no creo que lo necesite | 6 | 1,66 |
| No, por otras razones | 12 | 3,31 |
| No, sin especificar razones | 59 | 16,30 |
| Total | 362 | 100 |

En relación a los cursos, hemos encontrado diferencias significativas (***)prueba chi-cuadrado). Entre las razones especificadas por los estudiantes de 2º curso, éstos apuntaron como primer motivo la falta de información (40.69%), seguido de la falta de tiempo (18.62%) y porque no les pareció interesante (3,45%). En cambio, los estudiantes de 3er curso alegaron primero la falta de tiempo (36.36%), en segundo lugar la falta de información (28,10%) y en tercer lugar por trabajo (13,22%).

FIGURA 3
MOTIVOS NO ASISTENCIA A LA CHARLA DE OPOSICIONES POR CURSOS



CONCLUSIONES

Las acciones de mejora del POUZ en cursos intermedios deben encaminarse a fomentar la asistencia y participación en las actividades, cuya programación se concreta a partir de las necesidades manifestadas por los estudiantes. En este sentido, se señalan dos propuestas: por un lado, fomentar la difusión de la información por diferentes canales (a través del coordinador, de los tutores y de los delegados); y por otro lado, flexibilizar el horario. De esta forma, las reuniones con el tutor deberían realizarse en el horario habitual de clase. Y la convocatoria de actividades complementarias debería contemplar, en la medida de lo posible, dos franjas horarias, una de mañana y una de tarde. La evaluación del POUZ en colaboración directa con el alumnado es una acción esencial de cara al objetivo de dar respuesta real a sus necesidades de orientación global, más allá del mero asesoramiento y acompañamiento en su rendimiento académico.

REFERENCIAS

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* (pp. 2273-2281). Madrid: Asociación Científica de Psicología y 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.
- Álvarez-Pérez, P. R., y López-Aguilar, D. (2017). Recursos de orientación para la transición académica y la toma de decisiones del alumnado: el programa "Universitarios por un día". *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 26-38.
- Bernardo, A., Cerezo, R., Rodríguez-Muñiz, L. J., Núñez, J. C., Tuero, E., y Esteban, M. (2015). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, 16, 63-84.
- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Solano, P., y Casanova, J. R. (2017). Proyecto E-Orientación, una necesidad desde el campo de la orientación educativa. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 81-95.
- BOE (2010). *Estatuto del Estudiante Universitario*. Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre. Publicado el 31 de diciembre de 2010. Gobierno de España.
- Escolano, E., Lizalde, M., Serrano, R. M., y Casanova, O. (en prensa). Análisis de las necesidades del alumnado de nuevo ingreso en los Grados en Magisterio: Implicaciones para el diseño del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. *Revista Complutense de Educación*.
- 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.
- García, 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.
- García, M., Carpintero, E., Biencinto, C., y Núñez, M. C. (2014). La evaluación del proyecto SOU-estuTutor: percepción de los mentores. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 433-455.
- Guerra-Martín, M. D., Lima, J. S., y Lima, M. (2016). Opiniones de los estudiantes de enfermería sobre las tutorías universitarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 104-121.
- Lizalde, M., Casanova, O., Serrano, R. M., y Escolano, E. (en prensa). Plan de orientación universitaria para los estudiantes de nuevo ingreso, programación de acciones y elaboración de materiales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*.
- Mallén, E., Serrano, R., Lizalde, M., y Peñarrubia, C. (2017). Diseño del Plan de Orientación para los cursos intermedios de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes de la Facultad de Educación. *Actas de las XI Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa UZ*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- Pérez, J. y Martínez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 177-192.

- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., y van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Stroebe, M., Schut, H., y Nauta, M. (2015). Homesickness: A systematic review of the scientific literature. *Review Of General Psychology*, 19(2), 157-171.
- Villena, M. D., Muñoz, A., y Polo, M. T. (2013). La Unidad de Orientación de Centro como instrumento para la Orientación Universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 43-62.

ORIENTACIÓN A ESTUDIANTES
DE ÚLTIMOS CURSOS

¿PODEMOS MEJORAR LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE NUESTROS ESTUDIANTES?

Olga Urbina Pérez,¹ Inés Escario Jover,² Ramón Hermoso Traba,³
Alejandro Hernández Trasobares,⁴ Pilar Latorre Martínez,⁵
Josefina Murillo Luna,⁶ Beatriz Setuaín Mendía,⁷ Pedro Ramos Villagrasa⁸
Universidad de Zaragoza
ourbina@unizar.es,¹ escario@unizar.es,² rhermoso@unizar.es,³ alex@unizar.es,⁴
latorrep@unizar.es,⁵ jmurillo@unizar.es,⁶ bsetuain@unizar.es,⁷ pjramos@unizar.es⁸

RESUMEN

El Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (RLRH) tiene un carácter multidisciplinar. Como consecuencia de esta peculiaridad, las competencias que adquieren los estudiantes les dan acceso a salidas profesionales muy heterogéneas. Sin embargo, la experiencia docente desarrollada por profesores de distintas áreas de conocimiento en el Grado en RLRH de la Universidad de Zaragoza ha permitido percibir que muchos de los estudiantes desconocen las salidas y el potencial profesional que ofrece este Grado.

En este trabajo se pretende analizar cuál es el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre las salidas profesionales que ofrece el Grado en RLRH y, ligado a ello, la valoración que hacen de las actuaciones promovidas desde el centro en el que se imparte (la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, FCST) para informar y orientar sobre dichas salidas profesionales. Para recabar esta información se ha diseñado una encuesta *on-line* que fue respondida durante el curso 2017-2018. En la misma han participado 124 estudiantes de los cuatro cursos del Grado, de los cuales el 24% confiesa no conocerlas. Y ello pese a que, para mejorar su orientación, se ha organizado en la FCST una Jornada específica de Salidas Profesionales. Sin embargo, la asistencia a esta Jornada por parte de nuestros estudiantes es muy baja, solo asisten el 15%. De ellos, el 95% la recomendarían a sus compañeros. En este marco, un estudio detallado de los datos permite comprender mejor la motivación y los intereses de los estudiantes de RLRH. El análisis de los resultados obtenidos en esta encuesta es fundamental para tratar de avanzar en la propuesta de actuaciones dentro de la FCST que contribuyan a la mejora de la orientación profesional de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Competencias, perfil profesional, orientación laboral, empleabilidad

CAN WE IMPROVE THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF OUR STUDENTS?

ABSTRACT

The Degree in Labour Relations and Human Resources (LRHR), which is taught at the Faculty of Social Sciences and Work (FSSW) of the University of Zaragoza, has a multidisciplinary nature. Students must know what skills they need to acquire and the professional profiles for which they are being prepared. However, from our teaching experience in the degree in LRHR, we have the perception that many of the students do not know the results and the professional potential offered by this degree.

This paper aims to ascertain the level of knowledge of our students about the professional opportunities offered by the degree in LRHR and to study the assessment they make of the actions promoted by the FSSW to inform and guide the employability of the degree. To obtain this information, we have designed an online survey aimed at the students of the degree. In the survey, which was answered in 2017-18 academic year, 124 students from the fourth- year degree participated. 24% of respondents state that they don't know about the professional opportunities. In order to improve the orientation of our students on professional opportunities, we organize the Professional Opportunities Conference at the FSSW. Attendance at this conference by our students is very low, only 15% attend. However, of those who have attended, 95% would recommend it to their peers. A detailed study of the data will allow us to get closer to the motivation and interests of the students of the degree. The analysis of the results obtained in this survey is fundamental to try to advance in the proposal of actions that would allow us to improve the professional orientation of our students.

The data obtained will allow us to gain information about the degree of knowledge that our students have of the professional outputs of their degree and how they value the actions aimed at its dissemination.

KEYWORDS

Skills, professional profiles, professional orientation, employability.

INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha modificado la estructura de las titulaciones universitarias y ha originado cambios significativos que han tenido importantes implicaciones para profesorado y alumnado. En este nuevo contexto, la labor docente debe centrarse en lograr la adquisición por los estudiantes de las competencias específicas y genéricas necesarias para poder desarrollar su labor profesional en el futuro (Cano e Ion, 2012). El modelo de educación por competencias implica a todos los agentes del espacio educativo (estudiantes, docentes, y la propia Universidad), convirtiendo a los segundos en facilitadores del proceso integral de aprendizaje de los primeros (Castaño-Perea, Blanco-Fernández y Asensio-Castañeda, 2012).

Los nuevos títulos de Grado se han diseñado con el objetivo de que las competencias que adquieran los estudiantes les permitan optar entre diferentes salidas o perfiles profesionales. La demanda de conocimientos y competencias es cada vez más alta en los países industrializados, lo que entraña que para acceder al mundo laboral se requiere mayor nivel de formación (Pichardo, García, De la Fuente y Justicia, 2007). Por tanto, es importante establecer un ajuste entre las competencias proporcionadas en las titulaciones y las que se demandan por parte de los empleadores (Freire, Álvarez y Montes, 2013). En el desarrollo de las titulaciones, tal como recogen Climent y Navarro (2010), los estudiantes adquieren diferentes conocimientos σ –“Saberes”–, y consiguen habilidades de carácter más práctico –“Saber hacer”–. Todas estas competencias son las que permiten que los estudiantes estén preparados para su empleabilidad en el futuro.

Las titulaciones establecen en sus correspondientes Libros Blancos los perfiles profesionales, por lo que los estudiantes que eligen estudiar un Grado concreto deberían ser conscientes de cuáles son las competencias que van a adquirir. En cualquier caso, es interesante que desde las Facultades se realicen actuaciones dirigidas a la orientación y asesoramiento sobre las salidas profesionales que ofrecen los Grados y la incorporación al mundo laboral. Como recogen Climent y Navarro (2010), la orientación profesional fomenta que los estudiantes puedan desarrollar competencias que les faciliten la incorporación al mundo del trabajo, permitiéndoles identificar las competencias y habilidades que están adquiriendo en la titulación así como sus intereses, con el fin de que establezcan estrategias formativas para su posterior inserción laboral (Rodríguez, 2003). En este orden de cosas, se debe tratar de ofrecer una orientación holística, continua e integral, tratando de apoyar al estudiante tanto en el desarrollo de sus estudios y en la adquisición de habilidades como en el proceso de transición al mercado laboral (Jiménez, 2010).

La Universidad de Zaragoza ofrece a sus estudiantes diferentes recursos que les permiten disponer de este tipo de orientación. Es el caso del Plan de Orienta-

ción Universitaria (POU), desarrollado en cada centro de modo personalizado y adaptado a las necesidades de sus estudiantes, y que tiene como principal objetivo favorecer la integración y desarrollo de los mismos en la Universidad. También es el caso de UNIVERSA, servicio de orientación y empleo de la Universidad de Zaragoza que les ofrece prácticas nacionales e internacionales, orientación laboral, formación y asesoramiento para la búsqueda de empleo. Junto a ello, la FCST ha decidido organizar una “Jornada de Orientación sobre las Salidas Profesionales” dirigida específicamente a los estudiantes del Grado en RLRH.

Este Grado se implantó en la Universidad de Zaragoza en el curso 2010-2011, dentro del marco del EEES. Su carácter multidisciplinar representa una de sus principales ventajas, pues ofrece diferentes vías de desarrollo profesional a sus estudiantes. Como profesores del mismo estamos de acuerdo con lo afirmado por Rodríguez (2003), pues entendemos que para que los estudiantes puedan decidir cómo orientar su trayectoria formativa es necesario que tengan información sobre las salidas profesionales que les ofrece la titulación y sobre lo que ocurre realmente en el mercado laboral.

OBJETIVOS

Son varios los objetivos que persigue el presente trabajo. En primer lugar, busca identificar las características del alumnado que cursa el Grado atendiendo a distintas variables (edad, forma de acceso a la Universidad, razones que motivan su elección y momento en que ésta se produce, etc.). También desea recoger cuáles son sus expectativas laborales y las futuras actuaciones que se plantean una vez hayan finalizado el Grado.

Un segundo objetivo fundamental es averiguar cuál es el nivel de conocimiento que tiene este alumnado acerca de las salidas profesionales del Grado, siendo éste medido tanto cuantitativa (número de salidas identificadas) como cualitativamente (conocimiento o desconocimiento de las mismas e identificación de su tipología de acuerdo con las propuestas del Libro Blanco de Título de Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos). En paralelo se pretende comprobar la influencia del último curso de matriculación en el nivel de conocimiento de las salidas profesionales, dado que una mayor proximidad a la finalización de los estudios universitarios puede aumentar el interés del estudiante por las posibles alternativas laborales que se ofrecen en el mercado de trabajo.

El tercer objetivo del trabajo consiste en evaluar la “Jornada de Salidas Profesionales” celebradas en la FCST durante el curso 2017-2018. Como su propio nombre indica, dicha Jornada tenía como finalidad proporcionar una orientación a los estudiantes sobre las salidas profesionales del Grado, de modo que los alumnos pudieran adquirir una visión más próxima a la realidad de sus estudios y les

supusiera una ayuda en la definición de los ejes de su proyecto formativo, intereses y valores.

La evaluación de la Jornada se realiza considerando diversos factores en función de los alumnos encuestados: a) Totalidad de los alumnos encuestados: se evalúa el grado conocimiento o no de la misma; b) Alumnos que asistieron a la Jornada: se evalúa su grado de utilidad, adecuación, nivel cumplimiento de las expectativas y recomendación a otros estudiantes; c) Alumnos conocedores de la Jornada que no asistieron: se evalúan los motivos de su ausencia (falta de interés, falta de información e incompatibilidad horaria).

Para la consecución de los anteriores objetivos se realiza una encuesta a los estudiantes del Grado, cuyo análisis permite conocer con más detalle su perfil, su nivel de conocimiento de las salidas profesionales, sus expectativas futuras y la valoración que les merecen iniciativas como esta Jornada para el desarrollo de su formación y su proyecto profesional de futuro.

MÉTODO

Orientación Profesional en el Grado en RLRH

Como se ha indicado, con el objetivo de mejorar la orientación de los estudiantes del Grado en RLRH en aras a su inserción laboral, se organizó en la FCST de Zaragoza una “Jornada sobre Salidas Profesionales”. Esta Jornada se incorporó a la programación del *Congreso de la Asociación Interuniversitaria de estudiantes de Relaciones Laborales y Recursos Humanos/Graduados Sociales (AERELABO)*, que tuvo lugar durante el curso 2017-18. En este caso no se contempló atribuir a la actividad el reconocimiento de créditos ECTS como parte de los créditos de actividades complementarias, dado que se entendió que tendría suficiente interés para los estudiantes por sí misma. Sobre todo, para los que se encuentran finalizando el Grado.

En una primera parte se organizó una mesa redonda en la que intervinieron representantes del Colegio Oficial de Graduados Sociales y profesionales de los principales perfiles representativos del Grado (Ámbito Jurídico, Ejercicio libre de la profesión, Prevención de Riesgos Laborales, Recursos Humanos y Sindicatos). En dicha mesa se habló sobre las salidas profesionales del Grado, aunque los participantes se centraron en explicar el ámbito concreto en el que trabajaba cada uno.

En la segunda parte de la sesión, dos egresadas recientes del Grado en RLRH compartieron con sus compañeros sus experiencias en la incorporación al mercado de trabajo, ofreciéndoles también recomendaciones prácticas sobre cómo presentar el currículum, la carta de motivación, y la utilización de las redes sociales para la búsqueda de empleo.

TABLA 1
VARIABLES DE ESTUDIO UTILIZADAS EN LA MUESTRA

| Variable |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Rango de edad • Nacionalidad • Curso más alto en el que está matriculado • Tipo de acceso a la universidad • Qué conocimiento de idiomas (certificado) aporta en el momento de acceso en la universidad • Momento de la decisión de acceso al Grado en RLRH • Motivos de la elección del Grado en RLRH • Grado de conocimiento de las salidas profesionales del Grado en RLRH (en porcentaje) • Grado de conocimiento de la “Jornada sobre Salidas profesionales” • Asistencia a la “Jornada sobre Salidas profesionales” • Opinión sobre la Jornada respecto a: <ul style="list-style-type: none"> — Expectativas — Organización — Intervención de los profesionales — Intervención de los egresados — Recomendación a otros compañeros • Valoración de la titulación respecto a: <ul style="list-style-type: none"> — Conocimiento de las competencias — Origen del conocimiento de las competencias — Valoración sobre el contenido de las diferentes áreas — Otros aspectos: nivel de exigencia, nivel de utilidad y solapamiento de contenidos. • Percepción sobre la probabilidad de encontrar trabajo relacionado con la titulación en menos de un año |

Estas sesiones se abrieron a todos los estudiantes del Grado, y no solo a los participantes en el Congreso, pues aunque se trata de una actividad principalmente enfocada hacia los estudiantes de últimos cursos, consideramos que también tenía interés para quienes se encuentren cursando cursos iniciales. Es útil para todos ellos tener información sobre los perfiles de sus estudios, ya que de esta forma podrán tomar decisiones más acordes a sus intereses en cuestiones relativas a la optatividad a cursar o a los campos en que van a realizar las prácticas.

Con el objeto de que esta Jornada tuviera en su momento y siga teniendo la mayor difusión posible (incluso entre los futuros estudiantes del Grado), se abrió y se mantiene una página web sobre Empleabilidad del Grado en RLRH. En ella, se han incluido las fotos, videos y principales resultados de la actividad. Puede consultarse en la siguiente dirección (<https://sites.google.com/view/salidas-profesionales-rlrh>), alojada en la página web de la FCST.

Encuesta y análisis

Para averiguar cuál es el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre las salidas profesionales que ofrece el Grado en RLRH y la valoración que éstos hacen de las actuaciones promovidas desde la FCST, se diseñó una encuesta online a través del Google-Forms (GAPE)¹. El universo de estudio son los alumnos matriculados en los cuatro cursos del Grado. La muestra de estudio fue n= 124 respuestas. Las variables empleadas en la encuesta para dar respuesta a los objetivos planteados se especifican en la Tabla 1.

Como se puede observar, en la Tabla 1 se plantean diferentes cuestiones que permiten tener una mayor información sobre el perfil de los estudiantes, los motivos y los condicionantes que los han llevado a elegir este Grado, su opinión sobre las expectativas laborales, si plantean seguir formándose y, en este caso, el tipo de formación que les interesa realizar. Pero, sobre todo, la encuesta se centra en obtener datos sobre el conocimiento que tienen los estudiantes de las salidas profesionales del Grado y cuál es la valoración que hacen de la “Jornada de Salidas Profesionales” organizada en la FCST. Para las variables cualitativas se emplean una escala Likert de tres niveles.

Se realizó un análisis estadístico descriptivo y para analizar la relación significativa entre algunas de las variables se realizó un Análisis de la Varianza (ANOVA).

RESULTADOS

En la encuesta han participado 124 estudiantes de los cuatro cursos del Grado, en concreto 41 (el 33%) son de 1º, 19 (15%) son de 2º, 28 (23%) de 3º y 36 (29%) de 4º. De los 124, 40 son hombres y 84 mujeres.

El rango de edades abarca de los 18 años a los 66 años. No obstante, la distribución no es uniforme. La mayoría de estudiantes empiezan el Grado a los 18 años y lo terminan a los 22 ó 23. De este grupo de edad (de 18 a 23) han respondido 85 personas (el 69% de la muestra). Si agrupamos los siguientes rangos de edad de 5 en 5, observamos que de 24 a 28 han respondido 21 personas y de 29 a 33 años son 6 las personas que responden, constituyendo todos ellos el 90% de la muestra. Y además, en cada uno de estos grupos de edades se mantiene la proporción aproximada de 1/3 de hombres y 2/3 de mujeres.

1 Esta aplicación permite al usuario introducir sus respuestas a través de un formulario web que las envía a un servidor para ser procesadas. El link de acceso al formulario es: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdLMdfLEBxiXsbi44YR0iSa_r3_1elMh0lJ4LSRfwYmhqpC0Q/viewform

Respecto a la forma de acceso a la Universidad, la mayoría (89 estudiantes, un 72% de los encuestados) lo hicieron por prueba de acceso ordinaria (Selectividad, PAU, EVAU...), seguidos de un 23 % (29 estudiantes) que lo hicieron por haber cursado Formación Profesional. El restante 5% lo forman: 1 persona por ser mayor de 25 años, 3 por ser mayores de 45 años y 2 por ser titulado universitario.

A través de la encuesta planteada también se pretende conocer cuáles son las razones que impulsan a los estudiantes a elegir el Grado en RLRH a la hora de cursar sus estudios superiores. Para ello, es relevante conocer en qué momento adoptan esta decisión. En cifras generales, la mayoría de los estudiantes que cursan la titulación optan por el Grado inmediatamente después de haber finalizado las enseñanzas medias, bien de Bachillerato, bien de Formación Profesional (111; 89,5%). Solo un número muy reducido lo hacen tras haber iniciado otro Grado universitario (8; 6,4%): finalizándolo (4; 3,2%) o no (4; 3,2%), tras años de ejercicio profesional (4; 3,2%), o incluso tras la jubilación (1; 0,8 %). Al tratar de profundizar más en el interés específico por realizar el Grado se observa que 59 estudiantes (47,5%) manifiestan haber optado por cursar el Grado en RLRH antes de realizar la PAU correspondiente (47) o tras haber finalizado estudios de Formación Profesional que permiten el acceso directo al mismo (12). El resto de estudiantes (65; 52,4%) deciden acceder al Grado tras haber superado previamente alguna prueba (EVAU, mayores de 25, 40 y 45 años, 61; 49,2%) o requisito de acceso (titulados universitarios, 4; 3,22%).

Las razones que llevan a los estudiantes a la elección de Grado son muy diferentes, aunque de las planteadas en el cuestionario resulta que la principal razón que define la elección del Grado son las salidas profesionales que ofrece. De hecho, para 44 estudiantes (35,5%) ha sido el motivo determinante, mientras que para 54 (43,54%) ha sido bastante determinante. Solo para 9 (7,25%) esta razón no ha tenido ningún peso. A ellas se suman, a mayor distancia, el deseo de tener un título universitario (para 20 -16,12%- ha sido totalmente determinante y para 38 -30,65%- bastante o algo determinante), la recomendación de amigos y familiares (determinante para 19 estudiantes -15,32%-), la vocación y la inadmisión en otro Grado preferente (ambas con 17 respuestas -13,7%-), la cercanía del centro de estudios con la residencia familiar (10 estudiantes, 8%), la percepción de facilidad de los contenidos estudiados (6 estudiantes, 4,9%), el prestigio de la titulación (5 estudiantes, 4%), y la tradición familiar (2 estudiantes, 1,6%).

Como se puede observar, han tenido poco peso específico en la elección del título: la tradición familiar para 112 estudiantes (90,32%), la cercanía al domicilio familiar y la inadmisión en otro Grado para 76 y 75 estudiantes respectivamente (61,3% y 60,5%), el deseo de tener un título universitario para 66 (53,22%), la reco-

mendación de amigos y familiares para 58 (46,8%), el prestigio de la titulación para 38 (30,65%), la vocación 35 (28,22%), la facilidad del título para 25 (20,16%) y las salidas profesionales 9 (7,25%).

Las respuestas reflejan una pluralidad muy diversa de situaciones y razones que motivan a los estudiantes a cursar el Grado en RLRH, si bien cabe detectar un significativo interés específico en la misma, poco vinculado a factores de obligatoriedad como pueden ser la calificación obtenida en las PAU o la inadmisión en otros estudios universitarios preferentes. La polivalencia de la titulación y la amplitud de salidas profesionales que perciben es la principal causa que juega a favor de su elección, a lo que se suma, con menos intensidad, el deseo de obtener un título universitario que faculte para determinadas opciones laborales. Sin embargo, otras circunstancias con más presencia en otros Grados (prestigio, vocación, tradición familiar) son aquí muy poco relevantes.

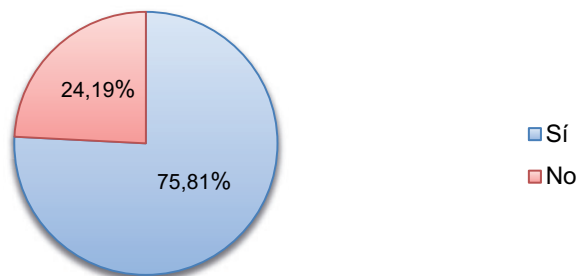
Para conocer cuál es su opinión sobre sus expectativas laborales e indagar sobre la valoración de los estudiantes en la posibilidad de encontrar trabajo al terminar el Grado, se preguntó a los estudiantes sobre la probabilidad percibida de encontrar trabajo en menos de un año si acabasen el Grado este curso académico. Las respuestas reflejan cierta incertidumbre, dado que la mayor parte de los estudiantes indican que lo encontrarían con bastante probabilidad (54, el 43,5%) y con poca probabilidad (45, el 36,3%).

También se indagó acerca de qué piensan hacer al finalizar el Grado. En este sentido la mayoría (70 estudiantes, 56,5%) tienen previsto buscar trabajo, aunque un número nada desdeñable (41, 33,1%), plantean continuar con su formación. A los estudiantes que indicaron que querrían ampliar su formación se les consultó acerca de en qué materias consideran necesaria esa formación complementaria, pudiendo elegir entre una o varias de las diferentes alternativas ofrecidas. Las preferidas por los estudiantes que han contestado son los recursos humanos (31, 77,5%), la prevención de riesgos laborales (16, 40,0%), la empresa (14, 35,0%), las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (12, 30,0%) y las oposiciones (12, 30,0%).

Los datos anteriores permiten conseguir una imagen más clara de cuáles son los intereses y las motivaciones de los estudiantes del Grado. Una de las cuestiones que les motiva a elegir el Grado son sus salidas profesionales. Ante este resultado, interesa tener claro cuál es el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes acerca de las mismas. En este sentido, un 75,8 % de los encuestados contestan poseer conocimiento sobre las principales salidas profesionales del Grado, mientras que un 24,2 % señalan un desconocimiento de las mismas, tal como se puede ver en la Figura 1.

FIGURA 1
CONOCIMIENTO DE LAS SALIDAS PROFESIONALES
DEL GRADO EN RLRH (EN PORCENTAJE)

¿Conoces cuáles son las principales salidas profesionales del Grado en RLRH?



Un factor que influye positivamente en el conocimiento de las salidas profesionales del Grado es el curso en el que se encuentran matriculados los estudiantes, como se puede ver en la Tabla 2. Tal como se observa, conforme el alumnado se matricula en cursos superiores el porcentaje de conocimiento acerca de las mismas aumenta. Si en el primer curso un 63,4% de los encuestados afirma conocer cuáles son las salidas profesionales del Grado, esta cifra se incrementa hasta el 94,4% en el último curso. Los mayores incrementos en este nivel de conocimiento se produce al pasar del segundo al tercer curso (más de un 15%) y del tercer al cuarto curso (casi un 16 por ciento), apenas variando al pasar del primer al segundo curso.

TABLA 2
CONOCIMIENTO DE LAS SALIDAS PROFESIONALES DEL GRADO
EN RLRH SEGÚN EL ÚLTIMO CURSO MATRICULADO (EN PORCENTAJE)

| Curso | Sí | Porcentaje | No | Porcentaje |
|---------|----|------------|----|------------|
| Primero | 26 | 63,41 % | 15 | 36,59 % |
| Segundo | 12 | 63,16 % | 7 | 36,84 % |
| Tercero | 22 | 78,57 % | 6 | 21,43 % |
| Cuarto | 34 | 94,44 % | 2 | 5,56 % |
| Total | 94 | 75,81 % | 30 | 24,19 % |

Al analizar la existencia de una relación entre el grado de conocimiento de las principales salidas profesionales y el último curso de matriculación del alumnado, se constata la existencia de una relación significativa entre ambas variables ($\chi^2 = 12,026$, $p < .01$).

A los estudiantes que manifestaron saber las salidas profesionales del Grado se les solicita que detallen las que conocen. Las respuestas dadas se clasifican to-

mando como referencia la propuesta del Libro Blanco del Título de Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos (Aneca, 2005), donde se identifican siete perfiles profesionales: (1) Graduado Social; (2) Dirección y Gestión de Recursos Humanos; (3) Intervención en el mercado de trabajo y desarrollo de políticas sociolaborales; (4) Prevención de riesgos laborales; (5) Administración Pública; (6) Auditoría sociolaboral; y (7) Enseñanza.

El alumnado identifica entre 2 y 3 salidas profesionales ($M = 2,6$). Sin embargo, se observa nuevamente que los estudiantes de cursos superiores del Grado conocen un mayor número. De este modo, si en aquellos estudiantes matriculados en primero la media de salidas profesionales identificadas es de 2,1, en el cuarto curso aumenta hasta el 3,1.

Para contrastar estos resultados se realiza un Análisis de la Varianza (ANOVA) considerando el número de salidas profesionales conocidas por el alumnado en función del curso de matriculación. La Tabla 3 muestra una relación positiva significativa entre ambas variables, es decir: la media de salidas profesionales conocidas por el estudiante se incrementa conforme éste se matricula en cursos superiores. Los test de Welch y Brown-Forsythe corroboran los resultados anteriormente citados.

TABLA 3
ANÁLISIS ANOVA: NÚMERO DE SALIDAS PROFESIONALES CONOCIDAS
POR EL ALUMNADO EN FUNCIÓN DEL CURSO DE MATRICULACIÓN

| | | Primer curso | Segundo curso | Tercer curso | Cuarto curso | ANOVA (Estadísticos) | | |
|----------------------------------------|-------|--------------|---------------|--------------|--------------|----------------------|--------------------|---------------------|
| | | Media | Media | Media | Media | F (sig) | Test Welch | Test Brown-Forsythe |
| Número salidas profesionales conocidas | Media | 2,12 | 2,58 | 2,59 | 3,12 | 3,073** (0,032) | 2,858** (0,048) | 3,551** (0,018) |
| | N | 26 | 12 | 22 | 34 | | | |

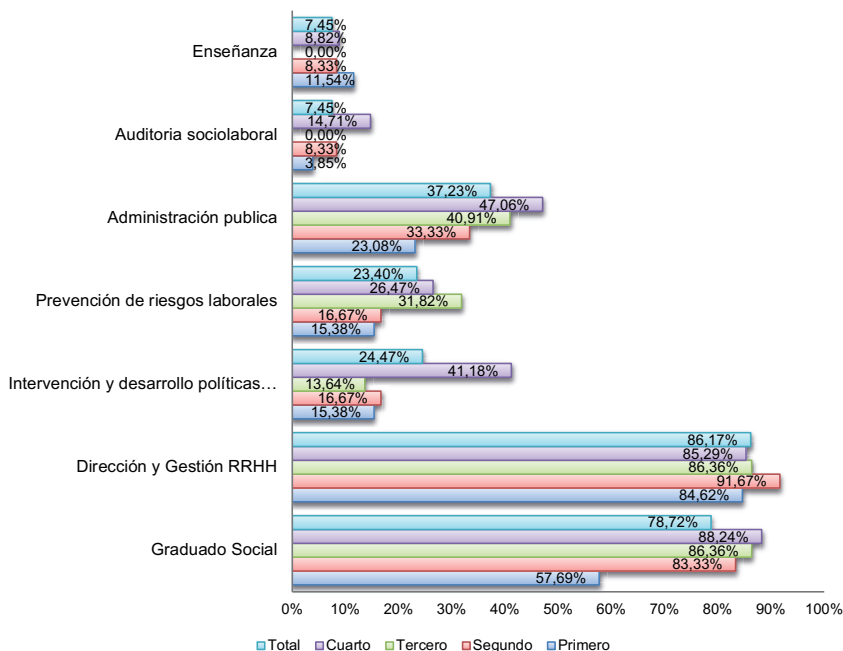
* $p < .10$. ** $p < .05$. *** $p < .001$

En la Figura 2 se muestran las salidas profesionales que conocen los estudiantes considerando el curso en el que se encuentran.

En cualquier caso, estos datos distan mucho de los siete perfiles profesionales identificados en el Libro Blanco, poniendo de manifiesto que, a pesar de que el 75,81% afirmaba conocer las salidas profesionales del Grado RLRH, la realidad es que los estudiantes desconocen el potencial del Grado en estos términos.

Otro aspecto que se analiza en el estudio es el nivel de conocimiento por parte del alumnado de la “Jornada de Salidas Profesionales” celebrada el curso 2017-2018 en la FCST (Figura 3). En este sentido, tan sólo un 32,26% de los estu-

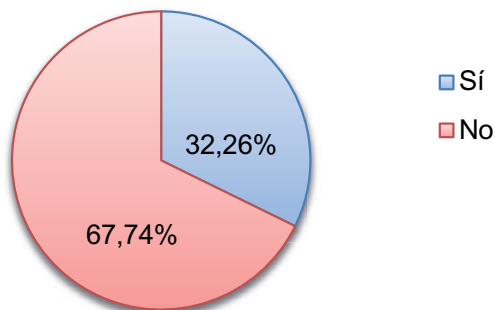
FIGURA 2
SALIDAS PROFESIONALES IDENTIFICADAS SEGÚN
EL ÚLTIMO CURSO DE MATRICULACIÓN



diantes ha contestado afirmativamente (40 estudiantes), constatándose un amplio desconocimiento de la misma, concretamente por parte de un 67,74% (84 estudiantes).

FIGURA 3
CONOCIMIENTO DE LA JORNADA DE SALIDAS PROFESIONALES (EN PORCENTAJE)

¿Conoces la "Jornada sobre Salidas Profesionales" del Grado que organiza la Facultad?



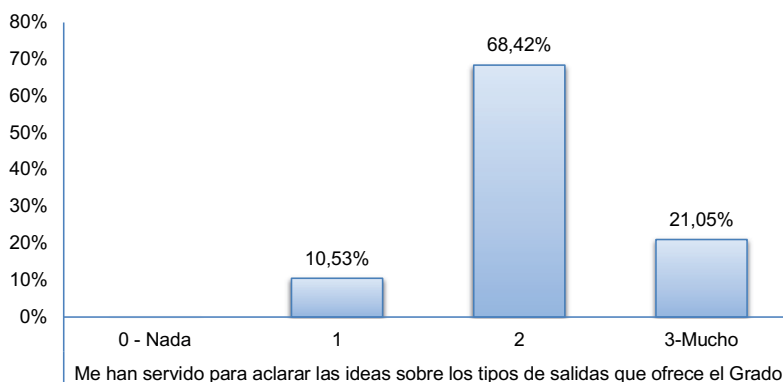
Estos resultados dependen en gran medida del último año matriculado, incrementándose el conocimiento de dicha Jornada conforme el alumnado accede a cursos superiores. Si bien durante los dos primeros cursos el conocimiento de esta Jornada es inferior al 20%, en tercer y cuarto curso estos porcentajes aumentan, alcanzando en el último de ellos un 52,7% de alumnado.

De los 40 alumnos que tenían conocimiento de la “Jornada de Salidas Profesionales”, 19 habían asistido a la misma (47,5%), mientras que 21 no (52,5%). Si se incorpora la variable “género” al análisis, el colectivo femenino (o las mujeres, sin colectivo) muestra una mayor tasa de asistencia (un 56% frente al 44% de los hombres).

Un hecho relevante es la relación directa entre el último curso de matriculación y la asistencia a la Jornada, circunstancia derivada de la mayor preocupación del alumnado por incorporarse al mundo laboral. La tasa de asistencia en tercer y cuarto curso supera el 60%, frente a una tasa de asistencia del 12,5% en el primer curso, y la nula asistencia de los alumnos matriculados en el segundo curso.

En cuanto a la utilidad de la Jornada para mostrar al alumnado los distintos tipos de salidas profesionales que ofrece el Grado, el nivel de satisfacción es bastante elevado, como se puede observar en la Figura 4. Casi un 90% de los encuestados otorgan una puntuación de 2 ó 3 puntos (68,4%, 2 puntos, y 21%, 3 puntos) utilizando una escala de 0 a 3, signo innegable de que esta Jornada ha permitido al alumnado tener una visión más clara de las salidas profesionales del Grado.

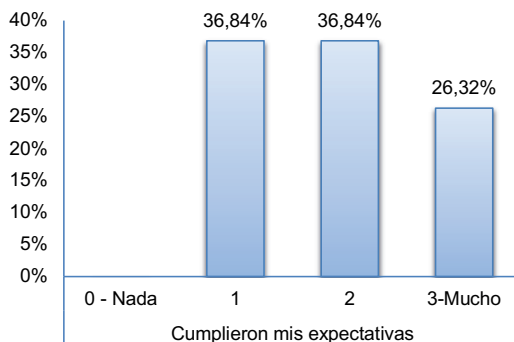
FIGURA 4
UTILIDAD DE LA JORNADA PARA MOSTRAR LAS SALIDAS
PROFESIONALES DEL GRADO (EN PORCENTAJE)



Con respecto al cumplimiento de las expectativas, la Figura 5 muestra como un 63,1% de los encuestados las vieron satisfechas (el 36,8% otorgan 2 puntos y el 26,3% otorgan 3 puntos, de nuevo utilizando una escala de 0 a 3). Sin embargo, más de un tercio de los estudiantes encuestados otorgan a la Jornada una puntuación

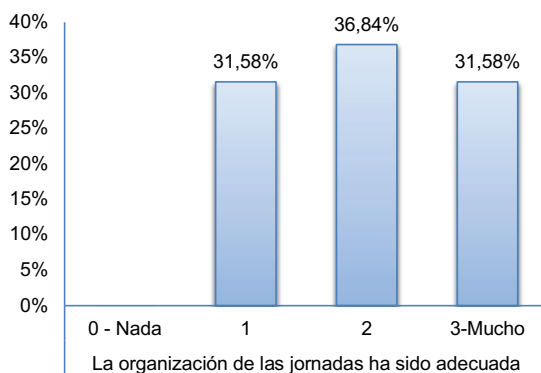
ción de 1, lo que se interpreta como un motivo para la reflexión sobre cómo se puede mejorar este aspecto para futuras ediciones.

FIGURA 5
CUMPLIMIENTO DE LAS EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO
MEDIANTE LA JORNADA (EN PORCENTAJE)



Unos resultados similares se obtienen al considerar la adecuación de la Jornada, donde el 36,8% otorgan puntuación de 2 puntos y el 31,5% otorgan una puntuación de 3 puntos, si bien un 31,5% la considera mejorable, tal como se muestra en la Figura 6.

FIGURA 6
VALORACIÓN DE LA ADECUACIÓN DE LA JORNADA (EN PORCENTAJE)

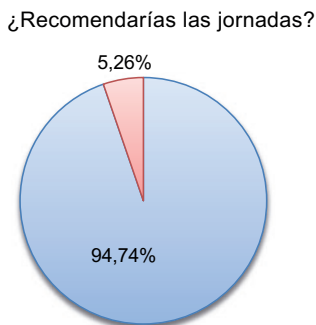


Con respecto a la valoración de las intervenciones tanto de los profesionales como los egresados invitados a la Jornada, los resultados muestran también un elevado grado de satisfacción (alrededor del 70% en ambos casos), siendo más valorados las intervenciones de aquellos invitados vinculados al mundo profesional.

Para concluir, a la pregunta realizada sobre si los asistentes recomendarían la Jornada, casi un 95% de los encuestados afirman que efectivamente lo harían. Es decir, 18 de los 19 encuestados valoran globalmente como positiva la realización de dicha Jornada (Figura 7). Este dato pone de manifiesto su utilidad como instrumento que contribuye al aumento y mejora del conocimiento de las salidas profesionales de los futuros egresados y les acerca al mundo laboral.

De los 40 encuestados que conocían la Jornada, se observaba que 21 no habían acudido a la misma. Para tratar de conocer las razones que puedan explicar esta decisión se proponen en la encuesta tres motivos: la ausencia de interés por esta información, la falta de información sobre la celebración de la Jornada y la incompatibilidad horaria con las clases o el trabajo. Con respecto al interés por la información facilitada en la Jornada se muestra que, en términos generales, es elevado. Sin embargo, aproximadamente una cuarta parte de los encuestados señala un elevado nivel de falta de interés por la información facilitada (un 9,5% asigna una puntuación de 2 y un 14,2% una puntuación de 3, utilizando una escala de 0 a 3). Con respecto a la información difundida sobre la Jornada, más del 75% de los encuestados confirman que éste no ha sido un factor determinante para no asistir. Ahora bien, el 25% restante señala que no disponía de información sobre su celebración. Finalmente, con respecto al horario de la Jornada, se comprueba que ha sido el factor que más ha dificultado la asistencia. Más de un 60% de los encuestados señalan la dificultad para poder compaginar sus horarios laborales o académicos con el horario establecido para la misma, a pesar de realizarse un viernes por la tarde.

FIGURA 7
RECOMENDACIÓN DE LA JORNADA POR PARTE DE LOS ASISTENTES
(EN PORCENTAJE)



En resumen, y de acuerdo con los datos recogidos, la falta de asistencia a la Jornada por parte del alumnado que tenía conocimiento de la misma parece deberse, en gran medida, a la dificultad para poder compatibilizarla con sus hora-

rios de estudio o trabajo. Aunque también es necesario reflexionar sobre la ausencia de interés que muestra parte del alumnado con respecto a la propia Jornada, teniendo en cuenta su utilidad para los futuros egresados.

Se puede deducir de las contestaciones de los estudiantes que existe interés para que se realicen Jornadas de salidas profesionales, y a quienes han participado en ellas les resultan de gran utilidad, e incluso que las recomendarían a sus compañeros. Por tanto, tenemos que recapacitar y hacer un esfuerzo para que la asistencia a este tipo de eventos sea mayor.

CONCLUSIONES

El análisis realizado en este trabajo permite tener un mayor conocimiento de los estudiantes de nuestro Grado. Se trata fundamentalmente de personas con una edad comprendida entre los 18 y los 23 años, observándose una mayor presencia de mujeres que de hombres. La mayoría de nuestros estudiantes han accedido a través de prueba de acceso ordinaria (selectividad, PAU, EVAU).

Los resultados del análisis nos han permitido conocer la motivación de los estudiantes a la hora de elegir el Grado en RLRH. La mayoría de ellos deciden cursar este Grado al finalizar los estudios de bachiller o de formación profesional, lo que pone de manifiesto que su elección no depende de la nota que obtengan para el acceso a la universidad. Los estudiantes esgrimen como una de las principales razones para elegir este Grado la polivalencia de la titulación y la amplitud de salidas profesionales.

En conjunto, estas respuestas parecen reflejar un gran interés por parte de los estudiantes en que su formación de Grado les abra las puertas al mercado de trabajo, aunque son un tanto escépticos acerca de las probabilidades para conseguir un empleo a corto plazo. En efecto, los estudiantes muestran su inquietud y sus dudas sobre la probabilidad de encontrar trabajo en un año tras la finalización de sus estudios. La mayor parte de estudiantes tiene previsto buscar trabajo en cuanto terminen el Grado, aunque hay un número elevado que considera importante seguir con su formación y muestran interés por estudios de especialización ofrecidos por la Universidad.

Aunque los estudiantes parecen elegir este Grado principalmente por las salidas profesionales que ofrece, al analizar con detalle su nivel de conocimiento sobre ellas observamos que, a pesar de que los de cursos superiores tienen un mayor nivel de conocimiento, en ningún caso éste se acerca al total de perfiles profesionales establecidos por el Libro Blanco. Ello nos lleva a concluir que desconocen el potencial del Grado en lo referente a salidas profesionales.

Con la intención de orientar a los estudiantes en este sentido, la FCST organiza unas "Jornada de Salidas Profesionales" en las que participan profesionales

de los diferentes perfiles. Uno de los objetivos de este trabajo ha sido valorar su conocimiento por parte del alumnado. Muy pocos estudiantes han contestado afirmativamente, constatándose un amplio desconocimiento sobre las mismas. Además, de aquellos estudiantes que sí tenían conocimiento de ellas, apenas la mitad de ellos habían asistido realmente.

En cuanto a la utilidad de la Jornada, el nivel de satisfacción expresado es bastante elevado. Estos resultados son similares a los de otros estudios, como el realizado por Lorente et al (2011), y constituyen un signo inequívoco de que permitieron al alumnado vislumbrar y conocer en mayor profundidad las salidas profesionales del Grado. A pesar de la buena valoración que hacen de ella los estudiantes que asisten, es importante profundizar sobre las causas que han motivado la ausencia de una gran cantidad de estudiantes. En este sentido, la falta de asistencia a la Jornada por parte del alumnado que tenía conocimiento de la misma parece deberse, en gran medida, a la dificultad para poder compatibilizarla con los horarios de estudio o trabajo. Sin embargo, un elevado porcentaje de los estudiantes encuestados desconocían su celebración, a pesar de la gran difusión que se realizó por parte del Centro, de los tutores del Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ), y de Delegación de Estudiantes, debido a que se realizó dentro de Congreso “AERELABO” que ellos organizaron en la FCST. Ante esta situación es necesario reflexionar sobre la falta de interés que muestra parte del alumnado con respecto a la misma, teniendo en cuenta su utilidad para los futuros egresados.

En el trabajo se ha puesto en evidencia que los estudiantes no conocen todas las salidas que ofrece el Grado, por lo que es necesario seguir organizando Jornadas de Salidas Profesionales que permitan orientarles sobre esta cuestión. Se ha demostrado que estas Jornadas tienen interés para los estudiantes y que están muy bien valoradas por quienes han asistido. Sin embargo, se han de pensar fórmulas para motivar la participación de los estudiantes en eventos que se preparan para ellos. Una posibilidad es el reconocimiento y compensación en créditos por la asistencia. En otros centros y universidades se tiene constancia de que eventos de este tipo conlleven un reconocimiento de créditos, así que puede ser una cuestión a plantear cuando se organicen las próximas “Jornadas de Salidas Profesionales”. También tendremos que aprovechar los nuevos medios de comunicación, y utilizar las plataformas o redes sociales con mayor frecuencia para llegar a nuestros estudiantes.

REFERENCIAS

Aneca (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>

- Cano, E., e Ion, G. (2012). Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: hacia un modelo centrado en competencias. *Estudios sobre Educación*, 22, 155-177
- Castaño-Perea, E., Blanco-Fernández, A., y Asensio-Castañeda, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10, 193-210. doi: 10.4995/redu.2012.6103
- Climent, J.A. y Navarro, A. (2010). Importancia de la orientación profesional en el desempeño de competencias profesionales y aumento de la empleabilidad dentro del marco del espacio europeo de educación superior. *Revista Currículum*, 23, 165-177.
- Freire, M. J., Álvarez, M.M.T. y Montes, C. P. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de educación*, 362, 13-41. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-151
- Jiménez, J. (2010). Hacia un nuevo Proyecto de Tutoría Universitaria en el EEES. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP*, 21, 37-44.
- Lorente, R., Calvo, R., Redondo, A., Gallego, J. R., Benedito, M. A., Cano, F. J. (2011). *La importancia del conocimiento de las salidas profesionales en la elección y al cursar una titulación. Proyecto mercado laboral de los egresados en relaciones laborales*. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/3667>.
- Pichardo, M.C., García, A., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El Estudio de las Expectativas en la Universidad: Análisis de Trabajos Empíricos y Futuras Líneas de Investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9, 1-16.
- Rodríguez, M. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

(DES)ORIENTACIÓN SOBRE LA NOCIÓN E EMPLEABILIDAD DE LOS ESTUDIANTES NO TRADICIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

María Vázquez-Granadero,¹ Terea Padilla-Carmona,²
José González-Monteagudo³

Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España
m.vazquezgranadero@gmail.com,¹ tpadilla@us.es,² monteagu@us.es³

RESUMEN

Uno de los compromisos adoptados por los países participantes en la Declaración de Bolonia es asegurar la calidad de la enseñanza, con objeto de mejorar la competitividad y empleabilidad de los graduados universitarios. En este contexto, analizamos las concepciones sobre la empleabilidad de los estudiantes no tradicionales del último año de grado. La perspectiva de los estudiantes puede enriquecer las políticas y prácticas de las universidades sobre: a) la transición desde la formación al mercado de trabajo; b) la mejora de las competencias para la empleabilidad. Este estudio se enmarca en el proyecto europeo EMPLOY (Enhancing the Employability of Non-traditional Students in Higher Education, Programa Erasmus+). Para ello, se han realizado 10 entrevistas biográficas a estudiantes no tradicionales de las distintas áreas de conocimiento de la Universidad de Sevilla. Las entrevistas exploraron los itinerarios personales y educativos de los participantes, para centrarse en un segundo en las experiencias sobre formación para el empleo, empleabilidad, planes de carrera y transiciones al mercado laboral. De manera sorprendente, los resultados muestran que la noción de empleabilidad que poseen estos estudiantes es confusa y muy limitada, a pesar de encontrarse a punto de concluir el grado. Los conocimientos que muestran son muy genéricos y elementales. Los estudiantes manifestaban dudas al ser preguntados por la empleabilidad y cómo gestionarla para favorecer una adecuada inserción laboral en el mercado de trabajo cualificado. En este sentido, los estudiantes identifican la empleabilidad con lograr un trabajo estable o perdurable en el tiempo. Los estudiantes de ciencias sociales y jurídicas ofrecen definiciones más correctas y complejas, en relación con los estudiantes de las otras áreas de conocimiento. Los resultados de nuestro estudio pueden ser útiles para mejorar los programas de orientación académica y laboral, en una perspectiva de mejora de la transición al mercado laboral de los egresados universitarios.

PALABRAS CLAVE

Estudiantes no tradicionales, educación superior, enseñanza de calidad, inserción laboral, empleabilidad.

NOTION ABOUT EMPLOYABILITY OF NON-TRADITIONAL STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF SEVILLE

ABSTRACT

One of the commitments made by the countries participating in the Bologna Declaration is to ensure the quality of education to improve the competitiveness and employability of university graduates. In this context, this paper analyses the concepts of the employability of non-traditional students in their final year of studies. The student perspective can enrich the policies and practices of universities on: (a) the transition from training to the labour market; (b) the improvement of skills for employability. This study is part of the European project EMPLOY (Enhancing the Employability of Non-traditional Students in Higher Education, Erasmus+ Programme). To this end, 10 biographical interviews have been conducted to non-traditional students who belong to different areas of knowledge of the University of Seville. The interviews explored the personal and educational pathways of the participants, to then focus on experiences in job training, employability, career plans and transitions to the labour market. Surprisingly, the results show that the notion of employability of these students is confusing and very limited, despite the fact that they are about to complete their degree. The knowledge they show is very generic and simple. The students expressed doubts when asked about employability and how to manage it favour an adequate insertion in the qualified labour market. In this sense, students identify employability with achieving stable or permanent employment. Social and science and Law students offer more accurate and complex definitions in relation to students from other fields of knowledge. The results of our study can be useful in improving academic and career guidance programmes, with a view to improving the transition of university graduates to the labour market.

KEYWORDS

Non-traditional students, higher education, quality education, job placement, employability.

INTRODUCCIÓN

La Declaración de Bolonia en 1999 marca el inicio hacia una nueva era educativa; el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no sólo ha supuesto una revolución en la ordenación y reconocimiento del sistema de grados y posgrados, sino que también ha implicado un desafío para los programas de orientación académica.

Entre los compromisos adoptados se encuentra la mejora de la calidad de la enseñanza superior, y, por consiguiente, las transiciones al mercado laboral de los/as graduados/as basándose, entre otras medidas, en la mejora de la competitividad y en la formación y orientación laboral como fuentes para favorecer la empleabilidad. Esta cuestión se recoge en el Marco Estratégico del Consejo Europeo (Comisión Europea 2015a):

“... capacidades y competencias pertinentes y de alta calidad en favor de la empleabilidad, la innovación, la ciudadanía activa [...] educación inclusiva (es de (creciente diversidad de los estudiantes), igualdad, no discriminación, [...] formación abierta e innovadora, [...] reconocimiento de las capacidades y cualificaciones para facilitar el aprendizaje y la movilidad laboral y [...] rendimiento y eficacia de los sistemas de educación y formación”

En España, la adaptación al nuevo espacio educativo de educación superior se reguló a través del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, mediante el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, con objeto de dar cumplimiento al pacto firmado en la Declaración de Bolonia. Los cambios afectarían a los métodos y prácticas de enseñanza, así como al enfoque educativo. En este contexto, Climent y Navarro (2010) y Aristumuño (2005) proponen que el proceso de enseñanza y aprendizaje se base en el modelo por competencias, rompiendo así con el paradigma tradicional de enseñanza. Este nuevo enfoque permitirá al alumnado desarrollar destrezas y habilidades a medida que construye su propio proceso de aprendizaje, además de transferir los conocimientos a cualquier ámbito de la vida. Esta nueva perspectiva sería un compendio de los conocimientos teóricos y conocimientos prácticos; pero no sólo eso, es una nueva visión de la educación y una nueva forma de educar para la vida.

En gran medida, este nuevo modelo de enseñanza está enfocado a la orientación y a formación para el empleo; uno de sus pilares es favorecer la empleabilidad de los/as graduados de educación superior. Sin embargo, y a tenor de los resultados que a continuación se muestran, el nuevo enfoque parece no estar proporcionando los resultados esperados, para cumplir con el objetivo de conseguir una enseñanza superior de calidad y mejorar las transiciones al mercado laboral.

El enfoque educativo basado en la formación por competencias implica dotar al alumnado de una serie de capacidades y habilidades para que éstos/as puedan

gestionar, afrontar y solventar nuevos retos y desafíos tanto en el sistema educativo como en su transición y permanencia en el mercado laboral. La orientación para el empleo podría ayudar al alumnado a obtener un mayor conocimiento de sí mismo, de sus características personales, habilidades, destrezas, actitudes e intereses, así como de aquellos aspectos que necesita mejorar para mejorar su empleabilidad, cómo construir su itinerario de inserción, a qué organismos recurrir en caso de necesitar asesoramiento, pero, sobre todo, acercar al alumnado a la realidad del mercado laboral. En definitiva, educar desde una perspectiva crítica en donde el alumnado pueda desarrollar un rol activo.

En un periodo caracterizado por la inestable coyuntura política, inseguridad económica debido a las fluctuaciones del mercado laboral, debilitada estructura social, incursión de las tecnologías de la comunicación, regreso de la población (mayoritariamente adulta) al sistema educativo, parece necesario reajustar los planes de ordenación académica a los intereses del mercado. Así como también proporcionar al estudiantado mayor orientación y formación para el empleo, con objeto de impulsar y optimizar su empleabilidad; mostrando especial atención al alumnado no tradicional, ya que es un colectivo más vulnerable por sus propias características personales.

En la última década, una mayor formación no ha sido sinónimo de empleo. Si bien, las estadísticas de población activa, señalan que cuanto mayor nivel formativo adquiere una persona, más probabilidades encuentra de acceder a un empleo. De hecho, los/as graduados/as superiores registran los niveles más bajos de desempleo de acuerdo con el total de la población en edad de trabajar, además de un periodo de búsqueda de empleo más breve. Otro tema a debatir sería la calidad y tipo de empleo; pero en estos momentos no nos concierne.

Según Climent y Navarro (2010), España es uno de los países pioneros en incluir la orientación educativa en los planes de estudio de los niveles obligatorios; primaria y secundaria. Sin embargo, en la actualidad, existen pocas evidencias de orientación y formación para la carrera en los planes de estudio que regulan las enseñanzas superiores y universitarias, a pesar de ser uno de los objetivos suscritos en la Declaración de Bolonia e integrados en la Estrategia Horizon-2020.

Sin embargo, para los/as empleadores/as, las competencias juegan un papel crucial en un mercado de trabajo dinámico y diversificado. A veces, las capacidades transferibles a cualquier ámbito adquieren mayor importancia (transferencia del conocimiento) que las específicas del puesto de trabajo; pues, los continuos cambios del mercado requieren profesionales flexibles, resolutivos y con capacidad de adaptación a nuevas situaciones en un corto espacio de tiempo. La falta de competencias para el empleo puede producir una escasez de talento (Grupo Manpower, 2012 citado en Cesarano, 2017: 70). De ahí la necesidad de conocer la situación del mercado y adecuar la formación del alumnado a la demanda del

mismo, con objeto de optimizar su transición al empleo, disminuir la frustración de los/as graduados durante el proceso de búsqueda de empleo y ante la falta de acceso a un empleo a corto o medio plazo y a reducir la elevada tasa de desempleo. En este aspecto también trabajan Álvarez, Bethencourt y Cabrera (2000).

OBJETIVOS

El objetivo de nuestro estudio es conocer, desde la perspectiva del estudiante, las concepciones sobre la empleabilidad de los estudiantes no tradicionales del último año de grado. La perspectiva de los estudiantes puede enriquecer las políticas y prácticas de las universidades sobre la transición desde la formación al mercado de trabajo y la mejora de las competencias para la empleabilidad.

De acuerdo con este objetivo, hemos analizado la siguiente dimensión: formación y orientación sobre empleabilidad.

MÉTODO

La metodología empleada en este estudio sigue la línea del paradigma biográfico-narrativo, debido a que pone el foco en analizar en profundidad las cuestiones transversales que nos hemos planteado previamente.

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante la realización de diez entrevistas biográficas individuales a estudiantes no tradicionales que se encontraban en el último año de grado. En las entrevistas nos hemos interesado por la trayectoria vital y académica de los/as estudiantes, recabando, especialmente, información en aquellos aspectos relacionados con los procesos de transición al mercado laboral. Las entrevistas han seguido un enfoque longitudinal, teniendo lugar en dos fases y con un año de diferencia entre ambas; de este modo, pretendemos conocer la orientación y formación laboral que ha recibido el alumnado durante su etapa académica como medida para facilitar su transición al mercado laboral.

Hemos trabajado con una muestra formada por 6 hombres y 4 mujeres, con una gran diversidad de características (de primera generación, con bajo capital económico y cultural, origen migrante, con algún tipo de discapacidad y perteneciente a una minoría étnica), para intentar representar la gran variedad de perfiles que caracterizan al colectivo de estudiantes no tradicionales.

Las titulaciones que cursan los participantes representan las distintas áreas de conocimiento: Artes y Humanidades (Bellas Artes e Historia), Ciencias de la Salud (Farmacia), Ciencias (Biología y Química) y Ciencias Sociales y Jurídicas (Finanzas y contabilidad, Economía, Doble grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas, Periodismo y Ciencias del Trabajo y Relaciones Laborales).

Seguidamente, y con objeto de facilitar la comprensión de los perfiles de los estudiantes entrevistados, mostramos una tabla con la descripción detallada de los mismos:

TABLA 1
PERFILES DE LOS ESTUDIANTES. ELABORACIÓN PROPIA

| <i>Código estudiante</i> | <i>Género</i> | <i>Edad</i> | <i>Área de conocimiento</i> | <i>Perfil No tradicional</i> |
|--------------------------|---------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Amarillo | Masculino | 27 | Artes y Humanidades (Historia) | - Estudiante de primera generación. - Bajo capital económico y cultural familiar. |
| Azul | Masculino | 25 | Ciencias Sociales y Jurídicas (Finanzas y Contabilidad) | -Estudiante de primera generación. -Estudiante de origen migrante. |
| Blanco | Masculino | 58 | Ciencias Sociales y Jurídicas (Ciencias del Trabajo y Relaciones Laborales) | -Estudiantes primera generación. -Estudiante con discapacidad física. -Acceso a la universidad con más de 50 años. |
| Gris | Masculino | 25 | Ciencias Sociales y Jurídicas (Economía) | -Estudiante de primera generación. -Pertenece a una minoría étnica. -Bajo capital económico y cultural familiar. |
| Marrón | Femenino | 49 | Artes y Humanidades (Bellas Artes) | -Estudiante de primera generación. -Acceso a la universidad con más de 45 años. |
| Morado | Femenino | 28 | Ciencias de la Salud (Química) | - Estudiante de primera generación. -Bajo capital económico y cultural familiar. |
| Naranja | Femenino | 28 | Ciencias de la Salud (Biología) | -Estudiante de primera generación. -Bajo capital económico y cultural familiar. |
| Negro | Masculino | 23 | Ciencias Sociales y Jurídicas (Periodismo) | -Estudiante de primera generación. - Bajo capital económico y cultural familiar. -Estudiante con discapacidad física. |
| Rojo | Femenino | 39 | Ciencias de la Salud (Farmacia) | -Estudiante de primera generación. -Estudiante con discapacidad física. -Acceso a la universidad con más de 30 años. |
| Verde | Masculino | 22 | Ciencias Sociales y Jurídicas (Doble grado en ADE y Derecho) | -Estudiante de primera generación. -Bajo capital económico y cultural familiar. |

Concluido el proceso de recogida de datos, las entrevistas fueron transcritas y su contenido fue analizado mediante un sistema de categorías previamente definidas. A continuación, se presentan los resultados referentes a las dos categorías mencionadas anteriormente.

RESULTADOS

Seguidamente se muestran los resultados para la dimensión anteriormente indicada: la transición desde la formación al mercado de trabajo y la mejora de las competencias para la empleabilidad. De este modo, encontramos que, mayoritariamente (en torno al 65% de las personas entrevistadas), los/as estudiantes manifiestan dudas, y expresan una idea confusa y muy limitada acerca de la empleabilidad así como de las trayectorias o itinerarios a seguir para promover su acceso al mercado laboral. Los conocimientos que refieren los /as estudiantes son muy genéricos y elementales; carentes de profundidad, complejidad y precisión. No establecen un nexo entre la institución académica y el mercado laboral.

“Me haces unas preguntas que nunca me las he planteado” (Blanco, 58 - ♂)

“La podría definir como la posibilidad de tener un trabajo estable en el futuro” (Verde, 22 - ♂)

“¿Empleabilidad? eh... pues el empleo, ¿no? [...] aplicar los conocimientos de lo que yo he estudiado para sacar un beneficio para mí [...], sacar dinero para tú poder vivir en esta sociedad cómodamente” (Morado, 28 - ♀)

“Uf, la empleabilidad...yo no lo tengo claro. Yo creo que es la facilidad que se le da a una persona para que llegue a estar empleada, sí, eso, ¿no?” (Naranja, 28 - ♀)

“La empleabilidad es un término demasiado economista [...] me resulta difícil definirla” (Amarillo, 27 - ♂)

“La verdad es que no he usado mucho esos términos [...] en 30 años de profesión la palabra empleabilidad se queda pequeña” (Marrón, 49 - ♀)

“Debería haber muchísima más formación para fomentar el empleo [...] la formación en sí no está bien orientada para salir al mercado de trabajo” (Negro, 23 - ♂)

“Para mí es una forma de desarrollar los conocimientos que has ido adquiriendo en los estudios; y si te gusta, pues más que mejor porque no dejas de aprender y te sientes desarrollada, valorada y que aportas algo a la sociedad” (Rojo, 39 - ♀)

No obstante, si desagregamos por áreas de conocimiento las manifestaciones de los/as estudiantes, podría decirse que aquellos/as cuyos grados pertenecen a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas proporcionan un nivel mayor de comprensión con respecto a la noción de empleabilidad y la terminología asociada al mercado de trabajo. Sin embargo, la idea de cómo gestionarla para favorecer su tránsito al mercado laboral es similar a la del conjunto de estudiantes.

“El conjunto de características y cualidades que uno posee o en teoría posee [...] y que, además, concuerda [...] con lo que las empresas o mercado demandan para un puesto específico” (Gris, 25 - ♂)

“la capacidad, las posibilidades que una persona tenga para acceder a un puesto de trabajo, es más o menos [...] en función de la formación y las cualifica-

ciones que tú vas teniendo, te permite tener mayor o menor empleabilidad de acceder al mercado de trabajo” (Blanco, 58 - ♂)

“Los conocimientos mínimos que se nos inculcan en la facultad y tener la oportunidad de poder desarrollar estos conocimientos en la entidad donde vaya a trabajar” (Azul, 25 - ♂)

“Una persona que reúna las capacidades necesarias para desarrollar ese trabajo” (Verde, 22 - ♂)

Por otra parte, los/as estudiantes vinculan la empleabilidad con la rentabilidad que un/a empresario/a puede obtener derivada del desempeño laboral de sus empleados/as.

“La persona que le dé al empresario la mayor producción posible “ (Naranja, 28 - ♀)

“[...] el empresario siempre busca lo bueno para él» (Azul, 25 - ♂)

“tener un conocimiento previo sobre el campo al que te estás dedicando, hacer el trabajo que te mandan y generar beneficios para que la empresa obtenga beneficios [...] al fin y al cabo, es sacarle rendimiento al empresario” (Amarillo, 27 - ♂)

También cabe señalar, que la mayoría (8 de las 10 personas entrevistadas; o lo que es lo mismo, el 80% de ellos/as), al ser preguntados si están satisfechos con la formación específica recibida en el grado, responden afirmativamente. Sin embargo, demandan una mayor formación enfocada al empleo, fundamentalmente, de carácter práctico como método para acercar al alumnado al mundo laboral. En este sentido, los estudiantes reclaman más formación transversal y orientación laboral. Recogemos esta idea en la siguiente afirmación de una de las entrevistas: *la formación en sí no está bien orientada para salir al mercado de trabajo.*

CONCLUSIONES

Con este estudio podemos concluir que estos/as diez estudiantes, a pesar de encontrarse en el último año de grado, y, por consiguiente, próximos a acceder al mercado laboral y al inicio de su ejercicio profesional, manifiestan un sorprendente desconocimiento sobre los temas relacionados con el empleo, el emprendimiento y el desarrollo profesional. Mayoritariamente, los/as estudiantes expresan ideas superficiales, imprecisas, y muy limitadas acerca de las trayectorias, la formación y las competencias necesarias para favorecer su inserción laboral, con el objetivo de desenvolverse autónomamente en el ámbito profesional.

La evidente falta de competencias para el empleo, unida al perfil no tradicional de este colectivo de estudiantes, podría dificultar su tránsito al mercado laboral. En este sentido, la formación no está siendo integradora y holística, puesto que en lo referente a la formación orientada al empleo la transmisión de conocimientos no es transversal. Por ello, no se estaría proporcionando cobertura a las

orientaciones indicadas por el Consejo Europeo en el año 2015. Para responder a esta perspectiva, los Estados miembros deberían de lograr un nivel más elevado de educación, formación y empleo, así como garantizar una mayor protección social que suele entenderse como una mayor protección económica.

No obstante, si los testimonios se desagregan por área de conocimiento, se muestra una leve diferencia entre aquellos/as estudiantes que pertenecen al ámbito jurídico-empresarial y el conjunto de estudiantes, lo que podría revelar la falta de transversalidad de la empleabilidad en los programas académicos, limitándose a grados directamente relacionados con un ámbito específico y con carácter puntual a determinadas asignaturas de otras áreas. Esta perspectiva, no seguiría la línea del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte cuando en el año 2015, señaló que el nivel de formación es un factor de protección para los individuos frente a la pérdida de empleo, incluso en épocas de crisis.

Por otro lado, los estudiantes no disocian entre el desempeño laboral y la productividad que puede ocasionar del ejercicio profesional; pues, mayoritariamente, entienden la empleabilidad, únicamente, como un factor externo, es decir, la rentabilidad que un/a empresario/a obtiene como el resultado derivado de la actividad profesional de sus empleados/as. A excepción de los 4 estudiantes procedentes del área de Ciencias Jurídicas y Sociales, en cuyas percepciones señalan otros factores además de los externos, los/as estudiantes no suelen asociar la empleabilidad con el conjunto de competencias, habilidades y actitudes tanto transversales como específicas, del ámbito o puesto a cubrir, que los/as empleados/as ponen en marcha para acceder al empleo, mantener un puesto de trabajo, cambiar de oficio u ocupación e incluso, reinsertarse en el mercado laboral. Sin embargo, a raíz de los cambios producidos en los últimos años en el mercado laboral, Rothwell, Jewell y Hardie (2009) puntualizaron que la noción de empleabilidad podía tener dimensiones internas y externas. A las que Martínez López (2011) sumó: los itinerarios laborales que sigue los/as graduados/as para acceder al empleo. Por tanto, se entiende la empleabilidad como un constructo multidimensional.

Asimismo, los/as estudiantes manifiestan estar satisfechos con la formación específica recibida en el grado. Sin embargo, reclaman más formación transversal y orientación laboral. En este contexto, solicitan más formación enfocada al empleo, primordialmente, formación práctica como método para acercar al alumnado al mundo laboral. Los resultados del estudio de Storen y Aamodt (2010) siguen esta línea, pues muestran que los/as graduados/as españoles estarían más satisfechos con las características y tipos de programas de estudios si su experiencia laboral y, por tanto, nivel de desempleo fuese menor.

De este modo, sería oportuno revisar las políticas educativas como medida para favorecer la formación orientada al empleo puesto que los resultados mos-

trados en el Informe ANECA (2009), en el que los/as estudiantes españoles presentan mayores dificultades para acceder al empleo, agudizándose esta situación en el caso de los/as estudiantes con perfiles no tradicionales.

Para concluir, recogemos la importancia de formar al alumnado en la orientación profesional, con el objetivo de promover el desarrollo integral de los/as estudiantes y facilitar su incorporación al mercado de trabajo.

REFERENCIAS

- Álvarez, P., Bethencourt, J. T. y Cabrera, L. (2000). La transición al mercado laboral de los psicopedagogos: Estudio de las dos primeras promociones en la Universidad de La Laguna. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(3), 535-547.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España: Factores de facilitación y obstaculización*. Madrid.
- Aristimuño, A. (2005): *Las competencias en la educación superior: ¿Demonio u oportunidad?*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/267302658_Las_competencias_en_la_educacion_superior_demonio_u_oportunidad
- Cesarano, V. (2017): "Employability and non-traditional students: a meta-analysis": *Employability and policies of non-traditional students*. En *EMPLOY Project & University of Seville (Ed.), Higher education, employability and transitions to the labour market* (pp. 61-79).
- Climont, J.A. y Navarro, Y. (2010): Importancia de la orientación profesional en el desempeño de competencias profesionales y aumento de la empleabilidad dentro del marco del espacio europeo de educación superior. *Revista Currículum*, 23; octubre 2010. (pp. 165-177).
- Comisión Europea (2015a): Proyecto de informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). *Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación*. Bruselas. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52015DC0408>
- Comisión Europea (2015b): Decisión (UE) 2015/1848 del Consejo, de 5 de octubre relativa a las orientaciones para las políticas de empleo de los Estados miembros para 2015. Anexo: "Orientaciones para las políticas de empleo de los Estados Miembros": *parte II de las orientaciones integradas «Europa 2020»*. Bruselas. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/?uri=OJ%3AJOL_2015_268_R_0005
- Martín López, A. (2011): El discurso de la Unión Europea en materia de políticas de empleo y exclusión social. Análisis sociológico de la Estrategia Europea de Empleo. *Papers*, 2011, 35-54.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014-15. Madrid: *Secretaría General Técnica del MECD*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 260, de 30 de octubre de 2007, (pp. 44037-44048). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Rothwell, Jewell y Hardie (2009): Self-perceived employability: investigating the responses of post-graduate students. *Journal of vocational behaviour*, 75, 152-161. DOI: 10.1016/j.vb.2009.05.002
- Støren y Aamodt (2010): The Quality of Higher Education and Employability of Graduates. *Journal Quality in the higher education*, 16, 297-313. DOI:10.1080/13538322.210.506726

DE LA CONEXIÓN CON LA EMPRESA AL “PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO”: EXPERIENCIA Y RESULTADOS EN ÚLTIMOS CURSOS

María C. Gómez Jimeno,¹ Gregorio A. Estallo Puyuelo²

Universidad San Jorge

mgomez@usj.es,¹ gaestallo@usj.es²

RESUMEN

Desde que la Universidad San Jorge inició su andadura en el año 2005 ha mantenido una fuerte actividad en orientación profesional, dirigida a estudiantes de último curso de grado por su proximidad a la incorporación al mercado laboral, y cada vez más fomentando actividades en cursos anteriores. Este trabajo analiza el impacto de la prestación de los servicios de orientación profesional a alumnos de último curso sobre su empleabilidad, especialmente el cumplimiento del plan de acción trazado antes de su egreso. El programa “Plan de Acompañamiento individualizado” consiste en la realización de un test de competencias profesionales y en una serie de tutorías con un orientador profesional que culmina en un plan de acción para los 12 meses siguientes al egreso, según el perfil competencial resultante del test y la experiencia e intereses del alumno. El ámbito de estudio fueron los grados con mayor número de usuarios del servicio, analizando los resultados obtenidos en la promoción 2015-2016, recogiendo datos de participación y contrastando el contenido del plan de acción de cada usuario con el dato de tasa de empleo al año del egreso. En el periodo de tiempo analizado participaron en el programa 45 alumnos sobre una población de 119 (37,8%), de los cuales 23 (51,1%) contestaron a la encuesta de inserción laboral al año del egreso. El 70% de los alumnos que se adhirieron al Plan de Acompañamiento lo terminaron. Con respecto a la ejecución del plan de acción diseñado, el 95,7% se encontraba en una situación de formación o trabajo acorde con las decisiones que tomaron tras lo analizado con el orientador. Los usuarios del Plan de Acompañamiento individualizado se orientan a formación de posgrado como primera opción.

PALABRAS CLAVE

Acompañamiento, competencias, plan de acción.

INTRODUCCIÓN

La misión de la Universidad San Jorge, institución promovida por la Fundación San Valero, desde que comenzó su andadura en el año 2005 es “servir a la sociedad creando y transmitiendo conocimiento y contribuyendo en la formación de personas íntegras y buenos profesionales”.

Su visión es clara desde su constitución, su acción educadora deber estar basada en la atención personalizada al estudiante y su oferta académica debe facilitar la empleabilidad y movilidad internacional. La Universidad nace con el objetivo fundacional de no solo ser un instrumento de transferencia de conocimiento, sino de “transfundir” en el estudiante las habilidades y competencias que le sirvan para ser capaz de desenvolverse en el entorno laboral y social. Para ello, el papel de la empresa en este proceso es imprescindible. En el Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior (2005), celebrada en Bergen, se reconoce “el apoyo de las organizaciones que representan a las empresas y a los agentes sociales” (p. 1), continúa exponiendo su pretensión “esperamos intensificar la cooperación para alcanzar los objetivos del Proceso de Bolonia” (p. 1).

La Comisión de las Comunidades Europeas (2003), en su comunicación “El papel de las universidades en la Europa del conocimiento” remarcaba la rigidez del mercado laboral y la falta de espíritu empresarial, que desencadenaban menos oportunidades de empleo en sectores innovadores. En su Resumen, se planteaba el interrogante de cómo establecer una colaboración más estrecha entre universidades y empresas, con el fin de garantizar una difusión y explotación más adecuada de los nuevos conocimientos en la economía y la sociedad en general. La Agenda de Lisboa ya insistía en el papel sustancial de las aportaciones de las universidades a la competitividad de la economía y cohesión social. En la citada Comunicación se vuelve a subrayar el proceso simbiótico que deben construir junto con el sector empresarial: desde el punto de vista de la competitividad, es fundamental la transferencia de conocimientos de las universidades al mundo empresarial y a la sociedad. De esta manera, apuesta por el compromiso y mantiene su objetivo de mejorar la empleabilidad de sus estudiantes y egresados, creando y desarrollando iniciativas que faciliten su inserción laboral, así como la promoción de espacios y actividades sociales y culturales. Igualmente, apuesta por crear sinergias con el entorno socioeconómico, aportando valor añadido en I+D+I, productividad y competitividad.

La Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior (2003), celebrada el 19 de septiembre en Berlín, procedentes de 33 países tenía el objetivo de analizar el progreso realizado y para establecer nuevos horizontes y metas en relación a la realización del área de Educación Superior Europea. Se estableció que “...las carreras deberían tener definidos diferentes objetivos. Las licenciaturas

de primer y segundo ciclo, deberían tener diferentes orientaciones y diversos perfiles para acomodarse a la diversidad de perfiles académicos, y necesidades del mercado de trabajo” (p. 3).

La Universidad San Jorge surgió contemporáneamente entre los procesos adaptativos del Espacio Europeo de Educación Superior. Prácticamente desde el inicio, pudo amoldar su estrategia al nuevo contexto europeo.

Precedentes estratégicos

Una estrategia de desarrollo prioritaria desde su nacimiento, fue la necesidad de estructurar los contenidos de sus planes de estudios adecuándolos a las necesidades reales de la actividad profesional. Para ello, se diseñó un plan de acción basado en formación en competencias profesionales, una base fundamental para la construcción del ulterior “Plan de Acompañamiento Individualizado”.

La formación en competencias profesionales apareció en el ámbito laboral. De Ansorena Cao (1996, p. 76) lo califica como habilidad o atributo personal de la conducta, “Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto que puede definirse como característica de su comportamiento y bajo la cual el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable”. Esa habilidad definida permite a la persona saber cómo actuar en cada situación y habiendo analizado muy bien su entorno. Así lo expone Le Boterf (2001, p. 54), “Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y movilizandando un equipamiento doble de recursos”. Él hace referencia a los recursos personales (saber hacer, cualidades, cultura...) y los recursos de redes (bancos de datos, redes documentales...).

Corominas (2001, p. 307) hace especial hincapié en la relación entre las competencias específicas y las competencias genéricas:

- La preparación profesional abarca, pues, tanto la formación o entrenamiento en competencias específicas de la profesión (...), como el entrenamiento en competencias genéricas comunes a muchas profesiones (...). Las competencias específicas están más centradas en el “saber profesional”, el “saber hacer” y el “saber guiar” el hacer de otras personas; mientras que las competencias genéricas se sitúan en el “saber estar” y el “saber ser”. Son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales.

Después de un breve análisis conceptual, surge el interrogante de ¿cómo debe diseñarse un servicio de orientación universitaria? Para ello, Gil (2002) plantea:

- La orientación es una función vital en la educación superior que requiere el compromiso y experiencia tanto de los orientadores como de los profesores y otros profesionales implicados. De ahí, que fijar un modelo de organización es un elemento imprescindible en cualquier propuesta que queramos llevar a cabo. (p. 5)

Además de su función, los programas deben ser eficientes según las proposiciones razonadas a continuación (Rodríguez Moreno, 1988):

- Que el programa de orientación refleje la filosofía de la institución y los objetivos paralelos; que se dirija a todo el alumnado y que, si es posible, esté integrado en los programas curriculares.
- Que se pueda contar con una plantilla de profesionales cualificados para aplicar la orientación, cuyos roles estén muy claramente definidos.
- Que los programas universitarios se estructuren de manera pertinente para responder a las necesidades de desarrollo evolutivo a lo largo de la carrera.
- Que sean motivo de evaluación continuada.
- Que se estén garantizados presupuestariamente la organización, la implementación y los costes...

Con la finalidad de que el programa se constituya desde la raíz, desde el mismo estudiante, la Unidad de orientación profesional y empleo recogió los intereses e inquietudes de estudiantes que habían solicitado apoyo y guía en la revisión de su currículo, y de los delegados, como representantes del alumnado de las distintas titulaciones, para proyectar en comunión y asesorar las distintas posibilidades de formación en competencias. Un objetivo evidente fue mejorar la empleabilidad de los estudiantes y egresados de la Universidad. Bajo ese pilar se redactaron los primeros talleres grupales de orientación profesional.

La misión fue proporcionar información y orientación sobre búsqueda de empleo, competencias profesionales, trabajar en Europa, mercado de trabajo, formación laboral (estatuto de los trabajadores, derecho y deberes del trabajador, conceptos básicos de nóminas y modalidades contractuales y nociones básicas de prevención de riesgos), la entrevista de trabajo, el currículo, redes sociales e iniciativa emprendedora. Asimismo, se configuró una red de colaboraciones externas para impartir las sesiones formativas. Era primordial que las sesiones fueran impartidas por especialistas pertenecientes a instituciones empresariales, sindicales y sociales, consiguiendo una experiencia multidisciplinar para el alumnado.

Como salida natural a dichos talleres, se sumaron los servicios de orientación profesional individualizada, que revisaban y ayudaban en la elaboración de los currículos orientados a la búsqueda y postulación en las ofertas de prácticas curriculares, que se realizan en el último curso de grado. Con el ánimo de promover la experiencia pre profesional, se oferta la orientación en cursos intermedios fomentando la realización de prácticas extracurriculares tanto como experiencia pre profesional como entrenamiento para, posteriormente, diseñar una buena práctica curricular: en una empresa bien identificada y con un proyecto formativo acorde al currículo y al itinerario que el alumno ha ido conformando a lo largo de sus estudios. En estas sesiones, el orientador identifica las habilidades y compe-

tencias que necesitan más refuerzo, y las actividades de desarrollo personal que suscitan más interés entre el alumnado. Además, en estos encuentros informa de los perfiles profesionales propios de cada grado, así como de la demanda de las empresas de su sector.

La segunda estrategia se sustentó en dicha formación práctica en entidades externas de todos sus estudiantes, como complemento fundamental y siguiendo los parámetros definidos por el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Para la valoración del aprendizaje práctico, se incluyó en los planes de estudio la asignatura obligatoria de “Prácticas en Empresas”, profundizando la consideración plasmada en el preámbulo del Real Decreto 13/93/2007, de 29 de octubre:

“La posibilidad de introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro” (p. 5).

Si el programa de prácticas académicas externas está cimentado en la transversalidad del proyecto formativo de todas las unidades curriculares del grado universitario, siguiendo una estructura organizativa por competencias, dicho proyecto conseguirá situarse en el escalón más alto de la escalera de Harden (2000): adquiriendo una integración plena de la esfera académica y profesional. El estudiante debe aprender entre los “aprendizajes públicos” (aprendizajes relativos al currículo) y los “aprendizajes personales” (crecimiento de su desarrollo personal) según expone Gardiner (1989). Zabalza (2016) describe los tres niveles en la formación de los futuros profesionales, siguiendo el análisis Gardiner:

- El primer nivel se centra en lo que se ha de aprender, los contenidos (que, a veces, se convierten en resultados o metas concretas que se han de alcanzar y aparecen como requisitos para graduarse).
- El segundo nivel se refiere al desarrollo personal y a la forma en que cada uno de ellos/as construye los significados de su propia experiencia.
- El tercer nivel se refiere al meta-aprendizaje: a cómo cada uno/a llega a identificar y hacerse consciente de su propio estilo de aprendizaje.

Durante la realización de las prácticas curriculares el estudiante puede llegar a alcanzar lo formulado en el segundo y tercer nivel. De ahí la trascendencia de construir programas experienciales adecuados y que armonicen todas las unidades curriculares del plan de estudios.

La tercera estrategia se fundamenta en la necesidad receptora de entidades externas (fundaciones, asociaciones y empresas) en la universidad. Entre sus máximos, el Vicerrectorado de Investigación y Empresa trabaja para alcanzar la creación de sinergias Universidad – Empresa en materia de empleo, formación

e investigación. Fruto de este interés surge la celebración anual del Encuentro de Empresas, al amparo del USJ Connecta Universidad-Empresa, un evento que busca fomentar el acercamiento entre la comunidad universitaria, conformada por estudiantes, titulados e investigadores, y las empresas que desarrollan su actividad en territorio local, nacional e internacional.

Desde que tuviera lugar la I edición Encuentro de Empresas en el año 2013, se han concentrado todos los esfuerzos en la mejora de la relación entre la Universidad y la empresa, creando un espacio de confluencia de oportunidades. Es también un foro en el que establecer relaciones de investigación y transferencia de conocimiento por parte de investigadores de los grupos de investigación con el entorno empresarial. Es un intento de aproximar realidades y de impulsar la transferencia del conocimiento tan importante para el futuro. Durante las seis ediciones celebradas, más de trescientas entidades de todos los sectores productivos han participado de este encuentro. Las entidades son ubicadas por áreas de conocimiento en los distintos edificios del campus. La jornada está dividida en las siguientes actividades: presentación de empresas (utilizando la metodología “elevator pitch”), conferencia motivacional, espacio stands informativos y “lunch networking” para todos los participantes. El espacio destinado a los stands, es uno de los mejor evaluados por los estudiantes y egresados. Les permite recibir una atención personalizada y acercarse a la realidad profesional, contribuyendo a la mejora de su empleabilidad, a la vez que permite a los empleadores conocer los distintos perfiles.

OBJETIVOS

Tras la consideración de los precedentes estratégicos que ayudaron a la configuración del actual “Plan de Acompañamiento Individualizado”, se realiza este trabajo que analiza el impacto de la prestación de este servicio de orientación profesional a alumnos de último curso de la promoción 2015-2016 sobre su empleabilidad, especialmente el cumplimiento del plan de acción trazado antes de su egreso.

MÉTODO

A partir de la experiencia resultante de la orientación profesional individualizada, y mediante consenso con los vicedecanos de los grados con mayor número de usuarios del servicio, se decidió ofertar las sesiones de orientación profesional en el último curso de grado y precedida de la realización de un test de competencias profesionales. Al programa resultante le hemos llamado “Plan de Acompañamiento individualizado”.

El programa “Plan de Acompañamiento individualizado” consiste en la realización de un test de competencias profesionales y en una serie de tutorías con un orientador profesional que culmina en el diseño de un plan de acción a acometer en los 6 meses siguientes al egreso, según el perfil competencial resultante del test y la experiencia e intereses del alumno.

El test de competencias se adquirió a la Asociación para el Desarrollo de la Ingeniería del Conocimiento (ADIC), licencia eValue para realizar la prueba PRISMA 4D. ADIC es una entidad sin ánimo de lucro fundada bajo el patrocinio del Ministerio de Industria. En 1989 creó el Instituto de Ingeniería del Conocimiento (IIC) que es una entidad privada de I+D+i especializada en la extracción de conocimiento a partir de grandes volúmenes de datos heterogéneos (Big Data), y la optimización de procesos empresariales en campos como la banca, la salud, los medios sociales, la energía y la gestión del talento en recursos humanos. Entre sus soluciones Big Data en el entorno de los recursos humanos han desarrollado pruebas para la evaluación y selección de candidatos y desarrollan herramientas para el desarrollo de competencias transversales: ejercicios interactivos online para la evaluación de competencias y habilidades, personalidad e inteligencia: eValue.

eValue permite evaluar según perfiles profesionales específicos. En nuestro caso, optamos por el perfil competencial completo: PRISMA 4D. Este ejercicio está basado en el modelo *Great Eight* (Bartram y SHL Group, 2005). El Grupo SHL: Talent in Innovation. Innovation in Talent, con una larga experiencia en la construcción de pruebas psicológicas, dividió un conjunto de 112 competencias específicas en 8 categorías más amplias, en 8 grandes competencias que representan un conjunto de factores que refuerzan el desempeño laboral.

Tradicionalmente, un gran número de estudios sobre los factores individuales determinantes del desempeño laboral ponían el énfasis en la personalidad y la inteligencia. Bartram y SHL Group (2005) introducen la idea de que los rasgos de personalidad e inteligencia pueden influir en algunos rasgos de rendimiento, pero no en todos, y proponen definir marcos de competencia en los que los investigadores puedan explorar las características individuales que se relacionan con las diversas competencias. A partir de esta propuesta, los investigadores demostraron que hay rasgos de personalidad específicos que se correlacionan con el desempeño laboral (Hogan y Holland, 2003), pero también que las asociaciones entre rasgos de personalidad y varias medidas de criterio, como por ejemplo, el liderazgo, varían según el contexto en que se encuentren, posiblemente porque las competencias que sustentan estos criterios no son invariables en distintos entornos (Juez, Bono, Ilies y Gerhardt, 2002).

Las 8 grandes competencias surgieron de un conjunto de análisis de factores, derivados de las medidas de SHL de capacidad, personalidad y competencias de gestión.

En base al modelo expuesto, el cuestionario presenta cuatro ejes: destrezas, formación, experiencias y preferencias. Las competencias evaluadas son:

- Liderazgo y decisión,
- Cooperación y respeto
- Comunicación y relación
- Análisis y uso de los conocimientos
- Aprendizaje e innovación
- Planificación y organización
- Adaptación y afrontamiento
- Logro y emprendimiento

eValue genera automáticamente un informe por cada candidato, donde se especifica su perfil competencial (destrezas, experiencias, formación e intereses) y las puntuaciones y niveles obtenidos en cada una de las 8 competencias, así como un informe con las fortalezas y su correspondiente interpretación, y recomendaciones de mejora.

El ámbito de estudio fueron los grados de la promoción 2015-2016 con mayor número de usuarios del servicio de orientación profesional (áreas de Comunicación y Ciencias Sociales, Tecnología y Arquitectura):

- Periodismo (PMO)
- Publicidad y Relaciones Públicas (PRP)
- Traducción y Comunicación Intercultural (TCI)
- Comunicación Audiovisual (AUD)
- Administración y Dirección de Empresas (ADE)
- Ingeniería Informática (ING)
- Arquitectura (ARQ)

Una vez obtenidos los resultados del informe PRISMA4D, se inicia la segunda fase del Plan de Acompañamiento, consistente en la realización de tres sesiones individuales de tutorías con dos orientadoras profesionales de la Universidad. En prácticamente todos los casos trabajaron con metodología basada en técnicas de Programación Neurolingüística que permiten actuar a nivel inconsciente para la modificación de estados emocionales, de búsqueda de valores, gestión del autosabotaje, toma de decisiones o refuerzo de la seguridad personal.

En términos generales, éste es el contenido de las sesiones individuales que se plantea a los alumnos:

- Sesión1: Conocer tu situación particular e indagar en tus posibilidades
- Sesión2: Aprendizaje de herramientas y realización de ejercicios orientados a resultados
- Sesión3: Diseñar tu plan de acción y gestión de la motivación para llevarlo a cabo

Los alumnos que participan en el programa alcanzan a conocer cómo tienen que moverse en su sector sabiendo manejar los canales adecuados, aprenden las pautas para realizar un *networking* del que obtener resultados y a utilizar adecuadamente su identidad profesional en las redes sociales. Realizan un currículum adaptado en contenido y formato a la nueva etapa profesional que van a iniciar, y preparan la entrevista de trabajo. Las orientadoras les ofrecen herramientas para tener el nivel de motivación adecuado, para la gestión de la incertidumbre, el control del estrés y el correcto manejo del autosabotaje.

Para cada alumno que participa en el Plan de Acompañamiento, se elabora un cuaderno de orientación que recoge sus datos de contacto, grado, perfil curricular (prácticas, movilidad nacional e internacional, cursos y seminarios, idiomas, becas, premios y reconocimientos) y se completa con la información facilitada por el test de competencias, el contenido de las sesiones, el plan de trabajo resultante de cada sesión, la realización del mismo y, finalmente, el plan de acción a acometer en los 6 meses siguientes a su egreso.

Por otro lado, y desde hace tres años, la Universidad realiza anualmente una encuesta de inserción laboral transcurridos 12 meses desde la finalización de los estudios universitarios de grado. Para la promoción 2015-2016 el trabajo de campo se llevó a cabo en la segunda quincena de octubre de 2017 mediante entrevistas telefónicas a todos los egresados, de las que se obtuvo una tasa de respuesta de un 83%. De los no entrevistados, una parte significativa no pudieron ser contactados por encontrarse trabajando en el extranjero. El seguimiento laboral de los alumnos de origen francés del grado en Fisioterapia, debido a la mayor dificultad de localización, complejidad de la entrevista y una situación laboral diferente, se realizó por otros medios y no formó parte de ese estudio.

En este trabajo analizamos los resultados de empleabilidad obtenidos entre los usuarios de la promoción 2015-2016. Hemos recogido datos de participación en el periodo que comprende entre septiembre de 2015 y julio de 2016, el contenido del plan de acción recogido en los cuadernos de orientación de cada uno de los usuarios, y los datos de empleo y formación de dicha promoción a los 12 meses del egreso.

RESULTADOS

En el periodo de tiempo analizado, septiembre de 2015 a julio de 2016, participaron en el Plan de Acompañamiento 45 alumnos de último curso de grado, sobre una población de 119 (37,8%), el 60,5% de la población contestó a la encuesta de inserción laboral al año del egreso.

TABLA 1
DATOS DE PARTICIPACIÓN POR GRADO EN EL PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO

| <i>Título</i> | <i>Matriculados</i> | <i>Participan</i> | <i>Finalizan</i> | <i>% Finalizan/Inician</i> |
|---------------|---------------------|-------------------|------------------|----------------------------|
| ADE | 8 | 3 | 2 | 66,7 |
| ARQ | 44 | 14 | 11 | 78,6 |
| AUD | 18 | 7 | 4 | 57,1 |
| ING (SEMI) | 2 | 1 | 1 | 100,0 |
| ING | 1 | 1 | 1 | 100,0 |
| PMO | 16 | 3 | 3 | 100,0 |
| PRP | 20 | 9 | 4 | 44,4 |
| TCI | 10 | 7 | 6 | 85,7 |
| TOTAL | 119 | 45 | 32 | 71,1 |

Con respecto a la participación en el programa:

- Completan la participación 32 usuarios (71,1%)
- El 38,5% de los usuarios que no completaron el Plan no se egresaron ese mismo año (5)

TABLA 2
DATOS DE LOS ALUMNOS QUE FINALIZARON EL PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO INDIVIDUALIZADO Y RESPONDEN A LA ENCUESTA DE INSERCIÓN LABORAL (23 DE 32, 71,9%):

| <i>Título</i> | <i>Plan de acompañamiento</i> | <i>Encuesta de inserción laboral</i> |
|---------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| ADE | 2 | 2 |
| ARQ | 11 | 6 |
| AUD | 4 | 4 |
| ING | 2 | 1 |
| PMO | 3 | 2 |
| PRP | 4 | 6 |
| TCI | 6 | 2 |

De esta muestra hemos recogido los siguientes datos:

Con respecto a la ejecución del plan de acción que diseñaron previamente a su graduación:

- El 95,7% se encuentra en una situación de formación y trabajo acorde con lo planificado
- El resto ha seguido las directrices de formación, pero no así en materia de empleo y ha optado por el trabajo por cuenta propia (graduado en Arquitectura)

Con respecto a la empleabilidad:

- El 78,3% de la muestra optó como primera opción por formación compaginada con trabajo, frente al 49% de los egresados que acceden a la formación en el resto de la promoción, cuya primera opción era acceder a un puesto de trabajo. Consultados los cuadernos de orientación y contrastados los datos con las orientadoras profesionales, la participación en el Plan de Acompañamiento les permitió tomar la decisión de formación cuando, en la mayoría de los casos, ésta no era su primera opción
- El 13% se planteó la formación en exclusiva, en todos los casos, estos egresados han optado por estudios de máster universitario, la mitad en Zaragoza y la otra mitad en otras comunidades autónomas. El 10,5% de la población ajena al programa realiza formación en exclusiva, en su mayoría se trata de cursos cortos de especialización (inferior a 6 meses)
- Si bien la muestra estudiada tarda un poco más en conseguir el empleo (entre los 3 y los 6 meses tras el egreso, frente a los 3 meses del resto de la promoción), el empleo que consiguen es mejor en adecuación a la formación (51% frente al 33%) y la banda salarial a la que acceden, que se encuentra en un nivel superior (entre 1.000 y 1.500 euros frente al intervalo entre 601 y 1.000 euros)

Con respecto a la formación:

- El 58% opta por un máster universitario habilitante para el ejercicio profesional mientras que el 47% de la promoción restante realiza un curso de especialización en la misma área de conocimiento

CONCLUSIONES

El Plan de Acompañamiento individualizado no se orienta exclusivamente a la inserción en el mercado laboral. Ayuda en la toma de decisiones considerando todas las opciones que los usuarios tienen a su alrededor, las conocidas y las que han ido conociendo en sus sesiones con las orientadoras profesionales y su trabajo autónomo.

En el periodo estudiado, los usuarios del Plan de Acompañamiento individualizado se orientan a formación de posgrado como primera opción.

En el último curso de grado los servicios de orientación profesional, de carácter voluntario, se suman a otras asignaturas obligatorias (prácticas académicas externas y proyecto fin de grado) haciendo que la participación sea baja y la tasa de abandono alta. Esta realidad nos ha llevado a introducir los servicios en cursos anteriores al último.

En el curso 2016-2017 se planteó a los responsables de los grados participantes en el Plan de Acompañamiento en la edición anterior, ofrecer el programa en cursos intermedios. En la mayoría de los casos, la respuesta fue afirmativa y se

presentó en 2º o 3er curso, según el grado. La principal adaptación del programa a estos cursos fue poner el énfasis en mejorar su empleabilidad trabajando las competencias profesionales con los siguientes objetivos:

- Identificar los puntos fuertes obteniendo el mejor provecho de ellos
- Conocer las carencias para mejorarlas
- Optimizar el aprendizaje y gestionar el estrés
- Despejar dudas sobre lo que se quiere
- Conciliar la situación personal con los estudios
- Mejorar las relaciones en un equipo
- Saber cómo gestionar el autosabotaje

TABLA 3
DATOS GLOBALES COMPARATIVOS DE PARTICIPACIÓN

| <i>Curso Y Año</i> | <i>Matriculados</i> | <i>Participan</i> | <i>Finalizan</i> | <i>Finalizan/ Participan %</i> |
|------------------------------|---------------------|-------------------|------------------|------------------------------------|
| Último curso 2015-2016 | 119 | 45 (37,8%) | 32 | 71,1 |
| Último curso 2016-2017 | 123 | 25 (20,3%) | 22 | 88 |
| Cursos intermedios 2016-2017 | 79 | 15 (19%) | 13 | 86,7 |

En el curso 2016-2017 para una muestra prácticamente igual de alumnos matriculados en último curso en los mismos grados que en 2015-2016, se adhiere al programa un número de alumnos algo superior a la mitad de los que lo hicieron en dicha edición. Sin embargo, el porcentaje de finalización mejora notablemente.

En lo que respecta al número de alumnos de cursos intermedios en 2016-2017, el porcentaje de participación es alto en relación a la participación de los de último curso y, en cuanto a completar el programa, la tasa algo inferior a la de estos.

Aquí cabe destacar que, como novedad, el programa se presentó al doble grado en Ingeniería Informática y Diseño y Desarrollo de Videojuegos, y al grado en Farmacia, que engrosaron en 21 alumnos la participación en último curso de grado, y en 54 los de cursos intermedios.

El 50% de los alumnos de los grados en Administración y Dirección de Empresas, Farmacia, Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas que iniciaron su participación en el curso anterior al de finalización en 2016-2017, a lo largo de este curso han completado el Plan de Acompañamiento definiendo el plan de acción a acometer tras su egreso. Esto es lo que han plasmado en su plan de acción:

- 40% búsqueda activa de empleo
- 20% encuentra trabajo antes de finalizar el curso
- 20% investigación
- 20% quiere realizar un máster universitario en Madrid y compaginarlo con trabajo.

REFERENCIAS

- Bartram, D. y SHL Group (2005). Las ocho grandes competencias: un enfoque de validación centrado en criterios. *Revista de Psicología Aplicada*, 90, 1185-1203.
- Cassany, D. y López, C. (2009). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Barcelona, España: Editorial Planeta.
- Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*, celebrado en Bruselas, el 5 de febrero de 2003.
- Comunicado de Bergen (2005). Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior. *Declaración de Bergen. Educación Superior Europea: Alcanzando las metas*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bergen el 19 y 20 de mayo de 2005.
- Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior (2003). *Declaración de Berlín. Educación Superior Europea*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Berlín el 19 de septiembre de 2003.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- De Ansorena Cao, Á. (1996). *15 casos para la Selección de Personal con Éxito*. Barcelona: Paidós Empresa.
- Echeverría, B. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona, España: Editorial UOC, S. L.
- Gardiner, D. (1989). *The anatomy of supervision*. Washington, DC: Open University Press.
- Gil, J. M. (2002). El Servicio de Orientación en la universidad. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 141-142.
- González Gómez, J. P. (2003). *Orientación profesional*. San Vicente del Raspeig, España: Club Universitario.
- González Maura, V. (2009). *La formación de competencias profesionales en la universidad: reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa*. Cuba: Universidad de La Habana. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2010/b15168074.pdf?se>
- Harden, R. M. (2000). *The integration ladder: a tool for curriculum planing and evaluation*. *Medical Education*, 34(7), 551-557.
- Hogan, J. y Holland, B. (2003). Usar una teoría para evaluar las relaciones entre la personalidad y el desempeño laboral: una perspectiva socioanalítica. *Revista de Psicología Aplicada*, 88, 100-112.
- Juez, T. A., Bono, J. E., Ilies, R. y Gerhardt, M. W. (2002). Personalidad y liderazgo: una revisión cualitativa y cuantitativa. *Revista de Psicología Aplicada*, 87, 765-780.

- Le Boterf, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.
- Oliveros, L. y García, M. (2009). *Innovación en la orientación universitaria. Una experiencia: red de estudiantes mentores en la Universidad Complutense*. Madrid, España: Dialnet-Innovación. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?start=10&q=TITULARES+SOBRE+ORIENTACION+PROFESIONAL&hl=es&as_sdt=0,5&as_vis=1
- Pereira, A. (2017). La orientación profesional desde el enfoque de la educación social: un modelo integral de intervención. VII Congreso Estatal de Educación Social. Sevilla 21, 22 y 23 de abril de 2016. *RES Revista de Educación Social*, 24, 622-630. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=992>
- Robertson, I. T., Baron, H., Gibbons, P. J., MacIver, R. y Nyfield, G. (2000). Conciencia y desempeño gerencial. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 171-180.
- Rodríguez, M. L. (1988). *Expectatives des universitaires espagnols en matière d'orientation éducative et professionnelle*. Third European Conference on University Guidance, European Community Commission/Fondazione: Ruy, Delfos.
- Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, VI(1), 1-23. Recuperado de <http://revistapracticum.com>

FROM CLOSE RELATIONSHIPS WITH COMPANIES TO THE “GUIDANCE PLAN”: EXPERIENCE AND RESULTS IN RECENT YEARS

María C. Gómez Jimeno,¹ Gregorio A. Estallo Puyuelo²
Universidad San Jorge
mgomez@usj.es,¹ gaestallo@usj.es²

ABSTRACT

Since San Jorge University started up in 2005, it has focused on professional career advice, aimed at students in their last year of degree due to their imminent integration into the job market, and it is increasingly encouraging activities in previous years. This paper analyses the impact of the provision of professional career advice to final year students on their employability, in particular, the compliance with the action plan drawn up before graduation. The “Personalised Guidance Plan” programme consists of a professional skills test and a series of tutorials with a professional counsellor that culminates in an action plan for the 12 months following graduation. The action plan is drawn up according to the skills profile resulting from the test and the student’s experience and interests. The scope of study was the degree programmes with the highest number of users of the service, analysing the results obtained in the 2015-16 academic year. Participation data was collected and the content of the action plan of each user was compared with the data on employment rate for the year when the students graduated. In the period of time analysed, 45 students participated in the programme, out of a total of 119 (37.8%), of whom 23 (51.1%) answered the job insertion survey one year after graduation. 70% of the students who adhered to the Guidance Plan finished it. With respect to the execution of the action plan designed, 95.7% were either in further education or working depending on the decisions they made after the analysis with the counsellor. Users of the Personalised Guidance Plan are advised to opt for postgraduate education as a first option.

KEYWORDS

Guidance, skills, action plan.

INTRODUCTION

Since it was established in 2005, the mission of San Jorge University, an institution promoted by the San Valero Foundation, is “to serve society by creating and transmitting knowledge and contributing to the preparation of honest individuals and good professionals”.

Its vision is clear from its constitution, its educational activity must be based on personalised learning for the student and its academic courses should facilitate employability and international mobility. The University was established with the cornerstone of not only being an instrument of knowledge transfer, but “transfusing” the skills and competences in the student that will help them to excel in working and social environments. To accomplish this, the role of the company in this process is essential. The Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, held in Bergen in 2005, recognises “the support of organisations representing companies and social agents” (p. 1), and it continues to expound its claim “we hope to intensify cooperation to achieve the objectives of the Bologna Process” (p.1).

The European Commission (2003), in its communiqué “The role of the universities in the Europe of knowledge” highlighted the rigidity of the job market and the lack of entrepreneurial spirit that triggered fewer job opportunities in innovative sectors. In its summary, it questioned how to establish a closer relationship between universities and companies, in order to ensure a more appropriate dissemination and exploitation of new knowledge in the economy and society in general. The Lisbon Agenda already insisted on the substantial role of the contributions of universities to the competitiveness of the economy and social cohesion. In the aforementioned Communiqué, the symbiotic process that must be built together with the business sector is underlined again: from the point of view of competitiveness, knowledge transfer from universities to the business world and society is fundamental. In this way, it is committed to and maintains its objective of enhancing the employability of its students and graduates, creating and developing initiatives that facilitate their labour insertion, as well as the promotion of social and cultural spaces and activities. Likewise, it is committed to creating synergies with the socioeconomic environment, providing added value in R&D+I, productivity and competitiveness.

The Conference of Ministers Responsible for Higher Education (2003), held in Berlin on 19 September, the Ministers from 33 countries had the aim to analyse the progress made and to establish new horizons and goals in relation to the European Higher Education area. It was established that “... degrees should have different objectives defined. First and second cycle degrees should have different orientations and various profiles to accommodate a diversity of individual, academic and labour market needs” (p. 3).

San Jorge University emerged simultaneously between the adaptive processes of the European Higher Education Area. Practically from the outset, it was able to adapt its strategy to the new European context.

Strategic precedents

A priority development strategy since its inception was the need to structure the contents of the study plans, adapting them to the real needs of professional activity. To accomplish this, an action plan was designed based on training in professional skills, a fundamental basis for the construction of the subsequent “Personalised Guidance Plan”.

Training in professional skills appeared in the workplace. De Ansorena Cao (1996, p. 76) qualifies them as a skill or personal attribute of behaviour, “A skill or personal attribute of the behaviour of an individual that can be defined as characteristic of their behaviour and under which the task-oriented behaviour can be classified logically and reliably”. This defined ability allows the person to know how to act in each situation after having analysed their environment very well. This is how Le Boterf (2001, p. 54) explains it, “A competent person is a person who knows how to act in a relevant way in a particular context by choosing and mobilising a double resource kit”. He refers to personal resources (know-how, qualities, culture etc.) and network resources (data banks, documentary networks etc.).

Corominas (2001, p. 307) places special emphasis on the relationship between specific competences and generic competences:

- Professional preparation covers, therefore, both preparation or training in specific skills of the profession (...), and training in generic skills common to many professions (...). The specific competences are more focused on “professional knowledge”, “know-how to do” and “know how to guide” the doing of other people; while the generic competences are focus on the “know-how to act” and the “know-how to be”. They are transferable in the sense that they serve in different professional fields.

After a brief conceptual analysis, the question arises: how should a university careers advice service be designed? Gil (2002) says, “Careers advice is a vital function in higher education that requires the commitment and experience of counsellors, teachers and other professionals involved. Hence, establishing an organisation model is an essential element in any proposal we want to carry out”. (p. 5)

In addition to its function, the programmes must be efficient according to the proposals outlined below (Rodríguez Moreno, 1988):

- The careers advice programme reflects the philosophy of the institution and the parallel objectives; that it is addressed to all the students and that, if possible, it is integrated into curricular programmes.

- There is a team of qualified professionals to provide the guidance, whose roles are very clearly defined.
- The university programmes are structured in a relevant way to respond to the needs of evolutionary development throughout the degree.
- There are grounds for continuous evaluation.
- The allocated budget for the organisation, the implementation and the costs is guaranteed

In order for the programme to be established from the very beginning, the Careers Advice Unit gathered the interests and concerns of students who had requested support and guidance in the revision of their curriculum, and of the delegates, as representatives of the students of the different degrees, to voice and advise the different possibilities of training in skills. An obvious objective was to enhance the employability of students and graduates of the University. Under this premise, the first professional careers advice workshops were formulated.

The mission was to provide information and guidance on job searches, professional skills, working in Europe, the labour market, basic employment information (workers' statute, worker's right and duties, payroll and contractual modalities and risk prevention), job interviews, the curriculum, social networks and entrepreneurial initiative. Likewise, a network of external partnerships was set up to deliver the training sessions. It was essential that the sessions were given by specialists from business, trade union and social institutions, providing the students with a multidisciplinary experience.

As a natural next step to these workshops, the personalised careers advice services were added to the workshops. These services included reviewing and helping students to prepare to search and apply for curricular work experience placements, which are compulsory in the last year of the degree course. With the aim of promoting pre-professional experience, careers advice is also offered in second and third year, encouraging extracurricular work experience as well as pre-professional experience and training to subsequently design a good curricular practice: in a well-identified company with a training project in line with the curriculum and the itinerary that the student has followed throughout their studies. In these sessions, the counsellor identifies the skills and competencies that require the most reinforcement, and the personal development activities that students were most interested in. Furthermore, in these meetings, the professional profiles of each degree programme were explained, as well as the demand of the companies in its sector.

The second strategy was based on this practical training in external companies for all students, as a fundamental counterpart and following the parameters defined by the European Higher Education Area. For the appraisal of practical learning, the compulsory subject "Work Experience" was included in the study

plans, consolidating the preamble of Royal Decree 13/93/2007, of 29 October: regarding

- The possibility of introducing external work experience reinforces the commitment to the employability of future graduates, enriching the training of undergraduate students, in an environment that will provide them and those responsible for training, with more knowledge about the competencies they will need in the future. (p. 5)

If the external academic work experience programme is based on the transdisciplinary model of the learning project of all the curricular units of the university degree, following an organisational structure by competences, this programme will be placed on the highest step of the Harden ladder (2000) acquiring a full integration of the academic and professional sphere. The student must apprehend between the “public learning” (learning related to the curriculum) and the “personal learning” (growth of personal development) according to Gardiner (1989). Zabalza (2016) describes the three levels in the training of future professionals, following the Gardiner analysis:

- The first level focuses on what is to be learned, the contents (which, sometimes, turn into results or specific goals that have to be achieved and appear as requirements to graduate).
- The second level refers to personal development and the way in which each of them constructs the meanings of their own experience.
- The third level refers to meta-learning: how each individual comes to identify and become aware of their own learning style.

During the work experience placement the student can reach that stipulated in the second and third level. Hence, the importance of formulating adequate programmes combining all units of the curriculum.

The third strategy is based on the need to build relationships with external institutions (foundations, associations and companies). The Pro Vice Chancellor for Research and Enterprise works to achieve University-Business synergies in employment, training and research as one of its cornerstones. The fruit of this labour is the annual *Encuentro de Empresas* (Meeting of Companies), within the framework of *USJ Connecta Universidad-Empresa* (USJ Connects University-Company), an event that seeks to promote the rapprochement between the university community, made up of students, graduates and researchers, and companies that develop their activity in local, national and international territory.

Since the 1st edition of the Meeting of Companies in 2013, all efforts have focused on improving the relationship between the University and the company, creating a space of confluence of opportunities. It is also a forum in which to establish research relationships and knowledge transfer by researchers from research groups with the business environment. It is an attempt to bring the

professional reality closer to the students and to promote knowledge transfer, which is so important for the future. During the past six editions, more than three hundred entities from all production sectors have participated in this event. The entities are located by areas of knowledge around the campus. The day is divided into the following activities: presentation of companies (using the elevator pitch methodology), motivational conference, information booths and networking lunch for all participants. The space for the stands, is one of the best evaluated by students and graduates. It allows them to receive personalised attention and get first-hand experience of the professional reality, enhancing their employability, while allowing employers to discover the different student profiles.

OBJECTIVES

After considering the strategic precedents that helped to shape the current “Personalised Guidance Plan”, this project analyses the impact of professional careers advice on final year students in 2015-16 with regard to their employability, in particular, the compliance with the action plan drawn up before graduation.

Based on the experience resulting from the personalised careers advice services, and through consensus with the vice-deans of the degrees with the highest number of users of the service, the professional careers advice sessions were offered to students in the final year of the degree programmes and preceded by the completion of a professional skills test. We have called the resulting programme “Personalised Guidance Plan”.

The “Personalised Guidance Plan” consists of a professional skills test and a series of tutorials with a professional counsellor that culminates in an action plan for the six months following graduation. The action plan is drawn up according to the skills profile resulting from the test and the student’s experience and interests

The competence test was acquired from the Association for the Development of Knowledge Engineering (ADIC), eValue license to perform the PRISMA 4D test. ADIC is a non-profit entity founded under the sponsorship of the Ministry of Industry. In 1989, it created the Institute of Knowledge Engineering (IIC), a private R&D+i entity dedicated to extracting knowledge from large volumes of heterogeneous data (Big Data), and optimising business processes in areas such as banking, health, social media, energy and talent management in HR. Among its Big Data solutions in the area of HR, it has developed tests for the evaluation and selection of candidates and developed tools for the development of transversal skills: interactive online exercises for the evaluation of skills and abilities, personality and intelligence: eValue.

eValue allows to evaluate according to specific professional profiles. In our case, we chose the full competence profile: PRISMA 4D. This exercise is based on

the Great Eight model (Bartram, D. y SHL Group, 2005). The SHL Group: Talent in Innovation. Innovation in Talent, with a long experience in the construction of psychological tests, divided a set of 112 specific competences into eight broader categories, into the great eight major competencies that represent a set of factors that reinforce work performance.

Traditionally, a large number of studies on the individual determinants of job performance placed emphasis on personality and intelligence. Barttram and SHL Group (2005) introduced the idea that personality traits and intelligence can influence some performance traits, but not all of them, and proposed to define competency frameworks in which researchers can explore individual characteristics that are related to the various competences. Based on this proposal, the researchers demonstrated that there are specific personality traits that correlate with work performance (Hogan & Holland, 2003), but also that the association between personality traits and various criteria measures, such as leadership, vary according to the context in which they occur. A possible reason for this is that the competencies that support these criteria are not invariable in different environments (Juez, Bono, llies y Gerhardt, 2002).

The great 8 competences emerged from a set of factor analysis, derived from the SHL measurements of capacity, personality and management skills.

Based on the model presented, the questionnaire presents four axes: skills, training, experiences and preferences. The evaluated competences are:

- Leading and deciding,
- Supporting and cooperating
- Interacting and presenting
- Analysing and interpreting
- Creating and conceptualising
- Organising and executing
- Adapting and coping
- Enterprising and performing

eValue automatically generates a report for each candidate, specifying their competency profile (skills, experiences, training and interests) and the scores and levels obtained in each of the eight competences, as well as a report with the strengths and their corresponding interpretation, and recommendations for improvement.

The scope of study was the 2015-16 final year degree students with the highest number of users of the professional careers advice service (Communication and Social Sciences, Technology and Architecture areas):

- Journalism (PMO)
- Advertising and Public Relations (PRP)
- Translation and Intercultural Communication (TCI)

- Audiovisual Communication (AUD)
- Business Administration and Management (ADE)
- Computer Engineering (ING)
- Architecture (ARQ)

Once the results of the PRISMA4D report were obtained, the second phase of the Guidance Plan commences, consisting of three individual tutorial sessions with two professional guidance counsellors from the University. In practically all cases, they worked with a methodology based on Neurolinguistic Programming techniques that allows them to act at an unconscious level to modify emotional states, search for values, manage self-sabotage, decision-making and reinforce personal security.

In general terms, the content of the individual sessions presented to the students is as follows:

- Session1: Getting to know your particular situation and exploring your possibilities
- Session 2: Learning tools and carrying out results-oriented exercises
- Session 3: Designing your action plan and motivation management

The students who participate in the programme get to know how they need to operate in their sector discovering how to manage the appropriate channels, learning the guidelines for networking to obtain results and properly using their professional identity in social networks. They prepare a curriculum adapted in content and format to the new professional stage they are going to embark upon, and prepare for job interviews. The counsellors offer them tools to balance motivation for managing uncertainty, controlling stress and self-sabotage.

Each student who participates in the Guidance Plan has a workbook that includes their contact information, degree, curricular profile (work experience, national and international mobility, courses and seminars, languages, scholarships, awards and recognitions) and the information provided by the competency test, the content of the sessions, the work plan resulting from each session, each session itself and, finally, the action plan to be undertaken in the 6 months following their graduation.

For the past three years, the University annually conducts a labour insertion survey, 12 months after graduation. For 2015-16 graduates, this was carried out in the second half of October 2017 through telephone interviews to all graduates, from which there was an 83% response rate. Of those not interviewed, the majority could not be contacted because they were working abroad. The employment follow-up of French students of the Physiotherapy degree, due to the greater difficulty of localisation, complexity of the interview and a different work situation, was carried out by other means and was not part of the study.

In this paper we have analysed the employability results obtained from 2015-16 graduates. We have collected participation data in the period between

September 2015 and July 2016, the content of the action plan included in the workbooks of each of the users, and the employment and training data of these graduates 12 months after graduation.

Results:

In the period of time analysed, from September 2015 to July 2016, 45 final year students participated in the Guidance Plan, out of a total of 119 (37.8%), 60.5% of the population answered the labour insertion survey one year after graduation.

TABLE 1
PARTICIPATION DATA BY DEGREE IN THE GUIDANCE PLAN

| <i>Degree</i> | <i>Enrolled</i> | <i>Participation</i> | <i>Completed</i> | <i>% Completed/Started</i> |
|---------------|-----------------|----------------------|------------------|----------------------------|
| ADE | 8 | 3 | 2 | 66,7 |
| ARQ | 44 | 14 | 11 | 78,6 |
| AUD | 18 | 7 | 4 | 57,1 |
| ING (SEMI) | 2 | 1 | 1 | 100,0 |
| ING | 1 | 1 | 1 | 100,0 |
| PMO | 16 | 3 | 3 | 100,0 |
| PRP | 20 | 9 | 4 | 44,4 |
| TCI | 10 | 7 | 6 | 85,7 |
| TOTAL | 119 | 45 | 32 | 71,1 |

With respect to participation in the programme:

- 32 users fully completed the programme (71.1%)
- 38.5% of users who did not complete the programme did not graduate that year (5)

TABLE 2
DATA FROM STUDENTS WHO COMPLETED THE PERSONALISED GUIDANCE PLAN AND RESPONDED THE LABOUR INSERTION SURVEY (23 OF 32, 71.9%):

| <i>Degree</i> | <i>Guidance Plan</i> | <i>Labour Insertion Survey</i> |
|---------------|----------------------|--------------------------------|
| ADE | 2 | 2 |
| ARQ | 11 | 6 |
| AUD | 4 | 4 |
| ING | 2 | 1 |
| PMO | 3 | 2 |
| PRP | 4 | 6 |
| TCI | 6 | 2 |

From this sample we have collected the following data:

With respect to the execution of the action plan proposed prior to graduation:

- 95.7% are in further education or employment
- The remaining students have followed the training guidelines, but not in terms of employment and have opted for self-employment (graduates in Architecture)

With respect to employability:

- 78.3% of the sample chose further education combined with employment as a first choice, compared to 49% of the remaining graduates from the same year who accessed further education and whose first option was to find employment. The workbooks were consulted and the data was compared with the professional counsellors, the participation in the Guidance Plan allowed them to choose further education when, in the majority of the cases, this was not their first choice.
- 13% opted for further education exclusively, in all cases; these graduates have opted for university master's degree studies, half in Zaragoza and the other half in other autonomous communities. 10.5% of the population outside the programme opted exclusively for further education, mostly short specialist courses (less than 6 months)
- Although the sample studied takes a little longer to get the job (between 3 and 6 months after graduation, compared to 3 months for the remaining graduates from the same year), the employment they get is better in terms of training (51% vs. 33%) and the salary band they access is at a higher level (between 1,000 and 1,500 euros compared to between 601 and 1,000 euros)

With respect to further education:

- 58% opted for a university master's degree qualifying for professional practice while 47% of the remaining graduates from the same year take a specialist course in the same area of knowledge

CONCLUSIONS

The Personalised Guidance Plan is not exclusively geared towards insertion in the labour market. It assists in making informed decisions considering all the options available to the users. This includes options that they are already familiar with and those they have learned in their sessions with the professional counsellors and their independent work.

In the period studied, the users of the Personalised Guidance Plan opted for postgraduate training as a first choice.

In the last year of the degree, vocational careers advice services, of a voluntary nature, are offered in addition to other compulsory subjects (external academic work experience and the final degree project) making participation low and the dropout rate high. This reality has led us to introduce services in previous years.

In the 2016-17 academic year, those responsible for the participating degree courses in the Guidance Plan in previous editions were proposed to offer the programme in previous years. In most cases, the answer was affirmative and was offered to students in 2nd or 3rd year, depending on the degree programme. In this case, the main adaptation of the programme was to place emphasis on enhancing their employability by working on professional competences with the following objectives:

- Identifying strengths and getting the best out of them
- Recognising shortcomings and improving them
- Optimising learning and managing stress
- Clarifying doubts about what you want
- Balancing personal life with studies
- Improving team relationships
- Knowing how to manage self-sabotage

TABLE 3
COMPARATIVE OVERALL PARTICIPATION DATA

| Course and year | Enrolled | Participated | Completed | Completed /Participated % |
|-------------------------------|----------|--------------|-----------|---------------------------|
| Last year 2015-2016 | 119 | 45 (37.8%) | 32 | 71.1 |
| Last year 2016-2017 | 123 | 25 (20.3%) | 22 | 88 |
| 2nd and 3rd year 2016-2017 | 79 | 15 (19%) | 13 | 86.7 |

In the 2016-17 academic year there was practically the same number of students enrolled in final year as in 2015-16, however, just slightly more than half joined the programme of those who did so in the previous year. Yet, the completion percentage improves markedly.

With regard to the number of students in 2nd and 3rd year in 2016-17, the percentage of participation is high in relation to the participation of those in their final year and, in terms of completing the programme, the rate is just slightly lower.

It is worth noting that, for this first time the programme was presented to the double degree in Computer Engineering and Video Game Design and Development, and the degree in Pharmacy, which added 21 students to participation in the last year of the degree, and 54 in 2nd and 3rd year.

Some 50% of the students in the Administration and Business Administration, Pharmacy, Journalism and Advertising and Public Relations degrees who began their participation in the year previous to completion in 2016-17, have completed the Guidance Plan throughout this year defining the action plan to be undertaken after graduation. They have expressed the following in their plan of action:

- 40% active job search
- 20% find employment before the end of the year
- 20% research
- 20% want to study a master's degree in Madrid and combine with employment

REFERENCES

- Bartram, D. y SHL Group (2005). Las ocho grandes competencias: un enfoque de validación centrado en criterios. *Revista de Psicología Aplicada*, 90, 1185-1203.
- Cassany, D. y López, C. (2009). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Barcelona, España: Editorial Planeta.
- Communication from the Commission (2003). The role of universities in the Europe of knowledge, Communication from the Commission of 5 February 2003.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- De Ansorena Cao, Á. (1996). *15 casos para la Selección de Personal con Éxito*. Barcelona: Paidós Empresa.
- Declaration of Bergen (2005). European Conference of Ministers of Higher Education. *Declaration of Bergen. European Higher Education: The European Higher Education Area - Achieving the Goals*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.
- Echeverría, B. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona, España: Editorial UOC, S. L.
- European Conference of Ministers of Higher Education (2003). *Declaration of Berlin. European Higher Education*. Joint Declaration of the European Ministers of Education, meeting in Berlin on 19 September 2003.
- Gardiner, D. (1989). *The anatomy of supervision*. Washington, DC: Open University Press.
- Gil, J. M. (2002). El Servicio de Orientación en la universidad. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 141-142.
- González Gómez, J. P. (2003). *Orientación profesional*. San Vicente del Raspeig, España: Club Universitario.

- González Maura, V. (2009). *La formación de competencias profesionales en la universidad: reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa*. Cuba: Universidad de La Habana. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2010/b15168074.pdf?se>
- Harden, R. M. (2000). *The integration ladder: a tool for curriculum planing and evaluation*. *Medical Education*, 34(7), 551-557.
- Hogan, J. y Holland, B. (2003). Usar una teoría para evaluar las relaciones entre la personalidad y el desempeño laboral: una perspectiva socioanalítica. *Revista de Psicología Aplicada*, 88, 100-112.
- Juez, T. A., Bono, J. E., Ilies, R. y Gerhardt, M. W. (2002). Personalidad y liderazgo: una revisión cualitativa y cuantitativa. *Revista de Psicología Aplicada*, 87, 765-780.
- Le Boterf, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.
- Oliveros, L. y García, M. (2009). *Innovación en la orientación universitaria. Una experiencia: red de estudiantes mentores en la Universidad Complutense*. Madrid, España: Dialnet-Innovación. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?start=10&q=TITULARES+SOBRE+ORIENTACION+PROFESIONAL&hl=es&as_sdt=0,5&as_vis=1
- Pereira, A. (2017). La orientación profesional desde el enfoque de la educación social: un modelo integral de intervención. VII Congreso Estatal de Educación Social. Sevilla 21, 22 y 23 de abril de 2016. *RES Revista de Educación Social*, 24, 622-630. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=992>
- Robertson, I. T., Baron, H., Gibbons, P. J., MacIver, R. y Nyfield, G. (2000). Conciencia y desempeño gerencial. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 171-180.
- Rodríguez, M. L. (1988). *Expectatives des universitaires espagnols en matière d'orientation éducative et professionnelle*. Third European Conference on University Guidance, European Community Commission/Fondazione: Ruy, Delfos.
- Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, VI(1), 1-23. Recuperado de <http://revistapracticum.com>

LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA PARA LA EMPLEABILIDAD Y EL EMPLEO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Antonio Delgado Padial

Director de la Unidad de Orientación Profesional y Empleabilidad
Universidad de Granada

RESUMEN

En la presente ponencia se hace una reflexión general sobre el modelo de sociedad cambiante que nos ha tocado vivir y cómo esos cambios afectan a la empleabilidad y al empleo de los universitarios. En la actualidad, los empleadores no solo demandan conocimientos entre los candidatos a un empleo sino que, además, buscan una serie de valores, actitudes, habilidades o comportamientos que los diferencien de los demás y por los que puedan considerarlos como “buenos profesionales”, es decir, que buscan personas que tengan unas competencias que les permitan tener “talento”. Sobre la base de algunos estudios realizados por los observatorios de empleo o de inserción profesional universitarios, repasamos las principales competencias que demandan hoy las empresas y la importancia, por tanto, de que la Universidad ponga el acento en ellas a fin de desarrollarlas en sus estudiantes y, de esa forma, mejorar su empleabilidad. En esto juegan un importante papel los servicios de orientación, ya que a los estudiantes les permite a lo largo de sus estudios universitarios, adquirir la información, las competencias y las estrategias necesarias para diseñar y llevar a cabo su propio proyecto profesional en función de lo que exige el mercado de trabajo. En este sentido, nos centramos en lo que ofrece el servicio de orientación profesional de la Universidad de Granada a sus estudiantes, desde orientación individual hasta una Guía de Salidas Profesionales, pasando por orientación grupal, cursos de formación para el empleo o teleorientación. Pero, además de comentar esas actuaciones en materia de orientación profesional y que contribuyen a la mejora de la empleabilidad de los estudiantes, también se presentan otra serie de herramientas y programas que lo que favorecen, por su parte, es la promoción del empleo de los universitarios, tales como la Agencia de colocación, la Feria/foro de empleo, los Foros con profesionales de recursos humanos, los Open Day, o las prácticas académicas externas.

PALABRAS CLAVE

Orientación, Empleabilidad, Empleo, Competencias, Universidad

INTRODUCCIÓN

La educación siempre ha tenido una gran importancia para el desarrollo del ser humano, ya que a través de ella las personas adquieren tanto conocimientos como la cultura de la sociedad en la que se insertan; pero también las puede transformar, al permitirles alcanzar mejores niveles de bienestar social y calidad de vida, propiciar la movilidad social, o mejorar su empleabilidad. A este respecto, existen estudios que muestran que la probabilidad de estar ocupado crece con el nivel de estudios completados, con más intensidad cuanto mayores son las competencias efectivas que tienen los jóvenes.

Ahora bien, en nuestros días, si cabe, esta importancia adquiere mayor relevancia dado el ritmo de cambio y transformaciones tan vertiginosas que experimenta la sociedad y que hacen que las personas tengan que estar permanentemente adaptándose a esos cambios. Probablemente sea un tópico en nuestros días decir que lo único estable en esta sociedad que nos ha tocado vivir es la inestabilidad, y la única certeza que tenemos es la incertidumbre.

En palabras de Bauman (1999), estamos en una *modernidad líquida*, sin referencias fijas, sin memoria ni certezas a largo plazo, en la que nada es permanente y todo fluye de forma constante.

Aquella teoría del gran maestro y filósofo griego Heráclito (576-480 a. de C.) de que la realidad está constantemente cambiando, pensamiento condensado en su famosa frase “todo fluye, nada permanece” adquiere mayor vigencia, si cabe, en nuestros días, pues desde hace unos años estamos asistiendo a una serie de cambios en el ámbito político, económico, social, educativo, cultural, tecnológico, etc., que obligan a que continuamente nos adaptemos a las nuevas circunstancias.

Estamos, en definitiva, no en una época de cambios, sino en un cambio de época, ya que nos enfrentamos a un nuevo modelo de sociedad en la que se está conformando una cultura con valores y creencias que difieren notablemente a las de épocas anteriores. Tan es así, que como dijera el ex-presidente de Uruguay Julio M^a Sanguinetti: “el futuro ya no es lo que era”.

Así pues, en este nuevo escenario en el que nos encontramos, las empresas para poder permanecer en el tiempo deben estar continuamente adaptándose a las nuevas situaciones y reinventándose cada día a fin de ser rentables y competitivas en un mercado cada vez más exigente. Ello les obligaba a incorporar profesionales para los que los tradicionales criterios de selección basados en los títulos académicos ya no sirven por sí solos para pronosticar el rendimiento de los “buenos profesionales”.

Por tanto, para encontrar un empleo, ¿basta con tener una titulación universitaria y unos conocimientos?

La respuesta es NO; los conocimientos son necesarios pero no suficientes. Son necesarios unos conocimientos en donde exista un equilibrio entre la Teoría

y la Práctica, esto es, una Teoría orientada a la práctica y una Práctica apoyada en una buena base teórica.

Pero si como decimos los conocimientos no son suficientes, entonces la pregunta que debemos hacernos es ¿qué buscan las empresas en los candidatos que acuden a un proceso de selección de personal?

La respuesta es bastante simple; las empresas que ofertan empleo actualmente buscan incorporar en sus filas **talento**, es decir, personas que sean “muy capaces”, o lo que es lo mismo, personas que se diferencien de las demás en algunas cualidades y que aporten alto-valor a la empresa. En definitiva, personas que además de tener una formación sólida (conocimientos) tengan otras *competencias*.

Esta es una de las premisas sobre las que se construye el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que con respecto al papel que debe de tener la educación superior en la empleabilidad consiste en dotar a los estudiantes con las competencias (habilidades, conocimientos, actitudes y comportamientos) que los individuos necesitan en el trabajo y los empleadores demandan, y asegurar que las personas tienen las oportunidades para mantener o renovar esas competencias a lo largo de su vida laboral.

Para conocer si estos objetivos se cumplen, cada vez son más las Universidades que cuentan con un “*Observatorio de empleo o de inserción laboral*”. Estos observatorios, además de realizar estudios de seguimiento de sus egresados, llevan a cabo trabajos de investigación para conocer los requerimientos del mercado de trabajo hacia los egresados universitarios; es decir, trabajos que permiten conocer de manera directa cuáles son los modos y vías de acceso al empleo, cuáles son las competencias y características más valoradas por los empleadores para poder transmitírselas a los estudiantes y, de esta forma, contribuir en la mejora de su empleabilidad.

Pero el impacto de estos estudios no pretenden incidir únicamente sobre el colectivo de los estudiantes, sino también que la información que se obtenga sirva para la toma de decisiones de futuros estudiantes y egresados universitarios, así como que permita a los responsables y gestores de las políticas universitarias contar con información útil en la que basarse para la configuración de los futuros itinerarios formativos, pudiendo realizar un ajuste más eficaz con el mundo empresarial.

A partir de los estudios llevados a cabo desde estos observatorios, hemos podido conocer de forma más fehaciente cuáles son esas competencias que actualmente demandan los empleadores, y que pasamos a describir a continuación.

COMPETENCIAS DEMANDADAS POR LOS EMPLEADORES

El concepto de competencia ha generado un extenso debate científico en cuanto a la naturaleza y definición del término. Han sido muchas las definiciones

que se han venido formulando, conteniendo todas ellas rasgos comunes. La Unión Europea las ha definido como «*Combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación. Estas competencias comportan un valor añadido en el mercado laboral, en el ámbito de la cohesión social y de la ciudadanía activa al aportar flexibilidad, adaptabilidad, satisfacción y motivación*» (CE, 2006).

Por tanto, hacen referencia a una combinación de conocimientos (*saber*), capacidades (*saber hacer*), actitudes (*saber estar*), motivación (*querer hacer*) y aptitudes (*poder hacer*) que están relacionadas con el éxito en un puesto de trabajo.

Todos estos elementos, en su conjunto, se plasman en el “*hacer*”, esto es, en la conducta observable y medible que permite diferenciar a unas personas de otras. Pero hemos de señalar, que las competencias profesionales se pueden adquirir y desarrollar tanto en el sistema educativo como por vías no formales e informales, y a través de la experiencia.

De otra parte, recordemos que hay un cierto consenso en distinguir entre las *competencias genéricas o transversales* (aquellas que son comunes a la mayoría de las profesiones) y las *competencias específicas* (las que se relacionan directamente con la ejecución exitosa de un puesto de trabajo concreto).

Aquí nos centraremos solo en cuáles son esas competencias transversales que buscan las empresas en los candidatos que aspiran a un puesto de trabajo. En los últimos estudios llevados a cabo por el Observatorio de Empleo de la Universidad de Granada para conocer lo que demanda el mercado laboral a los graduados universitarios (CPEP, 2016; Valero, 2012) hemos encontrado que el perfil competencial más demandado es aquel con:

1. *Capacidad de aprendizaje continuo y de adaptación al cambio*. Adquisición, actualización o reciclaje de conocimientos o habilidades que permiten a la persona estar permanentemente actualizada en lo relativo a su desempeño profesional, y habilidad para modificar la propia conducta al objeto de satisfacer exitosamente las condiciones que nos impone el entorno.
2. *Entusiasmo*. Capacidad para transformar los sueños e ideas en realidad.
3. *Motivación por el trabajo*. Actitud positiva y proactiva en el trabajo y capacidad para encontrar satisfacción personal en las actividades a desarrollar, que redundan en la mejora continua de la organización.
4. *Capacidad para la resolución de problemas*. Capacidad para identificar y detectar las desviaciones de la norma, a través del análisis detallado de las causas, buscando la mejor alternativa.
5. *Iniciativa y capacidad en la toma de decisiones*. Capacidad para inclinarse por alguna de las posibles alternativas en función de las necesidades, objetivos y criterios de viabilidad establecidos.

6. *Creatividad e innovación*. Capacidad de proponer formas innovadoras y eficaces en la realización de tareas, utilizando diversas fuentes para generar nuevas ideas e introduciendo las modificaciones oportunas en los procesos de trabajo.
7. *Capacidad de trabajo en equipo*. Capacidad para colaborar coordinadamente con otros miembros de un equipo de personas para la consecución de objetivos comunes de los cuales son responsables.
8. *Capacidad para las relaciones humanas y la comunicación (oral y escrita)*. Capacidad para una eficiente transmisión verbal y de redacción del lenguaje, adaptando en ambos casos el mensaje a las características de los receptores y capacidad de escuchar, siendo receptivo a las ideas y opiniones de las personas en general.
9. *Responsabilidad y compromiso ético*. Capacidad para asumir compromisos con entusiasmo y de manera eficaz, especialmente, aquellos que están relacionados con los objetivos de la empresa; asimismo, actuar conforme a las normas éticas y sociales en las actividades relacionadas con el trabajo.
10. *Capacidad de organización y planificación*. Capacidad para determinar eficazmente las metas y prioridades del trabajo, estipulando con precisión la acción a desarrollar, los plazos de ejecución y los recursos necesarios.

Pero, además de todas estas competencias, tendríamos que añadir otras dos más de carácter puramente instrumental como son las relacionadas con los *idiomas* (comunicación oral y escrita en lengua extranjera, así como la comprensión de otra lengua), y aquellas que tienen que ver con las *tecnologías de la información y de la comunicación*.

Hay que advertir, como señalan diversos estudios que se han llevado a cabo, que las competencias no solo se adquieren en las instituciones educativas, ni tampoco que el aprendizaje de las competencias acaba cuando las personas se incorporan al mercado de trabajo. Sin embargo, en la medida en la que la aportación de la universidad sea mayor, más elevado será el nivel que posee el egresado y más fácil le resultará alcanzar el nivel requerido para un determinado puesto de trabajo, incrementando así la probabilidad de estar ocupado.

COMPETENCIAS, UNIVERSIDAD Y EMPRESAS

La actual Universidad, tal y como se señala desde los textos que definen el Espacio Europeo de Educación Superior y los diferentes desarrollos normativos del Sistema Universitario Español que han configurado la nueva ordenación de los títulos, como es el caso del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, donde se

establece que “*la nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su comparabilidad*”, recibe el encargo expreso de aumentar su apertura a la sociedad y relacionarse de forma más óptima con su entorno socioeconómico para dar respuesta a las necesidades que este plantea.

Pero, a pesar de los esfuerzos realizados por la Universidad, se constatan ciertos “*gaps*”; esto decir, que las empresas perciben importantes desajustes entre la formación que demandan sus puestos de trabajo y la aportada por el sistema educativo. Entre esos desajustes cabe mencionar: “formación práctica”, “competencias en lenguas extranjeras”, “capacidad en la toma de decisiones”, “capacidad para la resolución de problemas”, “liderazgo y coordinación de equipos”, “gestión de la presión”, “trabajo en entornos internacionales”, “toma de decisiones”, “manejo de las TIC” o “comunicación oral”.

Esto nos ha de llevar a una seria y profunda reflexión. No hemos de olvidar el carácter de “*alma mater*” que debe tener la Universidad en el sentido de engendrar y cambiar a las personas a través de la ciencia y el saber, algo que magistralmente expresa Bain (2007) cuando considera que un buen profesor no es aquel que prepara bien a sus alumnos para el examen, sino aquel que consigue que sus alumnos valoren el aprender, obtengan un pensamiento crítico, se enfrenten con creatividad y curiosidad a la resolución de problemas, y también con compromiso ético, además de amplitud y profundidad en el conocimiento específico. Pero, de otra parte, también hemos de tener presente que la Universidad tiene como misión formar a sus estudiantes en aquellas habilidades y competencias que demandan los empleadores y, de esta forma, contribuir al desarrollo económico y social del país.

Por tanto, la Universidad debe redoblar sus esfuerzos por reducir esos desajustes que manifiestan los empleadores, bien adecuando los Planes de Estudio a esta nueva realidad, bien a través de cursos de formación *ad hoc*. Pero también tiene la obligación de proporcionar a sus estudiantes un *servicio de orientación* que les permita a lo largo de sus estudios universitarios, adquirir la información, las competencias y las estrategias necesarias para diseñar y llevar a cabo su propio proyecto profesional en función de lo que exige el mercado de trabajo, contribuyendo así a la mejora de su empleabilidad. Entendemos, además, que el ámbito de orientación profesional de la Universidad debe extenderse a los niveles educativos inferiores, a los pre-universitarios, al objeto de que estos tengan mayores elementos de juicio a la hora de elegir sus estudios universitarios en función no solo de sus capacidades, aspiraciones u oferta formativa de la propia Universidad, sino también sobre la base de la situación del mercado de trabajo y las distintas oportunidades de empleo que le ofrecen las diferentes titulaciones.

EL SERVICIO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

La Universidad de Granada cuenta en su estructura, dentro del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad, con el *Centro de Promoción de Empleo y Prácticas*, que entre sus funciones se encuentra la de prestar un servicio de Orientación Profesional a sus estudiantes. El principal objetivo que persigue dicho servicio es que los estudiantes, a lo largo de sus estudios universitarios, adquieran la información, las competencias y las estrategias necesarias para diseñar y llevar a cabo su propio proyecto profesional, algo que, sin lugar a dudas, incidirá directamente en la mejora de su empleabilidad.

Por tal motivo, desde el mismo ingreso de los estudiantes en la Universidad, se les ofrece *orientación individual*, proporcionándoles asesoramiento personalizado mediante entrevistas individuales con los orientadores en las que se les ofrecen herramientas para que tengan un autoconocimiento personal, un mejor conocimiento del entorno, o delimitar con claridad sus objetivos personales.

También se les ofrece *orientación grupal*, donde los estudiantes reciben información sobre el funcionamiento de los diferentes programas de prácticas, la forma de acceso a las ofertas de trabajo que llegan a la Agencia de Colocación, o las diferentes actuaciones en materia de orientación.

Otra de las actuaciones que se llevan a cabo es *Formación para el empleo*, en la que se ofertan una serie de cursos presenciales que posibilita la adquisición de conocimientos y habilidades vinculadas con el proceso de inserción laboral de los estudiantes (Desarrollo personal para la búsqueda de empleo, Cómo gestionar mi primera experiencia personal, Herramientas para la búsqueda de empleo: recursos 2.0, Procesos de selección: pruebas y entrevistas). Entre la oferta formativa también se encuentran cursos on-line que se desarrollan en la modalidad de MOOC (Massive Online Open Courses)

El Servicio de orientación de la Universidad, también cuenta con una *Guía de Salidas Profesionales* en la que con un formato accesible, dinámico y en constante actualización, es una herramienta dirigida a: (1) ofrecer información relevante para que los estudiantes puedan conocer las diferentes alternativas y salidas profesionales que ofrecen los estudios universitarios; (2) servir de orientación a estudiantes preuniversitarios en la elección de su titulación universitaria en función del conocimiento de las distintas áreas de trabajo y oportunidades laborales asociadas a sus futuros estudios; (3) facilitar la labor de los orientadores, educadores y padres; o (4) proporcionar a las empresas y entidades la oferta de perfiles profesionales que las titulaciones de la Universidad de Granada ofrecen, mejorando la empleabilidad de los estudiantes.

Pero, además de los servicios anteriormente citados, los estudiantes pueden hacer uso también de un servicio de *teleorientación* que se les brinda: una alternativa de orientación a distancia donde pueden mantener entrevistas on-line (chat o videochat) con los orientadores, realizar consultas relacionadas con la búsqueda de empleo, revisar materiales y enlaces sobre empleo, o la posibilidad de realizar un Taller de Orientación on-line.

De otra parte, y con el objetivo también de que el estudiantado, a lo largo de sus estudios universitarios adquiera información, competencias y estrategias necesarias para diseñar y llevar a cabo su propio proyecto profesional, incidiendo directamente en la mejora de su empleabilidad, la Universidad de Granada tiene diseñado un *Plan General de Orientación Profesional y Empleabilidad Activa*, donde en cada Centro y para cada titulación, con la ayuda y colaboración del Centro de Promoción de Empleo y Prácticas, se organizan toda una serie de acciones tales como cursos, jornadas, talleres específicos, Open Day, etc.

Ahora bien, la Universidad de Granada no solo limita la orientación profesional a sus estudiantes, sino que la lleva también a los pre-universitarios. Esto se hace a través de sesiones informativas que se llevan a cabo en el Salón Estudiantil que la Universidad de Granada organiza cada año, al que asisten todos los estudiantes del último curso de Bachiller y FP de todos los Centros de la provincia.

En definitiva, todas estas actuaciones en materia de orientación profesional contribuyen a la mejora de la empleabilidad de los estudiantes. Pero también se llevan a cabo otra serie de acciones que, en este caso, favorecen la promoción del empleo de los universitarios.

PROMOCIÓN DE EMPLEO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

La Universidad de Granada cuenta con distintos programas y herramientas para la promoción de empleo de sus estudiantes y egresados. A continuación presentamos algunos de ellos.

1. *Agencia de Colocación*. Se trata de un servicio de Intermediación Laboral para universitarios, donde las empresas pueden encontrar a la persona universitaria que necesitan y los universitarios pueden acceder a las ofertas que estas realicen.
2. *Feria/Foro de Empleo*. Todos los años tiene lugar un evento cuyo objetivo principal es crear un espacio de encuentro entre empresas de diferentes sectores que buscan incorporar talento universitario a sus proyectos, y estudiantes o recién titulados universitarios que buscan un empleo, esto es, se propone un marco que abra nuevas oportunidades a los futuros profesionales; en definitiva, un lugar que facilite contactos con el mundo de la

empresa. Para ello, se plantean una gran variedad de actividades, mesas redondas y conferencias, en las que se proporciona información y recursos para que los estudiantes y egresados puedan mejorar sus competencias y habilidades relacionadas con la orientación en la búsqueda de empleo y el fomento de la empleabilidad; pero también se llevan a cabo presentaciones de empresas e instituciones en las que miembros de sus departamentos de RR.HH. informan acerca de las ofertas dirigidas a los perfiles formativos y competenciales de los estudiantes y titulados así como de las técnicas de reclutamiento y selección de personal que actualmente utilizan. Además, las empresas y entidades participantes realizan entrevistas y procesos dirigidos a la selección de perfiles profesionales adecuados a su ámbito de actividad.

3. *Foro con profesionales de RR.HH.* Se trata de un encuentro con directores de Recursos Humanos de empresas de la provincia en el que, además de abordar y discutir sobre un tema de interés para todos los asistentes se pretende estrechar los lazos de la Universidad con su entorno empresarial.
4. *Open Day.* Con distintas empresas se organizan jornadas abiertas en las que, responsables de la empresa, además de presentar la empresa y exponer los perfiles profesionales que demandan, recogen currículos de los asistentes a la vez que realizan entrevistas *in situ* para seleccionar el talento que buscan.
5. *Prácticas académicas externas.* Como bien es sabido, de acuerdo con el art. 3. d) del Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, con la realización de las prácticas académicas externas se pretende que los estudiantes obtengan una experiencia práctica que facilite la inserción en el mercado de trabajo y mejore su empleabilidad futura. Por algunos estudios realizados (CPEP, 2018), hemos podido constatar que los egresados que participaron durante sus estudios en programas de prácticas extracurriculares (que suelen tener una duración mayor que las prácticas curriculares) presentan unas condiciones laborales mucho más ventajosas en el año posterior al egreso que aquellos egresados que no las desarrollaron, con tasas de inserción más altas, una transición al primer empleo más rápida y menores tasas de temporalidad y parcialidad. Por tanto, consideramos que las prácticas extracurriculares son una potente herramienta para la promoción de empleo de los estudiantes.

Si esta intervención la comenzábamos hablando de la modernidad, acabaremos también hablando de ella, parafraseando al sociólogo francés Alain Touraine (2013) cuando en su *crítica a la modernidad* decía que “ahora, sabemos que siempre se construyen cosas nuevas con otras viejas, y que la modernidad no consiste

en borrar el pasado, sino en incorporar todo lo posible del pasado en todo lo posible del futuro”, es decir, que cada uno de nosotros en nuestros respectivos roles y responsabilidades en la Universidad debemos hacer mejor lo que ya venimos haciendo bien, y debemos hacer bien otras cosas nuevas de acuerdo con lo que cada día nos exige la sociedad.

Si tenemos en cuenta lo que apuntan algunos estudios de que en los próximos años el 47% de los empleos actuales se extinguirán (Frey & Osborne, 2013), no cabe duda de que las Universidades tienen un importantísimo papel en la refundación de los nuevos empleos.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- CPEP-Centro de Promoción de Empleo y Prácticas (2016). *Estudio sobre las demandas del mercado laboral a los graduados de la Universidad de Granada*. Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad. Granada: Universidad de Granada.
- CPEP-Centro de Promoción de Empleo y Prácticas (2018). *Incidencia de las prácticas extracurriculares en el empleo. Estudio de seguimiento de la Promoción 2014-2015*. Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad. Granada: Universidad de Granada.
- Frey, C. B. & Osborne, M.A. (2013). The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation? Technological forecasting and social change. *Elsevier*, vol. 114(C), 254-280.
- Touraine, A. (2013). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de hoy.
- Valero, F. J. (2012). *Demandas del mercado laboral a los titulados universitarios*. Vicerrectorado de Estudiantes. Granada: Universidad de Granada.

Normativa y legislación

- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA PARA LA EMPLEABILIDAD Y EL EMPLEO EN LA UNIVERSITAT JAUME I: NUEVOS RETOS, NUEVAS SOLUCIONES

M^a Isabel Beas Collado

Oficina de Inserción Profesional y Estancias en Prácticas. Universitat Jaume I. España
Maribel.Beas@uji.es

RESUMEN

La orientación profesional en la Universitat Jaume I lleva articulándose desde 2002 desde la Oficina de Inserción Profesional y Estancias en Prácticas (OIPEP), dirigida preferentemente a estudiantes y titulados universitarios. Actualmente existen nuevos retos a los que nos enfrentamos: la diversidad de los usuarios y usuarias, que incluyen necesidades muy variadas (diversidad de edad, necesidades especiales, perfiles formativos muy variados, residencia, nacionalidad, objetivos profesionales, disponibilidad, etc.) Por otro lado, la necesidad de integrar acciones en las titulaciones y contribuir a las renovaciones de acreditación de titulaciones oficiales. Y finalmente, la globalización y los cambios continuos en el mercado de trabajo, tanto a nivel nacional como internacional. Todo ello en un contexto de escasos recursos de personal y financieros. Es necesario optimizar recursos para conseguir la máxima eficacia. Por tanto el objetivo de esta comunicación es mostrar cómo resolvemos estas cuestiones a través de la innovación continuada, incluyendo cambios tanto en la metodología de la orientación como en el contenido de la misma: la metodología es variada apoyando la orientación individualizada, tanto presencial como on-line con acciones grupales, breves y ajustadas a la demanda, con el uso de aprendizaje entre iguales mediante videorelatos de experiencias, destacando nuestro proyecto UJIXMON y metodología “drop-in session”; los talleres cortos SuperMartes por el Empleo; el autoaprendizaje a través de nuestras guías online para trabajar en España PREOCUPA'T y para lanzar la carrera en el extranjero PROMOTE. Recientemente hemos implementado un sistema de reconocimiento de las competencias de empleabilidad. Estamos integrados en distintas redes, como RED Orienta Comunidad Valenciana y trabajamos con stakeholders muy reconocidos en orientación profesional, como la red EURES, y con los centros y titulaciones de la UJI como aliados.

PALABRAS CLAVE

Orientación profesional, competencias, empleabilidad.

CAREER GUIDANCE FOR EMPLOYABILITY AND EMPLOYMENT AT JAUME I UNIVERSITY: NEW CHALLENGES, NEW SOLUTIONS

ABSTRACT

The career guidance at the Universitat Jaume I has been articulated since 2002 from the Careers Service (OIPEP), preferably aimed at students and university graduates. Currently there are new challenges that we face: the diversity of users, which include very varied needs (age diversity, special needs, very varied training profiles, residence, nationality, professional goals, availability, etc.). On the other hand, the need to integrate actions in the degrees and contribute to the renewals of accreditation of official degrees. And finally, globalization and continuous changes in the labor market, both nationally and internationally. All this in a context of scarce personnel and financial resources. It is necessary to optimize resources to achieve maximum efficiency. Therefore, the objective of this communication is to show how we solve these issues through continuous innovation, including changes in both the guidance methodology and the content of the same: the methodology is varied supporting the individualized orientation, both in person and on -line with group actions, brief and adjusted to the demand, with the use of peer-learning through video experiences, highlighting our UJIXMON project and “drop-in session” methodology; self-learning through our online guides to work in Spain PREOCUPA'T and to launch the race abroad PROMOTE. Career guidance is an integral part of various programs of the OIPEP. We have recently implemented a recognition system for employability skills. We are integrated into different networks, such as RED Orienta Comunidad Valenciana and we work with highly recognized stakeholders in career guidance, such as the EURES network, and with UJI centers and degrees as allies.

KEYWORDS

Career guidance, employability, skills

INTRODUCCIÓN

La Universitat Jaume I, universidad pública creada en 1991, dispone en la actualidad de 4 facultades más una Escuela de Doctorado, atendiendo más de 14400 estudiantes. La OIPEP, creada en 1998, es el principal instrumento para llevar a cabo las políticas de empleabilidad de la Universidad, trabajando en dependencia del Vicerrectorado de Estudiantes y Compromiso Social y en colaboración con los centros. Su objetivo es aportar valor añadido a su formación para aumentar su empleabilidad y prepararles para trabajar en sus respectivas profesiones, incluido el entorno internacional. Los principales programas desarrollados incluyen Prácticas externas internacionales, Prácticas curriculares, Orientación profesional, Formación para la Empleabilidad (SuperMartes por el Empleo, Jornadas de orientación profesional y inserción laboral por titulaciones; acciones de intermediación como Agencia de colocación, presentaciones de Empresas) y Observatorio Ocupacional. De cada programa se realiza una evaluación de satisfacción e impacto. Todos los programas están coordinados entre ellos de forma que se dispone de itinerarios programados y obedecen al plan estratégico del servicio, alineado con el de la UJI.

Nuestros usuarios y usuarias han ido cambiando en los 20 años de experiencia del servicio, (Pérez, Beas, García y Burriel, 2018) a la vez que hemos tenido que ir adaptándonos para optimizar nuestros recursos. Uno de los principales retos a los que actualmente hacemos frente es la diversidad de nuestros usuarios y usuarias: Por un lado, tras la incorporación del Espacio Europeo de Educación Superior se ha realizado un incremento de titulaciones oficiales de primer y segundo ciclo en la Universitat Jaume, a 79, aumentando la complejidad de nuestro trabajo. También se ha propiciado un incremento de estudiantes y titulados en nuestras titulaciones a distancia sobre todo en el caso de los másters, residentes fuera de Castellón y en el extranjero, con diversos orígenes y necesidades, siendo el 16% de estudiantes de máster de procedencia extranjera; el creciente número de estudiantes que combinan estudios y trabajo y la perspectiva internacionalizadora de la universidad y sus estudiantes; el perfil del estudiantado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, que supone en torno al 1,5% de nuestros estudiantes; el incremento de estudiantado de doctorado, y el trabajo con la Escuela de Doctorado, con 20 programas, que exige nuevos retos para fomentar su empleabilidad.

Además, según Beas, Pérez y García (2007) nuestro colectivo se caracteriza por su elevada formación, e información y con un alto grado de exigencia, motivación e implicación en su itinerario de inserción, y por las altas expectativas de los titulados con respecto al empleo, que a veces no se ajustan a la realidad. Estas características requieren del orientador: gran especialización en temas relacionados con el mundo universitario y un elevado esfuerzo para hacer que los usuarios

tengan una visión realista del mercado de trabajo actual y de sus características asociadas.

Por otro lado, la globalización y los rápidos cambios en el mercado de trabajo tanto a nivel español como europeo e internacional exigen una continua actualización de metodologías y contenidos en la orientación profesional.

Por último, los cambios legales introducidos en los procedimientos de seguimiento y acreditación de los títulos (tanto de nivel de grado, máster como doctorado) incluyen la necesidad tanto de demostrar eficazmente qué programas de empleabilidad y orientación profesional se realizan como sus indicadores de éxito, anualmente. Así mismo, en el mismo anexo que hace referencia a la memoria de verificación de los títulos oficiales, se incluye necesariamente el establecimiento de sistemas de apoyo y orientación a los estudiantes una vez matriculados (Beas et. al., 2007). La OIPEP se ha convertido por tanto en un instrumento clave para estos procesos, recogiendo en un sistema AUDIT los procedimientos de seguimiento de la inserción laboral, prácticas externas, prácticas internacionales, formación para la empleabilidad y orientación profesional. La perspectiva ha puesto el foco en una nueva unidad de análisis, la titulación, solicitando desde los centros y titulaciones información actualizada, acciones cada vez más personalizadas y poder llegar a un porcentaje mayor de estudiantes.

Esta necesidad de poder llegar a más estudiantes no es solo un mero requisito legal, sino una necesidad de los usuarios Según una encuesta a nivel europeo entre egresados universitarios, (Ripsteer, 2016) el 87% de los graduados desearían haber recibido mayor orientación profesional por parte de las universidades, el 79% necesitan ayuda para encontrar un empleo. Un tercio se sienten perdidos en su desarrollo de carrera y casi la mitad de los graduados se sienten mal preparados para el mercado laboral. Cerca de la mitad de los estudiantes europeos esperan que su universidad les provea de formación para el empleo. El 61% de los estudiantes en Europa esperan orientación profesional de su institución, pero solo el 23% utilizan los servicios de empleo universitario y de esos sólo el 32% están muy satisfechos.

Según nuestros propios datos (Burriel y Beas, 2015) en una muestra de egresados de 2011 a 2013, solamente un 4% de los estudiantes de grado y un 6% de los estudiantes de máster habían participado en nuestras acciones de orientación profesional individualizada. Además encontramos que la participación en acciones de orientación profesional correlacionaba positiva y significativamente con la participación en los programas de prácticas curriculares, participación en prácticas extracurriculares, así como en los programas de prácticas internacionales. Anualmente, atendemos en orientación profesional de forma individualizada en torno a 150 usuarios y usuarias, número que ha aumentado significativamente con las metodologías introducidas (talleres en pequeños grupos, blended lear-

ning, orientación a distancia, guías online, etc.) llegando a cerca de 1500 participantes por año.

OBJETIVOS

El objetivo de esta comunicación es mostrar brevemente los retos a los que nos enfrentamos día a día en la Oficina de Inserción Profesional y Estancias en Prácticas (OIPEP) para ofertar una orientación profesional de calidad que de respuesta tanto a la demanda de nuestros usuarios y usuarias como a los requisitos legales e institucionales.

MÉTODO

Se irán desglosando las buenas prácticas introducidas y consolidadas por parte de la OIPEP para ir dando respuesta a las necesidades de nuestros usuarios y usuarias y nuestros principales colaboradores (los centros y los responsables de las titulaciones), así como los indicadores utilizados. Se detallará alguna de estas buenas prácticas.

RESULTADOS

Los principales hitos en relación a los programas de orientación profesional en la Universitat Jaume I y sus posteriores innovaciones se resumen en la siguiente tabla:

TABLA 1
INNOVACIONES INTRODUCIDAS EN EL PROCESO
DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL POR LA OIPEP

| <i>Año</i> | <i>Innovación</i> |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2000 | Adaptación y diseño de instrumentos fiables para medir el impacto y la eficiencia de la orientación profesional: diseño longitudinal de cuestionarios previos a la orientación, post, y a los 3 meses de la finalización de las acciones. |
| 2002 | Inicio formal de los proyectos de orientación profesional presenciales subvencionados por el SERVEF (Servicio Valenciano de Empleo y Formación): Proyectos OPEA. |
| 2002 | Inicio de la colaboración con la red EURES (Servicios públicos de empleo de la Unión Europea). |
| 2003 | Publicación de la primera guía de orientación profesional, material de orientación propio y adaptado (en papel, posteriormente online) PREOCUPA'T (en abierto) (Beas y García, 2013). |

| | |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2003 | Integración de programas de orientación profesional y formación en empleabilidad en los programas de prácticas internacionales: Plan de formación de prácticas internacionales + entrevista individualizada previamente a la movilidad + sesión de orientación profesional al finalizar la movilidad. |
| 2003 | Inicio del Observatorio Ocupacional, que proporciona información detallada sobre el proceso de transición al mercado de trabajo, y ésta es utilizada en el proceso de orientación profesional, trasladándose a las guías y talleres. |
| 2006 | Publicación de la primera versión de la guía online Preocupa't, con la inclusión de material audiovisual . |
| 2007 | Finalización de ferias de empleo presenciales. Inicio de los planes de formación para la empleabilidad, a través de talleres cortos, posteriormente denominados SuperMartes con la Empleabilidad. |
| 2009 | Inicio de la metodología drop-in session en nuestros talleres. |
| 2009 | Publicación on-line de la primera versión de la guía de orientación profesional, material de orientación propio PROMOTE Your International Career (Beas y Bellés, 2011). |
| 2009 | Inicio de los planes de formación de prácticas internacionales en periodo estival (junio-julio). |
| 2007-2018 | Actualización anual de contenidos de texto y audiovisuales de las guías online: inclusión de la grabación de los talleres de orientación para el empleo y Jornadas. |
| 2011 | Inicio de la emisión del programa quincenal de radio de 30 minutos PREOCUPA'T en la radio de la Universitat Jaume I, dirigida a la orientación profesional de nuestros estudiantes, con la participación de usuarios de los diversos programas de empleabilidad. |
| 2013 | La OIPEP lanza sus perfiles en redes sociales, LinkedIn, Facebook y Twitter. |
| 2014 | Inicio de programas específicos de orientación profesional y empleabilidad para personas con discapacidad y necesidades especiales en coordinación con la Unidad de Apoyo a la Discapacidad. |
| 2014 | Implementación online de la recogida de datos previa a la entrevista inicial en el proceso de orientación profesional, y sistema de citación online para las citas de orientación personalizadas (Pérez et. al., 2018). |
| 2014 | Inicio de sesiones de orientación profesional individualizada a través de medios a distancia, como Skype, bajo petición de los usuarios. |
| 2015 | Inicio del programa de Jornadas de Orientación Profesional e Inserción Laboral en las titulaciones. |
| 2016 | Inclusión de programas de orientación profesional y formación para la empleabilidad en algunos programas de prácticas externas nacionales. |
| 2017 | Implementación del programa SuperMartes por la Empleabilidad en versión online (Moodle). |
| 2018 | Aprobación del Certificado de Competencias Transversales de Empleabilidad (Beas y García, 2017) |

Los SuperMartes por la Empleabilidad en talleres cortos, impartidos los primeros martes de cada mes, entre octubre y julio, dirigidos a fomentar las

competencias transversales para la empleabilidad en grupos pequeños (de 5 a 20 personas), agrupando más de 28 acciones. Han sido impartidos o bien por nuestros propios técnicos o bien por profesorado externo, según el ámbito. Los contenidos se han ido revisando en función de la evaluación continuada por parte de los usuarios y la demanda de los centros y titulaciones, así como la continua actualización a los cambios del mercado de trabajo. Entre los últimos contenidos del curso 2017/18, se incluyen, como una muestra de los mismos: “El CV para UK”; “CV Europass”; “Trabajo por proyectos en entidades públicas y privadas”; “Quieres ser el candidato ideal? Competencias necesarias para trabajar”; “Sácale el máximo provecho a LinkedIn”; “Cómo transformar una idea de negocio en realidad” o “Acceso al cuerpo de profesorado no universitario”.

El Certificado de Competencias transversales de Empleabilidad (Beas y García, 2017) es un nuevo sistema de reconocimiento en la Universitat Jaume I, que supone una innovación para las instituciones de educación superior españolas. Ha nacido a la vez que el Certificado de Competencias transversales emprendedoras. En el modelo educativo de la UJI uno de los principios que encontramos es el impulso de la empleabilidad, del espíritu emprendedor y de la vocación investigadora, por lo que la Universidad ha estado desarrollando diferentes programas en estas materias. Con este certificado se reconoce y pone en valor todas estas acciones. Por lo tanto, el estudiantado UJI podrá complementar su formación oficial acreditando que ha desarrollado distintas actividades que buscan mejorar su capacitación para la empleabilidad y el Emprendimiento. Además se pretende incrementar la participación de los estudiantes en actividades extrauniversitarias y en la vida universitaria. Es un documento formal para visualizar y demostrar a los posibles empleadores la adquisición de habilidades transversales de los estudiantes con alto impacto en la empleabilidad, a través de la participación en actividades de formación (80 horas), sensibilización (20 horas) y experiencia (600 horas o 6 meses) organizadas por la Universitat Jaume I u otras que puedan ser reconocidas por el comité evaluador (Comisión de Expertos). Se expedirá para los estudiantes de titulaciones oficiales de la Universidad Jaume I y / o titulados y tituladas de titulaciones oficiales de la Universidad Jaume I de los últimos dos años, tanto de grado como de máster y de doctorado.

Respecto al proceso de orientación profesional, se han consolidado una serie de indicadores tanto en el plan estratégico del servicio como en la carta de servicios (Beas, Burriel, Cerveró, García y Pérez, 2015) para medir la eficacia y eficiencia de nuestra labor como orientadoras profesionales, que se incluye en la siguiente tabla:

TABLA 2
INDICADORES DE EFICACIA DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL
EN OIPEP (2017) Y COMPROMISOS DE LA CARTA DE SERVICIOS

| <i>Procedencia</i> | <i>Indicador</i> | <i>Valor 2017</i> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Plan estratégico del servicio | UJIXMÓN: Número de videorelatos de experiencias de los estudiantes y titulados colgados en la web. | 199 |
| Plan estratégico del servicio Carta de servicios | Satisfacción media de las acciones formativas ofertadas (Jornadas, workshops) y de orientación profesional. Escala Likert de 1 a 5. | 4,26 |
| Plan estratégico del servicio | Número de titulaciones diferentes participantes en acciones de orientación profesional | 53 |
| Plan estratégico del servicio | Número de participantes en acciones de orientación profesional | 147 |
| Plan estratégico del servicio | Número de participantes en acciones de formación para la empleabilidad, Jornadas Ocuparty y Jornadas de Salidas profesionales | 1462 |
| Plan estratégico del servicio | Tasa de inserción laboral a los 3 meses de los participantes en acciones de orientación profesional | 45% |
| Plan estratégico Carta de servicios | Grado de satisfacción de los usuarios/as con el sistema de citas online de orientación profesional. Escala Likert de 1 a 5. | 3,69 |
| Plan estratégico del servicio Carta de servicios | Nº usuarios/as anuales de la Guía de Orientación PREOCUPA'T. | 12793 |
| Plan estratégico Carta de servicios | Nº usuarios/as anuales de la Guía de Orientación PROMOTE. | 7193 |
| Carta de servicios | Compromisos | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Mantener en niveles de excelencia la satisfacción media con el servicio recibido • Aumentar la satisfacción con el sistema de citación online de orientación profesional • Información vía web y a través de las guías online | | |

Dichos indicadores son visibles en la página web del servicio, www.uji.es/serveis/oipep

CONCLUSIONES

Los tres principales retos que afrontamos en nuestro trabajo como orientadores es el incremento de la diversidad de nuestros usuarios y usuarias; la rápida transformación del mercado de trabajo y la demanda de los procesos de seguimiento y acreditación de los títulos.

Todo ello con unos recursos limitados que han de optimizarse, en un escenario de continuo cambio tecnológico. Por tanto el camino hacia la innovación con-

tinua y la cooperación entre servicios, centros y universidades es la vía para mejorar nuestra eficacia como orientadores y conseguir llegar a más usuarios y más diversos favoreciendo su empleabilidad.

LOS APRENDIZAJES DE PROCESO DE ESTAS INNOVACIONES

- Adaptación a los diferentes perfiles y necesidades es una ventaja percibida muy favorablemente por los usuarios y nuestros colaboradores, los centros y titulaciones.
- Utilizar los iguales en cada programa (ejemplo, Jornadas de Salidas profesionales o videorelatos) es un recurso que aumenta la motivación de los estudiantes.
- Se ha de implicar al profesorado en nuestros programas de orientación profesional y empleabilidad para incrementar la participación de los estudiantes, el reconocimiento académico y el ajuste a las necesidades.
- Se realiza continuo *benchmarking* y cooperación con otros servicios de empleo universitario, tanto a nivel nacional como internacional que propicia la incorporación de buenas prácticas en nuestro quehacer diario, y las alianzas establecidas con otros stakeholders que complementan nuestra oferta es clave en el aprovechamiento de los recursos.
- Mejora continuada de nuestros procedimientos, siguiendo el marco P-D-C-A
- La formación para la empleabilidad + la orientación profesional previa a la transición de la universidad al mercado de trabajo es un factor de éxito en la inserción de nuestros egresados
- Aún siendo una universidad presencial, la adaptación de contenidos online y la posibilidad de realizar la orientación a distancia es percibida muy positivamente por nuestros usuarios.

La implementación de estos cambios ha redundado en primer lugar en la mejora de la autoeficacia profesional y satisfacción del propio personal del servicio, la mayor satisfacción del cliente, el aumento del espectro de usuarios a los que podemos llegar y la adaptación a los diferentes perfiles de los mismos, cada vez más cambiantes (Pérez et. al, 2018) Y finalmente, y no por ello menos importante, la eficiencia de nuestros recursos humanos, disminuyendo la carga administrativa y pudiendo dedicarse a más trabajo efectivo de información, orientación y formación.

No obstante, el reto de llegar cada vez a más estudiantes y titulaciones pasa obligatoriamente por el compromiso institucional tanto del vicerrectorado competente como de la implicación de los centros, y sobre todo de los responsables de los títulos.

REFERENCIAS

- Beas, M.I.; Burriel, R.; Cerveró, T. García, L. y Pérez, C. (2015). La carta de servicios de la Oficina de Inserción Profesional y Estancias en Prácticas: 17 años innovando por la empleabilidad. Comunicación presentada a las *XV Jornadas de Servicios Universitarios de Empleo*. Barcelona.17/19-06-2015
- Beas, M.I. y García, L. (2003). *Guía de orientación profesional para universitarios PREOCUPAT*. Universitat Jaume I. Recuperado de <https://www.uji.es/societat/labo-ral/preocupat/>
- Beas, M. I and García, P. (2017). Employability skills: a system of recognition at Universitat Jaume I. *Proceedings of ICERI Conference*. Sevilla. 16/18-11-2017.
- Beas, M. I., Pérez, C. y García, L. (2007). El papel del área de inserción profesional en la orientación profesional de los estudiantes y titulados de la Universitat Jaume I. *QUADERNS DIGITALS.NET. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/heme-roteca/r_72/nr_770/a_10391/10391.pdf
- Beas M.I. and Bellés, B. (2011). Promote your International Career: An Online Guide for Mobility Applicants. *5th International Technology, Education and Development Conference (INTED 2011)*. Valencia. 07-03-2011. Recuperado de <https://library.iated.org/view/BEASCOLLADO2011PRO>
- Burriel, J. R. & Beas, M. I. (2015) Masters degrees and Bachelor's degrees: how to increase employability for former students. *9th International Technology, Education and Development Conference (INTED2015)*. Madrid. 2/4-03-2015
- Pérez, C.; Beas, M. I; García, L y Burriel, J. R. (2018). Menos es más: mejora de la eficiencia y eficacia de la orientación y la formación de un servicio universitario de empleo mediante herramientas TIC. Comunicación presentada a la *XVIII Jornadas de Servicios Universitarios de Empleo*. Valencia 11/13-06-2018.
- Ripmeester, N. (2016) Ensuring ensuring future proof graduates: the European perspective survey insights & promising practices. *6thSGROUP UNICA COMPOSTELA GROUP Joint Workshop*. Bruselas 14 Abril.

EXPERIENCIA DEL BALANCE DE COMPETENCIAS CON ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Luis Carro Sancristóbal, Natalia López-Angulo Martín,
Sandra Domínguez Pulido
Universidad de Valladolid

RESUMEN

La experiencia del Bdc con estudiantes y egresados de la Universidad de Valladolid surge como una necesidad de mejorar los servicios de orientación en esta universidad, ofreciendo un servicio más individualizado y aportando información de acuerdo a las necesidades de cada beneficiario. El Bdc se implantó como una experiencia piloto enmarcado en una de las líneas estratégicas de empleabilidad del Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Valladolid. En esta línea, el servicio se adaptó a las características del nuevo grupo destinatario, siguiendo el modelo de la Universidad de Foggia (Italia), y alineado con la Carta Europea de Calidad. El servicio se ofreció a un grupo de estudiantes de último curso de grado y egresados, de todas las Facultades y Escuelas del Campus de Valladolid. Este hecho, supuso el cambio en el proceso metodológico, que en esta ocasión se caracterizó por combinar entrevistas individuales y talleres formativos de empleabilidad. En las entrevistas individuales entre consultor/a y beneficiario/a, se dirigen a la exploración de las competencias personales, formativas y profesionales adquiridas a lo largo de la vida de la persona. Estas entrevistas, se complementan con cinco talleres formativos de empleabilidad. Durante esta experiencia piloto, se desarrollaron 42 casos para estudiantes de la Universidad de Valladolid, 21 casos para egresados de la Universidad de Valladolid. Se obtuvo un alto grado de satisfacción con el servicio, en especial, con las entrevistas individuales realizadas con el consultor/a.

PALABRAS CLAVE

Estudiantes, transversales, Balance de Competencias, universidad, empleabilidad.

EXPERIENCE OF THE BALANCE OF COMPETENCIES WITH STUDENTS AND GRADUATES OF THE UNIVERSITY OF VALLADOLID

ABSTRACT

The experience of the BdC with students and graduates of the University of Valladolid arises as a need to improve services at this university, offering a more individualized service and providing information according to the needs of each beneficiary. The BdC was implemented as a pilot experience framed within one of the strategic lines of employability of the Vice-rectorate of Students of the University of Valladolid. The service was adapted to the characteristics of the new target group, following the model of the University of Foggia (Italy), but aligned with the European Quality Charter. The service was offered to a group of final-year undergraduates and graduates, from all the Faculties of the Valladolid Campus. This fact meant the change in the methodological process, which on this occasion was characterized by combining individual interviews and training workshops on employability. In the individual interviews between consultant and beneficiary, they are directed to the exploration of the personal, formative and professional competences acquired throughout the life of the person. During this pilot experience, 42 cases were developed for students of the University of Valladolid, 21 cases for graduates of the University of Valladolid.

KEYWORDS

Students, transversal, Balance of Competencies, university, employability

INTRODUCCIÓN

El Balance de Competencias (BdC) tuvo su origen en Francia, a mitad de los años 80, durante un periodo caracterizado por profundos cambios sociales y económicos, que dieron lugar a una reestructuración del sistema laboral. Con-

secutivamente, las tasas de desempleo aumentaron y las personas comenzaron a poner en duda su sentido de autoeficacia, disminuyendo así su motivación y autoestima.

De acuerdo a este contexto socio-económico, el BdC surgió como una estrategia de orientación profesional para ayudar a las personas a concienciarlas de todo su patrimonio personal (conocimientos, competencias, actitudes y valores) adquirido a lo largo de su trayectoria vital, con el objetivo de reinvertirlo en un proyecto personal, formativo y/o profesional futuro.

El balance de competencias se puede delimitar a través de diferentes definiciones, la primera de ella de dos teóricos franceses, Yatchinovsky y Mirachard, lo define como,

...un proceso que tiene que permitir a la persona elaborar un proyecto profesional, a corto, medio y largo plazo, a partir del análisis de su experiencia, su historia, sus competencias y su potencial, teniendo en cuenta sus preferencias, sus valores de referencia y sus elecciones personales realizadas en el transcurso de la vida. (Alberici y Serreri, 2005, p. 78).

Por otro lado, Lévy Leboyer lo define a través de los instrumentos para el desarrollo de las carreras en la implicación con la formación, enmarcándolo en tres corrientes que se podría resumir como,

...la propia persona es quien debe gestionar su carrera, debemos evitar el imponer decisiones u orientaciones que la persona no asuma completamente, debemos ayudarla a ocuparse de sí misma, favorecer la formación a lo largo de la vida, no limitándola a la formación inicial y, por último, la formación se produce más allá. (Alberici, y Serreri, 2005, pp. 78-79).

El balance de competencias tiene que favorecer a la persona a tomar conciencia del conjunto de sus adquisiciones derivadas de la formación inicial, de la continua y de la vida profesional que le permita hacer una autoevaluación de sus proyectos de carrera.

En la actualidad se puede definir como un método de análisis y de autoanálisis asistido de las competencias, las aptitudes y el potencial de una persona en función de la puesta a punto por parte de la propia persona de un proyecto propio de desarrollo profesional o de inserción laboral o de formación para la ocupación. Es un método auto-activo y proactivo, con un fuerte valor orientativo otorgado por la potenciación y el desarrollo de las capacidades de identificar, seleccionar y escoger las oportunidades de trabajo o de carrera coherentes como el propio patrimonio de competencias. Se solicita que la persona se convierta en protagonista del proceso de análisis de sus propias competencias, capacidad y aptitudes y de la puesta a punto del propio proyecto de desarrollo profesional, de inserción laboral o de formación, con la ayuda de expertos

Actualmente, tras analizar la situación de desempleo en España, se ha identificado que la capacidad para adaptarse a los cambios que se están produciendo en esta época de incertidumbre y de gestionar las etapas de transición clave en la vida de las personas depende directamente de la posibilidad de adquirir competencias transversales, orientativas y estratégicas, que permitan construir y redirigir el propio proyecto futuro, de acuerdo con las exigencias contextuales del momento.

En consideración a esta problemática, el servicio de BdC en la Universidad de Valladolid, tenía la intencionalidad de prestar un servicio de orientación profesional que atiende a las necesidades sociales y laborales de las/os estudiantes universitarias/os, proporcionándoles una atención personalizada que recoja todas las competencias, actitudes, habilidades, necesidades e intereses de la persona, para guiarle en el abanico de posibilidades formativas o laborales, a las que puede y quiere acceder, considerando en todo momento, sus necesidades e intereses personales.

El balance de competencias es una herramienta que se propone como experiencia piloto en la Universidad de Valladolid con el fin de promover la empleabilidad entre los estudiantes del último curso de grado y egresados, experiencia enmarcada dentro de las líneas estratégicas de empleabilidad del Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Valladolid. Esta iniciativa cuenta con amplio desarrollo en las universidades italianas y se considera una de las estrategias de orientación para la carrera. Para su puesta en marcha se contó con el apoyo específico de la profesora Daniela Dato del departamento de Pedagogía General y Social de la Universidad de Foggia (Italia) y el asesoramiento y la participación del Observatorio de Validación de Competencias de la Uva (Observal) dado su conocimiento y experiencia en Balance de Competencias con adultos mayores de 45 años con baja cualificación. La iniciativa se implementó durante el curso 2016-17 como experiencia pionera en las universidades españolas acorde con los parámetros de la Carta Europea de Calidad de la Federación Europea de Centros de Balance y Orientación Profesional (FECBOP), en la que la UVa es el primer socio español.

OBJETIVOS

1. 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.
2. Identificar y reconstruir los conocimientos, capacidades y recursos psicosociales de experiencias personales, formativas y laborales, en su historia de vida.
3. Favorecer el desarrollo de la capacidad reflexiva y de autoanálisis de sus propias competencias.
4. Evaluar los conocimientos y recursos que tiene la persona para enlazarlos y proyectarlos en el futuro, a nuevos campos profesionales.

5. Valorar en el beneficiario la capacidad de transferir y de proyectar sus conocimientos al futuro.
6. Ajustar las competencias adquiridas con las competencias demandadas por las empresas.
7. 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.

MÉTODO

La experiencia piloto de Balance de Competencias con estudiantes y egresados se realizó en el curso académico 2016-2017. Se inició el 6 de marzo y duró hasta el 28 de abril de 2017 y se configuró como un servicio transversal y adaptado a cada formación universitaria.

Previo al inicio de la experiencia se realizó un periodo de difusión e inscripción. El periodo de difusión comenzó con una conferencia a los Decanos y Coordinadores de prácticas de las facultades y escuelas en el mes de enero donde se informó de qué es el balance de competencias, qué ofrece y, cómo se desarrolla y organiza. Igualmente se promovió y difundió a través de la página web de la Universidad y carteles publicitarios ubicados en las facultades (figura 1). La inscripción para poder participar se realizó a través de la página web a través de la inscripción online (figura 2) mediante un cuestionario breve donde se solicitaban sus datos de contacto, perfil académico, motivación y expectativas frente a la experiencia.

FIGURA 1
DIFUSIÓN DE LA EXPERIENCIA



FIGURA 2
INSCRIPCIÓN ONLINE



Antes de iniciar el balance propiamente dicho, se celebró una sesión de presentación a principios del mes de febrero a aquellos estudiantes y/o egresados interesados en participar, con una duración aproximada de dos horas en las que se explicaron la finalidad y contenidos del procedimiento, beneficios que obtendrían y la temporalización del servicio y, por último, se finalizó con un espacio para la resolución de dudas. Durante esta sesión se recomendó al alumnado solicitante del BdC, que presenten algunas competencias transversales (como, por ejemplo, la asunción de responsabilidades, trabajo en equipo, capacidad para aprender o resolución de conflictos, entre otras), mediante una primera toma de contacto con el mundo laboral, que permita al consultor/a ayudarles a orientar su proyecto futuro de acuerdo a sus recursos personales, formativos y laborales y sus intereses profesionales.

Por ello, los requisitos previos se resumen en los siguientes enunciados:

1. Solicitud de adhesión al Balance (Obligatorio)
2. Ser alumno/a de cuarto año de Grado o de Máster (Obligatorio)
3. Haber cursado o estar cursando prácticas extracurriculares.
4. Entrega del CV Europass con motivo "Objetivo profesional: Balance de Competencias"

Este servicio se estructuró en torno a una dinámica activa y participativa, donde el estudiante es el protagonista en el desarrollo de su propio balance. Además, se caracteriza, especialmente, por dar una atención personalizada e individualizada a cada estudiante, de acuerdo a sus necesidades e intereses, basándose en una metodología autobiográfica-narrativa, que permita al estudiante reconocer y valorar sus variables internas y externas, para construir su recorrido profesional futuro

El plan de trabajo se estructura en:

- Entrevistas individuales: Junto el consultor/a, se tratarán aspectos más personales y privados del estudiante, mediante la narración-autobiográfica de su historia de vida, para analizar y reconstruir sus conocimientos, competencias, actitudes, intereses y necesidades, con el objetivo de reinvertirlos en un proyecto personal futuro.
- Talleres grupales: se trabajarán temas de interés colectivo, como el CV *Europass*, la carta de presentación, el análisis de perfiles profesionales y las entrevistas de selección, para fomentar la conciencia de sí mismo dentro de un contexto social. La puesta en común en gran grupo permitirá conocer las aportaciones de cada uno para enriquecer el propio conocimiento y la experiencia individual y colectiva. Para la realización de los talleres se contó con la participación y el apoyo de estudiantes en prácticas del Máster en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

Simultáneamente, se complementa la participación en las entrevistas y talleres, con el trabajo autónomo del estudiante para la construcción de su portafolio de competencias electrónico (Mahara), el cual exige un periodo de dedicación y reflexión sobre sí mismo para completar los instrumentos aportados para evidenciar sus competencias y permita capitalizar todas sus competencias personales, formativas y laborales, para transferirlas a un proyecto personal, profesional y/o formativo futuro.

Acción del Balance de Competencias

Fase de acogida

Tras finalizar la etapa informativa a los estudiantes, éstos solicitan su participación en el mismo. Durante esta etapa, los consultores/as del balance deben realizar un análisis riguroso de las demandas y las motivaciones que tiene una persona al inscribirse en el BdC (Figuera, & Rodríguez, 2007) para identificar su adecuación al perfil que exige el BdC. Para ello, se dispuso de un plazo de diez días para analizar las demandas e identificar las personas que mejor se ajustaban al perfil del proyecto (requisitos iniciales) y a la realización de la primera entrevista.

En esta fase es donde se lleva a cabo la primera toma de contacto entre el beneficiario/a y el consultor/a. En esta entrevista personal se establece el *contrato* por cada beneficiario y su consultor/a, con lo que se busca el compromiso formal de su adhesión al procedimiento que se va a desarrollar.

Una parte muy importante de *contrato* se dedica a los compromisos que asume el consultor/a en balance de competencias y el beneficiario/a en el ejercicio de sus respectivos roles. El consultor/a se comprometía a poner a disposición del beneficiario todas las herramientas y/o instrumentos que pudieran resultar útiles

para el balance, a facilitar la comprensión por parte del beneficiario de los instrumentos de autoanálisis y dirigir las distintas fases del balance de competencias con la ética debida y la confidencialidad de datos que se requiere. El beneficiario/a, por su parte, se compromete a respetar los plazos, a cumplimentar las herramientas y/o instrumentos de autoanálisis, las actividades que se fueran acordando con precisión, sinceridad y, sobre todo, compromiso.

En el *contrato* se señala aquello que el balance de competencias no es y, especialmente, aquello que sí es, es decir, un procedimiento de reflexión y autoevaluación que ayuda a la identificación y análisis de los recursos y competencias personales, con el fin de elaborar un proyecto personal, profesional y/o formativo del beneficiario/a y que pueda poner en práctica al finalizar

Fase de investigación

La posición de la persona como centro en el proceso de análisis y la evaluación de sus competencias son un elemento esencial en la metodología del balance, aumentando la capacidad de autoevaluación y reflexión de la persona, facilitando el empoderamiento y el incremento de las capacidades que le permitan controlar de forma activa su propia vida.

La fase de investigación es la fase central, aquella a la que más tiempo se dedica y se busca crear las condiciones más adecuadas para conseguir que el beneficiario reconstruya su trayectoria vital y profesional. De esta manera, los beneficiarios/as reelaboran su experiencia vital, profesional y de formación a través de herramienta y/o instrumentos asistidos por el consultor/a.

Durante esta fase cada beneficiario/a debía empezar a elaborar un posible proyecto para el futuro a partir de las potencialidades descubiertas y de sus intereses y expectativas, gracias al trabajo sobre su propia biografía e intereses y adaptándolo al contexto propio de esta fase. Todo ello, con el acompañamiento y guía de la figura del consultor/a.

Fase de síntesis

Esta fase se dedica a definir dicho proyecto y concretar en una actividad coherente con los objetivos fijados gracias al trabajo desarrollado a través de las herramientas y/o instrumentos en fases anteriores y que han resultado necesarios para clarificar el proyecto que les permita desenvolverse en el mundo profesional. Durante esta fase, el consultor redacta un informe de síntesis en el que se recoge las percepciones del consultor/a, las competencias que posee el beneficiario/a, el plan de acción que ha señalado, el proyecto personal, formativo y/o laboral y, terminará el documento con los puntos fuertes y a desarrollar del beneficiario/a para alcanzar los objetivos y su proyecto.

La entrega de informe de síntesis se desarrolló durante los meses de mayo a julio. En el cronograma inicial se marcó el mes de mayo para proceder a la entrega

de todos los informes de síntesis, pero, como hemos indicado, el periodo se prolongó en el tiempo, principalmente por la disponibilidad de los beneficiarios/as ya que coincidió con el periodo de exámenes, la defensa de los trabajos fin de grado o de máster y el inicio del periodo vacacional. Por ello, durante el mes de julio se realizó las últimas entrevistas donde se entrega el informe.

Como punto final al desarrollo de esta experiencia y tras finalizar los informes finales y su entrega se envió a cada uno de los beneficiarios/as a través de Internet una encuesta de satisfacción de todo el desarrollo del proyecto.

Al finalizar el BdC, de acuerdo con todos los criterios de la Carta de Calidad Europea del Balance de Competencias, es preciso establecer un servicio de seguimiento pasados unos meses tras la finalización del proceso del BdC para conocer la situación del usuario en ese momento, los objetivos que ha cumplido o las nuevas expectativas hacia su proyecto personal, formativo y/o laboral.

Para el desarrollo del Balance de Competencias, los consultores/as se han servido de una serie de herramientas y/o instrumentos que le favorecen al beneficiario/a el análisis y reflexión sobre el conocimiento que posee sobre sí mismo/a, sus actitudes, conocimiento y competencias personales, formativas y laborales. Además de examinar y profundizar en sus intereses y perfiles profesionales, así como enfocar todo ello en el plan de acción y proyecto final.

Tras su uso, las herramientas y/o instrumentos trabajados se recogen en una carpeta personalizada, favoreciendo un aprendizaje significativo por la implicación activa del beneficiario/a en el progreso de su BdC (González, 2007). Esta carpeta denominada portfolio engloba el resultado, implicación y evidencias del balance de competencias de la persona.

Las herramientas y/o instrumentos¹ más utilizados fueron los que se detallan a continuación:

1. Contrato: esta herramienta se utilizó para establecer un contrato entre la persona beneficiaria del proyecto y el centro del Balance de Competencias; estableciendo unos objetivos a los que ambas partes se comprometían a cumplir. Al mismo tiempo en este contrato se plantearon por escrito los objetivos que espera el beneficiario del BdC.
2. Redes de apoyo sociolaboral: mediante esta herramienta se obtuvo información sobre los siguientes nodos: familiar, ocio, laboral, formativo y servicios. La información recogida se traslada a un mapa ilustrado de redes de apoyo individualizado que muestra los más relevantes para la persona.

1 Las herramientas y/o instrumentos utilizados son de elaboración propia y adquiridos del modelo de BdC francés e italiano. Del modelo francés, se puede encontrar algunos materiales en "*Carrière sur mesure. Le cahier de votre réorientation*" de Isabelle Flouck, para trabajar en pequeños grupos. Del modelo italiano, se pueden encontrar algunos materiales en Bi.dicomp.ISFOL, organizados por fases para trabajar de manera individual o grupal.

3. Mi historia personal “Entre ayer y hoy, me veo...”: esta herramienta permite conocer la percepción y acontecimientos del beneficiario/a que le han supuesto hitos significativos en diferentes contextos de la vida de la persona beneficiaria.
4. Mapa de mí mismo: esta herramienta permite conocer la auto-percepción del beneficiario/a ya que se ha de definir con diez palabras y dar evidencias de ellas, esto favorece que visualice las características y conocimientos de sí mismo, con el fin de conocerse y facilitar la comunicación con los demás.
5. Análisis de las competencias: en esta herramienta se ofrece un listado de 120 competencias que permite a la persona beneficiaria hacer una exploración de los aprendizajes que ha adquirido a través de sus experiencias formativa y laborales. Los datos recogidos nos ofrecen una contraposición entre la percepción interna y externa de la persona que se reflejará en el informe de síntesis.
6. Cuestionario Husson III: esta herramienta facilita a la persona describir las acciones y actividades desarrolladas a lo largo de su vida, para extraer los conocimientos y competencias que ha adquirido en torno a tres ámbitos: físicas, intelectuales y personales.
7. Aspectos a cambiar en la vida personal y profesional: Instrumento en el que la persona destaca que aspectos de su vida profesional y personal, desea cambiar y/o transformar, desarrollar, reducir y conservar, además de indicar que trayectoria ha de recorrer para lograr sus objetivos.
8. Esquema de acción del proyecto: esta herramienta facilita la planificación de las acciones que se va a desarrollar para la consecución del proyecto, en él se detalla los pasos a seguir y su temporalización para lograr su objetivo
9. Mi proyecto personal, formativo y/o laboral: consiste en construir el proyecto final donde se han de indicar los objetivos que se plantea lograr, los recursos personales que posee y los que debe desarrollar para alcanzar el proyecto y finalmente, debe integrar el plan de acción desarrollado en el esquema de acción del proyecto (herramienta anterior).
10. Performanse: se trata de una herramienta que permite obtener información sobre la toma de decisiones en selección, formación, desarrollo, análisis de equipos, adecuación persona-puesto y gestión del desempeño. Creando una síntesis del perfil profesional que comprende contribuciones individuales, contribuciones organizacionales, contribuciones interpersonales y recursos personales, después se genera un informe.

Talleres de empleabilidad

Los talleres se ofrecen como complemento a las entrevistas profesionales. Se realizaron cinco talleres en diferentes localizaciones durante los cinco días de la

semana en horario de mañana y de tarde para favorecer la asistencia de todos los participantes del servicio de balance de competencias.

Los talleres que se realizaron se pueden ver en la siguiente ilustración, estos se diseñan con el fin de fomentar la conciencia de sí mismo dentro de un contexto social.

FIGURA 3
TALLERES DE EMPLEABILIDAD REALIZADOS EN EL BDC



1. **Emprendimiento:** en este taller se trató aspectos relativos a las ventajas e inconvenientes de emprender, las cualidades necesarias que ha de tener un emprendedor para la creación de una empresa. Asimismo, se dio a conocer casos de buenas prácticas y el contacto de entidades que ofrecen información o ayudas financieras.
2. **CV Europass y la entrevista:** en este taller se trabajó la adquisición de estrategias, habilidades y competencias, y ofreció recursos para afrontar una entrevista de trabajo con éxito.
3. **Perfiles profesionales:** se analizaron los perfiles profesionales para conocer las competencias necesarias ante el puesto de trabajo que se pretende conseguir. Además, se proporcionó a los beneficiarios distintas herramientas para conocer los perfiles profesionales de la oferta de empleo, relacionados con su perfil profesional, para analizar el mercado de trabajo en cuanto a los intereses de los beneficiarios, así como su empleabilidad.
4. **Self-marketing:** en este taller se trabajó una forma de “auto venta” que ayude al beneficiario/a a conseguir ese puesto de trabajo deseado a través de la marca personal.

5. Búsqueda activa de empleo: en este taller se entrenó y aplicó aquellas habilidades y técnicas facilitadoras del proceso de búsqueda de empleo, dirigidas a demandantes con una cualificación e intereses profesionales ajustados al empleo existente a su ámbito de búsqueda.

Y para finalizar la experiencia piloto de Balance de Competencias con estudiantes y egresados de la Universidad de Valladolid se realizó una sesión de clausura (figura 4) donde se presentó los resultados de la experiencia, se contó con la presencia de la profesora Isabella Loidice de la Universidad de Foggia (Italia) que presentó la trayectoria y experiencia de BdC con estudiantes en Italia. Y se finalizó la sesión entregando el certificado de asistencia a los beneficiarios/as del BdC.

FIGURA 4
PÓSTER DE LA CLAUSURA

Universidad de Valladolid

FUNGE UVa

CS UVa Consejo Social

Observal Observatorio de la Validación de Competencias Profesionales UVa

VICERRECTORADO DE ESTUDIANTES

CONFERENCIA DE CLAUSURA

EL BALANCE DE COMPETENCIAS
Un servicio de orientación para estudiantes universitarios

- La experiencia de BdC con estudiantes y egresados de la UVa.
- El caso de la Universidad de Foggia, Italia.

Dra. Isabella Loidice, profesora de la UNIVERSITÀ DI FOGGIA
Dipartimento di Studi Umanistici
Responsable y experta del Laboratorio de Balance de Competencias en La Università di Foggia, Italia

Con la colaboración de Daniela Bato, Manuel Ladopana
Laboratorio de Balance de Competencias

Martes, 9 de mayo de 2017

Lugar: AULA TRISTE
PALACIO DE SANTA CRUZ
Hora: 19:00h.

validación
competencia
reconocimiento
validación
competencia
acreditación
aprendizaje
saberes
validación
acreditación

Observal
Observatorio de la Validación de Competencias Profesionales

Universidad de Valladolid
Departamento de Pedagogía
Campus Miguel Delibes
Paseo de Belén, 1. 47011 Valladolid (Spain)

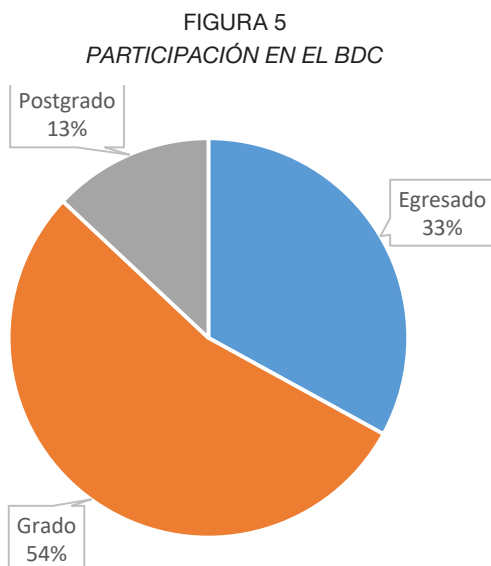
Tel. +34 983 32 63 00
+34 983 42 32 00
Fax. +34 983 42 34 26
Web: observal@observal.uva.es

RESULTADOS

En este apartado se hace una revisión de los resultados o datos recogidos durante la experiencia de Balance de Competencias con estudiantes y egresados de la Universidad de Valladolid.

Lo primero a los que debemos hacer referencia es al interés inicial de los beneficiarios/as respecto al BdC, es decir, qué esperaban lograr del servicio antes de iniciarlo. Un porcentaje elevado señaló, en la encuesta de inscripción, que su principal motivación era “comenzar un proceso de crecimiento personal y profesional”; seguido de conseguir una mejora en su actual trabajo y obtener formación.

El servicio tuvo una participación de 63 beneficiarios, con una mayor participación de estudiantes de último curso de grado, abarcando un 54%. Seguido de un 33% de egresados y con un 13% de estudiantes de postgrado (figura 5).



En el siguiente gráfico se puede ver la procedencia de los beneficiarios/as respecto a su facultad o escuela. El gráfico refleja que el 38% de las personas que acudieron al servicio estudiaban o estudiaron en el caso de los egresados en la Escuela de Ingenierías Industriales, cabe destacar que del Grado en Ingeniería en Organización Industrial provenía el 24,14% de los beneficiarios/as. Seguido en participación nos encontramos con un 14% de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, un 14% de la Facultad de Filosofía y letras y un 13% de la Facultad de Educación y Trabajo Social. Las demás facultades tuvieron una presencia menor, entre un 8% y 2%, salvo en el caso de la Facultad de Enfermería y Escuela de Ingeniería Informática que no tuvo participación (figura 6).

FIGURA 6
PARTICIPACIÓN POR FACULTADES Y/O ESCUELAS

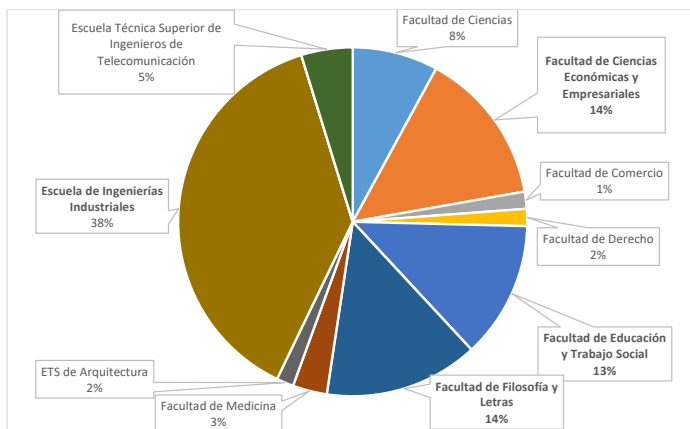
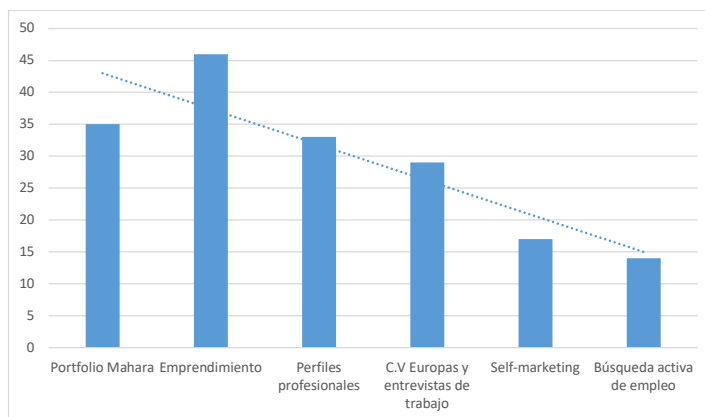
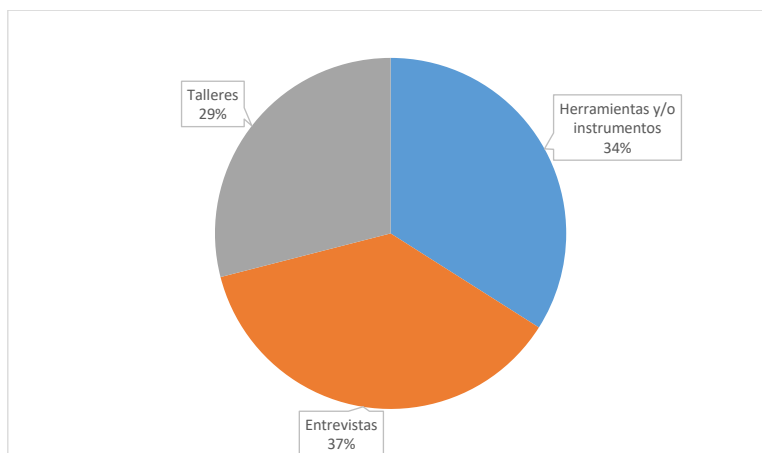


FIGURA 7
ASISTENCIA DE LOS BENEFICIARIOS/AS A LOS TALLERES



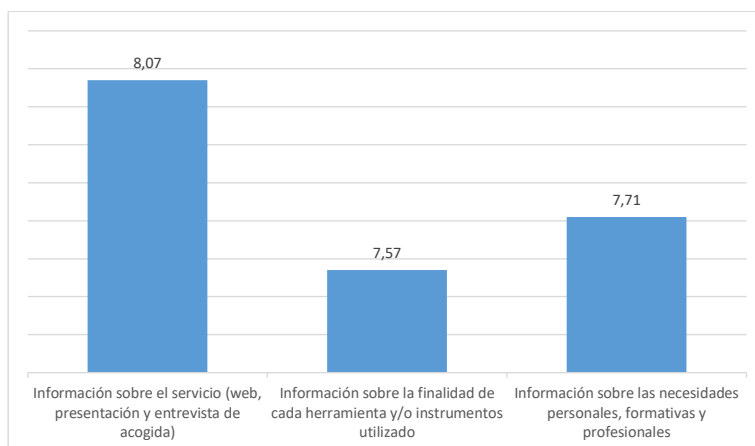
Respecto a las entrevistas individuales con los beneficiarios durante todo el proceso de BdC, se realizaron un total de 282 entrevistas individuales. De las cinco sedes o espacios (facultades de Educación y Trabajo Social, Filosofía y Letras, Ciencias Económicas y Empresariales, escuela de Ingeniería Industriales y la Fundación General de la Universidad de Valladolid) con los que se contaba para el desarrollo de la experiencia piloto, destaco, sobre todo la facultad de Educación y Trabajo Social con un total de 80 entrevistas individuales. En esta misma línea, pudimos observar que la preferencia horaria para realizar las entrevistas personales era de tarde, porque tenían clase por la mañana o estaban en su puesto de trabajo.

FIGURA 8
GRADO DE SATISFACCIÓN DEL BENEFICIARIO/A SOBRE
LA METODOLOGÍA UTILIZADA EN EL BDC



F

FIGURA 9
GRADO DE SATISFACCIÓN DEL BENEFICIARIO/A SOBRE
LA INFORMACIÓN APORTADA EN EL BDC



Complementario a las entrevistas, se realizaron seis talleres de empleabilidad que se pueden ver en siguiente gráfico. La asistencia a cada uno de ellos se puede ver en la figura 7. Los talleres tuvieron una participación elevada pero su asistencia fue disminuyendo conforme nos acercamos al final del Balance de Competencias.

Las dos figuras (8 y 9) que se muestran a continuación indican el grado de satisfacción de las personas que participaron el Balance de Competencias. En ellos se puede observar que el grado de satisfacción es elevado.

CONCLUSIONES

El Balance de Competencias es una herramienta para el aprendizaje a lo largo de la vida, aspecto que hay que destacar una vez finalizada la experiencia. En BdC busca dotar a la persona de estrategias y recursos para que uno mismo sea capaz de encontrar respuestas a sus preguntas o inquietudes. No olvidemos que, en esta herramienta, el principal agente activo es la persona beneficiaria. La figura del consultor/a es de acompañamiento, ayuda a no desviarse del proceso a que sean el propio beneficiario/a quién tras la reflexión busque sus propias soluciones. La elaboración de un proyecto final alienta al beneficiario/a y al consultor/a ya que es un trabajo conjunto que busca resultados que se ven reflejados en el plan de acción y el proyecto final.

Tras la realización del BdC, alrededor de un 93% de los beneficiarios/as indicaron estar satisfechos/as o muy satisfechos/as con el informe final de síntesis, el cual recoge los recursos y competencias transversales que ha desarrollado hasta el momento de manera detallada. En la misma línea valoraron las entrevistas personales, el 91% de los participantes señala un alto grado de satisfacción (la puntuación oscila entre 8-10 de 10). En cambio, el dato más significativo para valorar los talleres de empleabilidad es la progresiva disminución de asistencia desde el primer taller al último, si bien es cierto, que la puntuación mayoritaria de los talleres se encuentra en 7 de 10, consideramos que es uno de los principales aspectos a mejorar dentro de esta experiencia.

El 95,2% de los beneficiarios/as recomiendan el servicio de Balance de Competencias:

“Considero que debería ser “casi” obligatorio para todos los estudiantes de último curso de Grado y Másteres, porque la gran mayoría de estudiantes no sabe muy bien qué hacer cuando termine sus estudios, y tampoco conoce muy bien su potencial. Es difícil “indagar” en uno mismo si no es a través de este tipo de servicios”. (Estudiante de postgrado)

“Creo que es una herramienta muy útil tanto a las personas que están a punto de salir de la universidad al mercado laboral como a aquellas que llevan varios años en él para enfrentarse a él, o a emprender si es su deseo, de una manera óptima. Creo que todos los alumnos de máster o último año de grado deberían realizarlo” (Egresado y trabajador activo)

En la actualidad, es una realidad la necesidad de seguir formándose, adaptarse al cambio y a los nuevos contextos ya que vivimos en una sociedad en continuo cambio. Por ello, el BdC ha mostrado ser una herramienta útil pues se demuestra en el aumento del auto-conocimiento de las competencias personales y profesionales de las personas que han participado en la experiencia, motivándolos a continuar formándose y mejorar sus competencias. Éstas, son la clave de empleabilidad, es decir, las personas necesitan tener amplios conocimientos sobre el

desempeño de su profesión (competencias técnicas), pero también son necesarias las competencias transversales, como estrategia de adaptación y mantenimiento de cualquier empleo. Estas competencias hacen referencia a la asunción de responsabilidades, el trabajo en equipo, la capacidad para aprender y gestionar el propio aprendizaje y el conocimiento de herramientas informativas, son muy demandadas por empleadores.

Este desajuste que actualmente se encuentra entre la oferta de formación proporcionada por la Universidad y la demanda de competencias transversales por parte de las nuevas empresas, puede deberse a un grave problema de comunicación como apuntan diversos informes (Ramos, 2007). Es necesario, por lo tanto, ser conscientes de que ambas partes, deben actuar en base a un objetivo común, y que la mejor forma para lograr ese objetivo deseado, es la comunicación y el acercamiento entre empresas y universidad.

REFERENCIAS

- Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta: El balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- Donoso, T. & Figuera, M.P. (2007). Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y de orientación profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (5)1, 103-124.
- Loiodice, I. (2012). Orientar a las personas adultas en una sociedad compleja. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 3-12.
- Ramos, M. (2017). Las competencias de los universitarios y las demandas del mercado laboral. Ponencia presentada en el curso “*La respuesta de las universidades a las necesidades de un mercado laboral en profunda transformación*” celebrado en Santander el día 31 de agosto. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Fundación para el Conocimiento Madrid+d y Fundación Europea Sociedad y Educación.

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PARA EL ALUMNADO DE LA MENCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA: HACER EQUIPO CON LA UNIVERSIDAD, LOS CENTROS ESCOLARES Y LA COMUNIDAD

Berta Murillo Pardo,¹ Carlos Peñarrubia Lozano,²
Inmaculada Canales Lacruz,³ Manuel Lizalde Gil,⁴ Julio Latorre Peña,⁵

*Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal
Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza*

murillop@unizar.es,¹ carlospl@unizar.es,² bromato@unizar.es,³
mboston@unizar.es,⁴ julator@unizar.es⁵

RESUMEN

Incorporar, trabajar y reflexionar con el alumnado, profesorado de la Universidad y centros escolares, y responsables de la sociedad sobre temáticas de interés y actualidad, hace que la formación inicial del alumnado se vea complementada desde una perspectiva que enriquece y amplía sus conocimientos y competencias. Este proyecto quiere preparar al alumnado en la dinámica habitual de un centro educativo, creando una dinámica positiva de colaboración entre comunidad universitaria, centros escolares y comunidad que enriquece sustancialmente la formación continua de todos estos agentes implicados. Por lo tanto, el objetivo de esta experiencia formativa es mejorar el proceso formativo de los alumnos de la mención para que tengan una visión más social que contribuya a fomentar su utilidad y transferencia al conjunto global de la sociedad. Este trabajo ha consistido en la participación del alumnado de la mención de Educación Física (Facultad de Educación, Zaragoza), del curso 2017-2018 (n=68 alumnos), en 6 sesiones formativas complementarias con profesorado de centros escolares, de la Universidad y profesionales de la sociedad, en base a temáticas de interés que ellos plantearon (escuelas promotoras de salud, metodologías activas, patios cooperativos e inclusivos, buenas prácticas e innovación educativa en Educación Física, acoso escolar, y educación emocional). Para conocer estrategias, recursos y metodologías de trabajo, que conectan el centro escolar con la sociedad. Los resultados surgen de evaluar al alumnado sobre el potencial formativo de esta experiencia y su aplicabilidad. Se destacan unos valores elevados en cuanto a la satisfacción del proyecto (8,7 sobre 10), así como en la formación recibida (8,8 sobre 10). Aunque en algunas de las sesiones la participación del alumnado ha sido baja (n=15), a pesar de que el horario era propuesto por el mismo alumnado. Conseguir que el proyecto haya funcionado, nos permite avanzar en la conexión y colaboración entre centros escolares, Universidad y otros responsables de la sociedad, como un elemento transversal clave que debe ser potenciado y trabajado desde el inicio de la formación inicial. Los resultados nos permiten poner énfasis en las mejoras, y seguir haciendo sostenibles experiencias formativas como éstas.

PALABRAS CLAVE

Competencias transversales, Educación Física, colaboraciones/alianzas, experiencia formativa, intereses del alumnado.

COMPLEMENTARY TRAINING FOR PHYSICAL EDUCATION STUDENTS: MAKING A TEAM WITH UNIVERSITY, SCHOOLS AND COMMUNITY

ABSTRACT

Incorporate, work and reflect with the students, teachers of the University and schools, and professionals from society on topics of interest and news, makes the initial training of students is complemented from a perspective that enriches and extends their knowledge and competencies. This project aims to prepare students in the usual dynamics of an educational center, creating a positive dynamic of collaboration between the university community, schools and the community that substantially enriches the ongoing training of all these involved agents. Therefore, the objective of this training experience is to improve the training process of the students of the mention so that they have a more social vision that contributes to promoting its usefulness and transfer to the global society as a whole. This work consisted in the participation of the students of Physical Education (Faculty of Education, Zaragoza), of the 2017-2018 academic year (n = 68 students), in 6 complementary training sessions with teachers of schools, the University and agents of society, based on topics of interest that they raised (health promoting schools, active methodologies, cooperative and inclusive recreations, good practices and educational innovation in Physical Education, bullying, and emotional education). To know strategies, resources and work methodologies, which connect the school with society. The results arise from evaluating the students about the training potential of this experience and its applicability. High values stand out in terms of project satisfaction (8.7 out of 10), as well as in the training received (8.8 out of 10). Although in some of the sessions the participation of the students has been low (n = 15), even though the schedule was proposed by the same students. Getting the project to work has allowed us to advance in the connection and collaboration between schools, universities and other agents of society, as a key transversal element that must be strengthened and worked on from the beginning of initial training. The results allow us to emphasize improvements, and continue to make sustainable training experiences like the one reported here.

KEYWORDS

Cross-curricular competencies, Physical Education, collaboration/partnership, formative experience, student interests.

INTRODUCCIÓN

La educación pasa de un modelo de acumulación de conocimientos a una enseñanza centrada en el desarrollo de las competencias, la cual pretende ofrecer al estudiante las herramientas necesarias para enfrentarse críticamente a las situaciones diversas e imprevisibles de una realidad cada vez más compleja. Por eso en la actualidad, la principal finalidad de la escuela es educar para la vida. Con la intención de contribuir al logro de una formación integral de las personas, la educación se ha estructurado en torno a cuatro aprendizajes fundamentales considerados como los pilares del conocimiento (Delors, 1996):

- Aprender a conocer: adquirir instrumentos para la comprensión.
- Aprender a hacer: influir sobre el propio entorno.
- Aprender a vivir juntos: participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
- Aprender a ser: proceso fundamental que recoge los elementos de las tres anteriores y pretende el desarrollo global de la persona.

La relación entre “aprender a conocer” y “aprender a hacer” resulta indisociable y nos lleva a la movilización y transferencia de conocimientos, es decir, la construcción de competencias. Dentro de este marco, se necesitan futuros docentes que contribuyan al desarrollo de competencias en sus estudiantes, entendiéndose por competencia “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 2003). Al mismo tiempo, la UNESCO (1990) establece que el docente del nuevo milenio deberá ser un profesional actualizado en las disciplinas básicas y en nuevas, con una pedagogía basada en la interdisciplinariedad.

Se quiere invitar al alumnado a pensar qué ser humano quiere formar, educar para qué sociedad o, lo que es lo mismo, qué escuela quiere construir para qué sociedad desde un posicionamiento de que “educar ya no consistirá en adaptar al niño y a la niña a la sociedad, sino por el contrario, colaborar para que por medio de respuestas creativas pueda resolver las contradicciones que obstaculizan la conquista de una sociedad diferente. No se buscará cómo “aprender a ser” y cómo adaptarse a una sociedad hecha, sino más bien cómo “llegar a ser” en una sociedad que está por hacerse” (Gutiérrez, 1984). El estudiante y el profesorado universitario deben buscar una formación complementaria a los contenidos estrictamente académicos. Solo así, a través de esta actitud de búsqueda y potenciación de una formación integral, formaremos personas competentes y comprometidas en mejorar la sociedad (García, 1991).

Como destacan González-López y Reche-Urbano (2010) somos conscientes de que los planes de estudios de cualquier titulación y especialidad tienen un número de créditos que limitan los contenidos para la adquisición de competencias profesionales así como la situación planteada anteriormente de la necesidad de

una formación y perfeccionamiento profesional a lo largo de la vida, las instituciones de Educación Superior tienen contextualizadas una serie de actuaciones centradas en la formación extraordinaria dirigidas a complementar las citadas lagunas formativas y la formación en aspectos muy específicos imposibles de trabajar en la formación ordinaria.

Se trata de poner en práctica una formación complementaria que consiga integrar el ámbito profesional con el cultural y social y atienda a los actuales retos del maestro (González-López y Reche-Urbano, 2010), consiguiendo la puesta en marcha de una serie de conocimientos, como por ejemplo desarrollo del conocimiento científico, habilidades de resolución de problemas, capacidad de trabajo en grupo, orientación ética del trabajo profesional y formación continua (Rué-Domingo, 2004). Y formar, en definitiva, a un futuro profesional que sepa gestionar y manejar una situación compleja, que sepa actuar y reaccionar con pertinencia, sepa combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, sepa comprender, transferir y sepa aprender a aprender (Le Boterf, 2001; González-López y Reche-Urbano, 2010).

Además, en nuestro contexto específico, dado el escaso margen de tiempo en el que se imparte la mención de Educación Física (un cuatrimestre) y con la necesidad de una mejora en la comprensión conceptual, en la adquisición y en el desarrollo de recursos y materiales (Julián, Ibor y Aibar, 2017), se hace imprescindible establecer proyectos comunes entre el profesorado que permitan una mayor coordinación en beneficio del aprendizaje global e integral del estudiante (Aranda y Monleón, 2016), consiguiendo además lograr que el alumnado desarrolle el sentimiento positivo de estar implicados en los proyectos (Julián, Ibor y Aibar, 2017). La visión de la Educación Física en el ámbito educativo condiciona la potencia con la que los proyectos interdisciplinarios se pueden desarrollar en el contexto educativo (Julián, Ibor y Aibar, 2017).

En España, a partir del Real Decreto 1393 de 2007, de ordenación de las enseñanzas universitarias, se especifica que todo estudiante universitario, tras su paso por la institución universitaria, ha de poseer una serie de competencias, entre las cuales se encuentra: “Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa”. Esta colaboración es positiva y significativa cuando los aprendizajes responden a las necesidades, intereses y motivaciones del alumnado, cuando el alumno es un elemento activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando se utilizan metodologías o formas de trabajo innovadoras y reales, y cuando se encuentra un equilibrio entre planificación y adaptación a los nuevos entornos, inquietudes y situaciones del ámbito educativo y de la sociedad (Aranda y Monleón, 2016).

De esta forma, incorporar, trabajar y reflexionar con el alumnado, profesorado de la Universidad y centros escolares, y responsables de la sociedad sobre temáticas de interés y actualidad, hace que la formación inicial del alumnado se vea complementada desde una perspectiva que enriquece y amplía sus conocimientos y competencias.

OBJETIVOS

El trabajo que aquí se presenta tiene por objetivo detectar las necesidades formativas del alumnado de la mención de Educación Física del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza, y con ello, diseñar una experiencia formativa complementaria adecuada a las manifestaciones efectuadas por el alumnado y en consonancia con la consecución de la adquisición de las competencias profesionales marcadas para el desarrollo de su trabajo. De esta forma, se ha buscado generar pequeños eventos o actividades que propiciaran la cercanía y la cooperación entre las tres esferas: universidad, escuela y comunidad. Para conseguir que los estudiantes en formación docente obtuvieran conocimientos necesarios para desarrollar una visión general sobre los temas de interés seleccionados, y el papel que pueden desempeñar para trabajar en su futuro profesional. Además, permite el trabajo conjunto de profesores de la toda la mención de Educación a través del diseño y realización de actividades conjuntas.

MÉTODO

Este trabajo ha consistido en la participación del alumnado de la mención de Educación Física (Facultad de Educación, Zaragoza), del curso 2017-2018 (n=68 alumnos), en 6 sesiones formativas complementarias con profesorado de centros escolares, de la Universidad y profesionales de la sociedad, en base a temáticas de interés que ellos plantearon (ver tabla 1). Para conocer estrategias, recursos y metodologías de trabajo, que conectan el centro escolar con la sociedad.

Las 6 sesiones de trabajo se llevaron a cabo durante el primer cuatrimestre del curso escolar, ya que en nuestra Universidad la mención de Educación Física se lleva a cabo durante los meses de septiembre a enero. Esta situación, conlleva a hacer una selección de aquellos intereses más votados, ya que por tiempo no podrían llevarse a cabo todas las temáticas que había demandado el alumno. Otros ejemplos de temas de interés menos votados fueron: Educación Física y escuela rural, experiencias educativas con familias, los recreos como espacios más naturales y educativos, género e igualdad de oportunidades, etc.

TABLA 1
 TEMÁTICAS DE INTERÉS REALIZADAS EN LAS SESIONES
 FORMATIVAS COMPLEMENTARIAS

| |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sesiones formativas complementarias |
| Escuelas Promotoras de Salud (Profesorado que trabaja con Escuelas Promotoras de Salud y responsable de la Comisión Gestora de la Red Aragonesa de Proyectos de Promoción de la Salud) |
| Metodologías activas (Profesorado del área de Educación de Física de la Facultad de Educación) |
| Patios cooperativos e inclusivos (Profesorado de la Facultad que trabaja en el proyecto y responsables del Equipo especializado en discapacidad física: motora y orgánica del Gobierno de Aragón) |
| Buenas prácticas e innovación educativa en Educación Física (Profesorado de centros escolares) |
| Acoso escolar (Profesorado de centros escolares) |
| Educación emocional (Coordinadora del proyecto Ecología Emocional del Instituto de Ecología Emocional) |

Estas sesiones formativas complementarias están concebidas como períodos o momentos académicos en los que se pueden realizar actividades y establecer agrupamientos que no son posibles en la estructura habitual del curso escolar. El objetivo esencial de esas sesiones es ofrecer una opción organizada, en cuanto al espacio y al tiempo necesario, para complementar la formación que se recibe en las asignaturas dentro de la mención a través de la programación de actividades de diversa índole como seminarios, talleres, sesiones prácticas, grupos de trabajo, etc. Porque, queríamos que la experiencia educativa fuera interactiva, lejos de un discurso unidireccional impartido en momentos concretos.

Por tanto, las actividades diseñadas para estas sesiones no pueden constituirse como singularidades o acontecimientos más o menos llamativos sin relación con las asignaturas, sino que constituyen complementos educativos de la formación del maestro y deben responder a la adquisición y desarrollo de las competencias que el estudiante previsiblemente va adquiriendo a través de cada una de las materias. En este sentido, y ya que hay competencias que no son exclusivas de una asignatura, esta experiencia formativa permite el trabajo conjunto de profesores de diferentes asignaturas a través del diseño y realización de actividades conjuntas.

El periodo reservado a estas sesiones formativas, estaba comprendido por las horas finales de la jornada docente (los martes entre las 13 y 14:30 horas de la mañana), ya que nuestro alumnado de la mención va siempre en horarios de mañana.

El profesorado responsable de esta experiencia formativa se encargaba de recordar al alumnado las diferentes sesiones y de llevar a cabo un registro de los que iban participando. También fue competencia del profesorado responsable realizar la evaluación de los estudiantes sobre su satisfacción en dicha experiencia educativa.

El desarrollo de esta experiencia formativa supuso un vehículo de comunicación entre alumnado y docentes universitarios, profesorado de centros educativos y responsables de la comunidad. Para que la formación fuera significativa y útil para los estudiantes en formación, en primer lugar, decidimos escuchar sus intereses o propuestas en cuanto a temáticas de interés, a través del sencillo sistema de creación de encuestas Mentimeter. En segundo lugar, ajustarnos a esos temas y buscar colaboradores (partnerships), y finalmente, hacer un seguimiento de todo lo que queríamos preparar y compartir, ya que nos parecían interesantes estas temáticas para la intervención docente que realizarían posteriormente en su periodo de prácticas en los centros educativos, y para el diseño y realización de sus trabajos fin de grado.

Los centros escolares y los responsables de la comunidad (partnerships/colaboradores) seleccionados para la experiencia formativa, ya estaban trabajando estos temas y no queríamos ignorar esa situación, sino todo lo contrario. Así que, tratamos de aprovecharlo y enriquecerlo, de forma planificada y progresiva para trabajarlo con los estudiantes en formación.

RESULTADOS

Los resultados surgen de evaluar al alumnado sobre el potencial formativo de esta experiencia y su aplicabilidad. Se destacan unos valores elevados en cuanto a la satisfacción del proyecto (8,7 sobre 10), así como en la formación recibida (8,8 sobre 10). Aunque en algunas de las sesiones la participación del alumnado ha sido baja (n=15), a pesar de que el horario era propuesto por el mismo alumnado, destacaban que en algunas semanas no tenían tiempo para abarcar todas las tareas y compromisos relacionados con la carrera. Estos resultados, nos llevan a repensar el tiempo como inseparable de los procesos de cambio. Se destaca la falta de tiempo, como el primer inconveniente, pero hay que clarificar el tiempo para qué y el tiempo para quién. Toda iniciativa de cambio requiere personas que dediquen horas a nuevas actividades de participación, reflexión, y formación. Hay que localizar maneras de crear tiempo y que sea tiempo rentable, no hay nada que fastidie más, en este tipo de procesos, que dedicar mucho tiempo a la iniciación de un cambio que luego se queda ahí. ¡Lo siento, pero no tenemos tiempo para eso! Las competencias de gestión del tiempo en la sociedad actual son importantes, y hay que buscar nuevas fórmulas. Tenemos que experimentar con el tiempo,

que hoy es un bien escaso. Tiempo a largo plazo, con perspectiva, y tiempo a corto plazo, para hacer compatible lo urgente y lo importante. Hace falta utilizar parte del tiempo de las asignaturas de la mención para la colaboración entre las tres esferas; ya que es una manera de valorar la importancia del trabajo en equipo y de esta experiencia formativa.

Al mismo tiempo, en relación a la baja asistencia, el profesorado podrá recomendar aquellas experiencias formativas que considera más adecuadas y, si lo estima oportuno, tenerlas en cuenta como parte de la evaluación de las asignaturas (como fue nuestro caso en este proyecto) sin olvidar que el principal objetivo será el fomento de la participación de los estudiantes en cualquiera de las propuestas programadas.

Más de 20 personas se implicaron en esta experiencia formativa. A partir de la colaboración y alianzas realizadas con estos *partnerships*, se adquirió el compromiso de seguir trabajando en la misma línea, en el siguiente curso escolar, ya que la opinión colectiva evidenciaba la potencialidad de este proyecto. Aunque también se planteaba alguna dificultad que conllevaría el proceso, por ejemplo, que cada colectivo trabajara en su contexto, sin existir nexos, o trazar puentes, y sin hacer conexiones entre las tres esferas. Porque no es fácil tener una visión integral, y un trabajo en línea, que permita un trabajo coordinado entre instituciones. Con estos resultados, el reto sería cambiar a un enfoque educativo más orientado a quien aprende, y considerar las respuestas a las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente, lo que requiere una mayor flexibilidad.

Imbernón (1994), al referirse a la formación inicial de los docentes menciona que lo más necesario, ante todo, son unos planes de estudio que permitan una formación flexible, el desarrollo de una actitud crítica de manera cooperativa y una constante receptividad hacia todo lo que sucede. Vaillant (2002) nos plantea que hoy en día lo importante es ser competente; es decir, saber hacer las cosas bien, resolver situaciones. Por lo tanto, si ofrecemos a nuestro alumnado mejores herramientas, recursos, proyectos y ambientes para la construcción de conocimiento, sus aprendizajes serán mucho más significativos.

En resumen, según Perrenoud (2003) “la formación de competencias exige una pequeña “revolución cultural” para pasar de una lógica de la enseñanza a una lógica de la capacitación basada en un postulado bastante simple: las competencias se crean frente a situaciones que son complejas desde el principio”. Por tanto, Ramos (2005) nos plantea la necesidad de evolucionar de una visión lineal y limitada de las aulas a una perspectiva global y dinámica en donde los imprevistos representen momentos de aprendizaje; los “errores” se conciban como situaciones que permiten valorar la pertinencia de las actividades; el diseño de planes, como formatos flexibles y herramientas para mejorar las estrategias de enseñanza; la diversidad de ideas expresadas, como múltiples posibilidades de acceso al

conocimiento; las asignaturas, como un cuerpo interdisciplinario que ofrece una formación integral; la reflexión sobre la práctica docente, como una actividad de mejora en el desempeño profesional; la formación inicial, como el primer paso de un aprendizaje permanente; y la escuela, como un espacio que prepara la vida.

CONCLUSIONES

Conseguir que el proyecto haya funcionado, nos permite avanzar en la conexión y colaboración entre centros escolares, Universidad y otros responsables de la sociedad, como un elemento transversal clave que debe ser potenciado y trabajado desde el inicio de la formación inicial. Los resultados nos permiten poner énfasis en las mejoras, y seguir haciendo sostenibles experiencias formativas como éstas. Al mismo tiempo, los resultados implican cambiar el modelo formativo conectando universidad-escuela-comunidad. Porque el objetivo de la Universidad, es la formación integral, y ésta considera tanto los aspectos formativos de los estudiantes como la vinculación de la Universidad con el entorno y su acción de promover conocimiento y compromiso social.

Somos conscientes de que éste no es un proyecto cerrado, sino el principio de futuros planteamientos sobre la formación a lo largo de toda la vida. Al mismo tiempo, nos gustaría destacar que estos micro-eventos o actividades que aquí se han planteado se pondrán en marcha a partir del curso académico 2018/2019, dependiendo en primer lugar de los intereses del alumnado de este nuevo curso escolar.

Posiblemente, esta experiencia formativa también podría ser el inicio de la puesta en práctica de la metodología de aprendizaje servicio para la formación, y para la colaboración en la introducción y desarrollo de innovaciones educativas en los centros escolares (a partir de la formación complementaria recibida por los estudiantes), como en otras experiencias se ha desarrollado (García, 2011). La meta es capacitar a los futuros docentes para que abran sus clases hacia la comunidad como fuente de enseñanza significativa y práctica aplicada. Ésta podrá conseguirse, entre otras iniciativas, con la creación de sesiones o talleres formativos de aprendizaje en las facultades, como el proyecto que presentamos, fomentando una mayor articulación entre las disciplinas (por la importancia de enfoques multi e interdisciplinares), y mayor articulación entre la docencia, la investigación y la proyección social.

REFERENCIAS

- Aranda, P., y Monleón, C. (2016). El aprendizaje basado en proyectos en el área de Educación Física. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, 24, 53-66.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO
- García, J. M. (1991). La formación integral: objetivo de la Universidad (Algunas reflexiones sobre la educación en la Universidad). *Revista Complutense de Educación*, 2, 323-335.
- García, T. (2011). Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 125-141.
- González-López, I. y Reche-Urbano, E. (2010). Las demandas formativas del alumnado de magisterio. Construcción de un plan de formación complementaria. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 383-400.
- Gutiérrez, F. (1984). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Julián, J. A., Ibor, E., y Aibar, A. (2017). Educación física, motor de proyectos. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 56, 7-15.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise, training Club y Ediciones gestión 2000.
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Sánchez Editor.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ramos, S. (2005). El desarrollo de las competencias didácticas: un reto en la formación inicial de los futuros docentes de primaria. *Educar*, 35, 49-60.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 260, del 30 de octubre de 2007, 4403744048.
- Rué-Domingo, J. (2004). Conceptuar el aprendizaje y la docencia en la universidad mediante los ETCS (Sistema Europeo de transferencia y acumulación de Créditos, ETCS; European Credit transfer and accumulation System, ECtS). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 179-195.
- UNESCO. (1990). *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (2016). *Reflexiones en curso N°4 sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje: Marco conceptual para la evaluación de competencias*. Ginebra: UNESCO Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/documento/marco-conceptual-para-la-evaluaci%C3%B3n-de-competencias>
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores, Conferencia Regional "El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades*, Brasilia, 10-12 julio.

LAS PRÁCTICAS NO CURRICULARES COMO PARTE DE LA ACCIÓN TUTORIAL Y SU INFLUENCIA EN LA RELACIÓN TUTOR-ALUMNADO

Carlos Peñarrubia Lozano,¹ Mónica Aznar Cebamanos,² Manuel Lizalde Gil,³

Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza

carlosp@unizar.es,¹ moaznar@unizar.es,² mboston@unizar.es³

RESUMEN

El marco de referencia de este trabajo es la participación en el Día de la Educación Física en la calle, cuyo objetivo es mostrar la Educación Física (EF) que se realiza actualmente en el aula, en este caso fuera del contexto del centro escolar. La actividad se incorporó al Programa de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ) como práctica no curricular, al realizarse fuera del horario académico. Mediante el aprendizaje-servicio (ApS) como modelo de enseñanza-aprendizaje intencional y estructurado, se combinan dos componentes claves: los objetivos de aprendizaje académico adquiridos por el alumnado en las asignaturas del Grado, y los objetivos de servicio a la comunidad en la que los niños participantes se benefician de la práctica de una actividad física diferente. Objetivos: i) Conocer desde el punto de vista del alumnado si este tipo de actividades favorece su desarrollo competencial; ii) conocer si el uso de metodologías ApS en la acción tutorial, produce un acercamiento en el binomio tutor-alumnado. Método: La población de estudio estuvo formada por 32 estudiantes del grado de Magisterio en Educación Primaria. Acompañados por el tutor del grupo, dinamizaron la jornada con 140 estudiantes de diferentes centros escolares de Zaragoza. La evaluación se llevó a cabo a través de un cuestionario de opinión mediante escala likert, sobre el que se realizó un análisis descriptivo. Resultados: La valoración del alumnado en todas las variables se sitúa por encima de los 7 puntos, siendo las más altas las preguntas 9 y 13, relacionadas con el acercamiento tutor-alumnado (9.50 ± 0.76 y 8.56 ± 1.39). Conclusiones: La valoración ha sido muy positiva tanto para los estudiantes como para el tutor. Los resultados indican la conveniencia de incluir alguna práctica no curricular para mejorar la relación del binomio tutor-alumnado y que ésta sea más fluida a lo largo de curso académico.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje-servicio; acción tutorial; universidad; prácticas no curriculares.

NON-CURRICULAR PRACTICES AS PART OF THE TUTORIAL ACTION AND ITS INFLUENCE ON THE TUTOR-STUDENT RELATIONSHIP

ABSTRACT

The frame of reference of this work is the participation in the Day of Physical Education in the street, whose objective is to show Physical Education (PE) that is currently done in the classroom, in this case outside the context of the school. The activity was incorporated into the University Orientation Program of the University of Zaragoza (POUZ) as a non-curricular practice, to be carried out outside academic hours. The Service Learning (SL) as an intentional and structured teaching-learning model, combines two key components: the academic learning objectives acquired by the student in the subjects of the Degree, and the objectives of service to the community in which the participating children benefit from the practice of a different physical activity. *Objectives:* i) To know from the point of view of the students if this type of activities favors their competence development; ii) to know if the use of ApS methodologies in the tutorial action, produces an approach between tutor and students. *Method:* The study population was formed by 32 students of the Teaching degree in Primary Education. Accompanied by the tutor of the group, they energized the day with 140 students from different schools in Zaragoza. The evaluation was carried out through an opinion questionnaire through likert scale, on which a descriptive analysis was carried out. *Results:* The student scores in all the variables are higher than 7 points, the highest being questions 9 and 13, related to the tutor-student approach ($9.50 \pm .76$ and 8.56 ± 1.39). *Conclusions:* The assessment has been very positive for both the students and the tutor. The results indicate the convenience of including some non-curricular practice to improve the relationship of the tutor-student binomial and that it is more fluid in the academic year.

KEYWORDS

Service Learning; tutorial action; University; non-curricular activities.

INTRODUCCIÓN

El Artículo 8 del Estatuto del Estudiante Universitario indica el derecho del alumnado a recibir orientación y tutoría personalizadas durante su período formativo, para favorecer su adaptación al entorno universitario, su desarrollo académico y profesional. De este modo, el alumnado adquiere un rol protagonista en su propio proceso de aprendizaje. Bajo esta premisa, se ha diseñado el Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ), en el que se incluye la figura del tutor a lo largo de todos los cursos que forman las diferentes titulaciones ofertadas. Esta determinación coincide con los trabajos previos realizados sobre el proceso de tutorización en el ámbito universitario (Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; Álvarez Pérez, 2013; Jiménez, 2010; Muñoz y Gairín, 2013), en los que se señala la necesidad de incorporar actividades y temáticas diferentes a lo largo de los distintos cursos que conforman los planes de estudio, orientados a diferentes momentos: ingreso y adaptación en la universidad, itinerario académico, orientación laboral, formación permanente.

Por tanto, la acción tutorial pretende lograr en los estudiantes no solo la orientación académica para la superación de las asignaturas, sino una autonomía en su proceso formativo y el establecimiento de sus objetivos laborales futuros. Algunos estudios sugieren en esta línea que la labor de orientación debe cubrir tres áreas: personal, académica y profesional (Álvarez Pérez, 2012; Amor y Dios, 2017; Obaya y Marina, 2014). De este modo, la tutoría individualizada cobra especial importancia, debiendo estimular la participación e implicación del alumnado con metodologías más activas (Rodríguez, Calvo y Haya, 2015). En este sentido, Prados, Cubero y Mata (2010) señalan como un factor esencial dentro del proceso de tutorización y orientación el clima de clase. En él se incluye tanto la interacción entre el profesor con el grupo-clase –en el caso, por ejemplo, de las lecciones magistrales– como la propia interacción entre iguales, con la participación activa del alumnado (bien entre sí, bien en pequeños grupos con el profesor).

La aplicación del POUZ se puso en marcha durante el curso académico 2015/16. En ella, el público destinatario fueron los primeros cursos de cada titulación, con el objetivo de facilitar la integración del alumnado de reciente ingreso en la Universidad. La segunda fase, dirigida a los cursos intermedios, se ha implementado durante el curso 2016/17. La experiencia que se presenta en este trabajo, centrada en la relación personal entre el tutor y el grupo-clase, se ubica dentro de esta segunda fase, en el curso de 3º dentro del Grado de Magisterio en Educación Primaria.

Dentro de este programa, para el curso 2017/18 se introdujo como novedad la participación en el Día de la Educación Física en la calle (DEFC), bajo el marco del proyecto de Pasaporte Universitario, dentro del Programa de Innovación Estratégica de Centros titulado “Plan integral para la visualización y transferencia

de la Facultad de Educación. Se trata de una actividad altruista para promocionar un Estilo de Vida Activo (EVA) a través de la Educación Física, buscando un alcance en todos los ámbitos sociales. Estudiantes, profesores y voluntarios son los protagonistas y muestran el trabajo que se realiza en la materia Educación Física, en calles y plazas de pueblos y ciudades, bajo el lema presentado por De la Sierra, Busto y Cebamamos (2016) “Estilo de Vida Activo para tod@s y para siempre” (p. 109). Partiendo de la premisa que la EF nació y creció en la calle, esta propuesta a la que se ha dado vida en este proyecto de tutoría, fusiona el planteamiento de la Educación Física en la vía pública, con una práctica masiva que trascienda las paredes del gimnasio o los límites del patio y alcance con su filosofía educativa, y con la salud y la actividad física como estandarte y hábito de vida.

Para la participación en esta actividad, se utilizó como metodología de trabajo el aprendizaje-servicio (ApS), del mismo modo en que anteriormente se han llevado experiencias previas en esta misma Facultad, como muestran Vázquez, Gayán y Arranz (2012). Se trató de mostrar de la mano de los futuros docentes de EF en Educación Primaria, el trabajo que se realiza en el aula de EF, a un gran número de escolares de diferentes colegios de Zaragoza que participaron en la actividad. Se organizó un scalextric de mini sesiones de clase de EF, y en cada una de ellas se trabajó los diferentes contenidos de la materia a nivel escolar aprendidos en la asignatura, de la mano de los estudiantes del grado.

La propuesta metodológica de ApS, combina procesos de aprendizaje reflexivo y de servicio a la comunidad. El alumnado es el elemento decisorial, quien detecta en su entorno una necesidad social, ambiental, cultural... con la que se identifica. Ante esta necesidad con la que se sensibiliza el alumnado y desarrollando un proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno, con la finalidad de mejorarlo (Batlle, 2011) mediante distintas actividades, se da apoyo a esa necesidad detectada por el estudiante a la vez que se produce un proceso de aprendizaje en ellos mismos (Corbatón, Moliner, Martí, Gil y Chiva, 2015).

El ApS para Capella, Gil, y Martí, (2014), es una metodología que procura el aprendizaje de contenidos académicos a la vez que se presta un servicio a la comunidad. García y Gavira (2017), van un poco más allá y añaden en sus trabajos que el ApS es, además de una metodología didáctica, una filosofía que reconcilia la dimensión cognitiva y la dimensión ética de la persona; una pedagogía que reconcilia calidad educativa e inclusión.

Estos mismos autores destacan como el impacto formativo y transformador es uno de los rasgos de identidad del ApS. Dicho impacto sirve para señalar el valor de mejora que los proyectos de ApS generan en sus diferentes participantes: facilita y optimiza el aprendizaje en la niñez y juventud; favorece el cambio metodológico y cultural de los profesionales de la educación; desarrolla la dimensión

educativa de las entidades sociales; incide en la mejora de la comunidad y fortalece su tejido social (Palos, 2009); genera cambios y fortalece los tejidos sociales en el aula y produce modificaciones en el Clima de clase (Capella et al., 2014).

La aplicación de APS en el campo de la EF es una práctica novedosa, aunque poco a poco se van desarrollando cada día más experiencias a nivel nacional e internacional. Para autores como Capella et al. (2014), la materia de EF es un campo de conocimiento especialmente adecuado para el uso de esta metodología por su carácter eminentemente práctico, la riqueza en interacciones personales que produce y por la amplitud, relevancia y adaptabilidad de sus contenidos.

OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo pretenden:

- Conocer desde el punto de vista del alumnado si este tipo de actividades favorece su desarrollo competencial.
- Conocer si el uso de metodologías ApS en la acción tutorial, produce un acercamiento en el binomio tutor-alumnado.

MÉTODO

Muestra

La población de estudio estuvo formada por uno de los grupos de la asignatura Educación Física en Educación Primaria, ubicada en el tercer curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria. La actividad se ha llevado a cabo con 32 de los 44 estudiantes que conforman el grupo-clase. Los criterios de exclusión han sido motivados por el propio diseño de evaluación de la asignatura desde la que se ha abordado la actividad, a la que pertenecen los dos tutores del POUZ de la facultad de Educación. De este modo, los 12 estudiantes que no han participado en la jornada del Día de la EF en la calle son aquellos que optan por una modalidad diferente a la formativa, al no asistir de manera continuada a las sesiones teóricas y prácticas.

Procedimiento

La evaluación se llevó a cabo a través de un cuestionario de opinión, construido ad hoc para esta actividad. Las 16 preguntas que lo componen se agrupan en dos bloques de ocho preguntas cada uno de ellos: en primer lugar, cuestiones referidas a su competencia docente actual con alumnado de primaria; en segundo lugar, la percepción sobre la relación tutor-grupo, motivada

por la realización de una práctica no curricular. A continuación, se presentan las preguntas, debiendo ser puntuadas mediante escala likert de 1 a 10 en función del grado de acuerdo con las mismas (1, nada de acuerdo; 10, totalmente de acuerdo):

FIGURA 1
CUESTIONARIO DE VALORACIÓN POR PARTE DEL ALUMNADO

| Bloque 1: relación actividad-competencia docente | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Nº | Reflexión | Valoración: 1, nada de acuerdo; 10, totalmente de acuerdo | | | | | | | | | |
| 1 | He sido capaz de diseñar una tarea de acuerdo a los condicionantes dados (espacios, materiales...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 2 | El diseño de las postas me ha ayudado a entender mejor la asignatura de Educación Física | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 3 | La duración de la actividad ha coincidido con el planteamiento previsto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4 | He sido capaz de controlar a todos los grupos en todo momento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 5 | Me he sabido hacer entender entre el alumnado, independientemente de su edad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6 | He podido apreciar mis fortalezas como docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7 | Esta actividad me ha permitido apreciar alguna de mis carencias docentes actuales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8 | El resultado de esta actividad me ha permitido tener una visión más positiva de la EF | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Bloque 2: influencia de la actividad en la relación tutor-clase | | | | | | | | | | | |
| Nº | Reflexión | Valoración: 1, nada de acuerdo; 10, totalmente de acuerdo | | | | | | | | | |
| 9 | Es bueno incluir este tipo de actividades fuera del aula como parte de la tutoría por su componente relacional | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 10 | He sido capaz de establecer relaciones de acercamiento con compañeros de la clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | Este tipo de actividades fuera del aula favorece en las relaciones con el tutor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 12 | Este tipo de actividades fuera del aula favorece en las relaciones y el conocimiento de la clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 13 | Esta actividad me ha permitido conocer y acercarme más a la tutora del grupo clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 14 | El tutor ha creado las condiciones adecuadas para poder descubrir y ensayar mis habilidades como docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 15 | Este tipo de actividades potencia la relación tutor alumno a través de aprendizajes significativos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 16 | El resultado de esta actividad me ha permitido que el tutor conozca mis habilidades para lograr plena autonomía | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

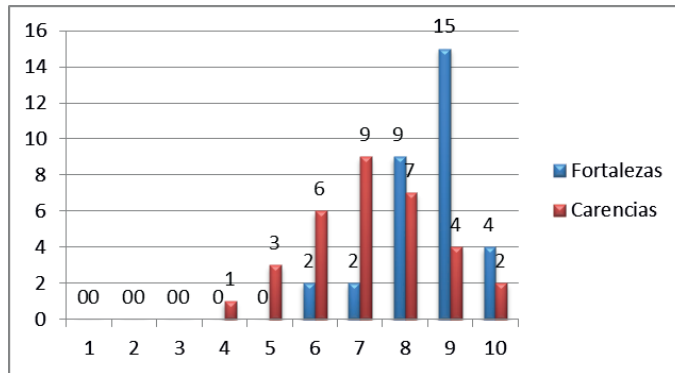
El número de respuestas fue de 32, lo que supone el 100% del alumnado que llevó a cabo el desarrollo de la jornada. El análisis descriptivo de las respuestas recogidas realizó mediante el programa estadístico SPSS.

RESULTADOS

Bloque 1. Relación actividad-competencia docente

La variable de diseño de la actividad es la que mayor puntuación supone (9.0 ± 0.88). La que menos, el control de los grupos (7.63 ± 1.56). Las dos preguntas más allá de la propia asignatura de referencia, con carácter más global, son las fortalezas frente a las debilidades. La detección de fortalezas queda mejor representada, con un 8.53 ± 1.02 , frente al 7.19 ± 1.47 de las debilidades.

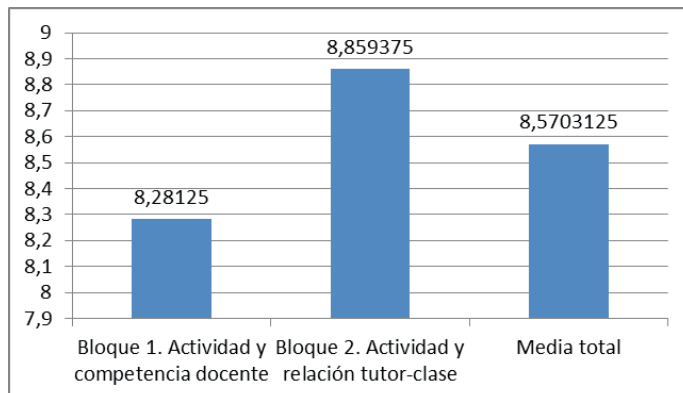
FIGURA 2
DETECCIÓN DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES ACTUALES DURANTE EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD



Bloque 2. Influencia de la actividad en la relación tutor-clase

Tal y como se puede apreciar en la Figura 3, las preguntas de este segundo bloque de valoración tienen una puntuación media más elevada. Las cuestiones 10 y 12, referidas a la relación entre los compañeros, presentan puntuaciones similares, en torno a los 9 puntos de valoración sobre 10. El resto de preguntas de este bloque se sitúa por encima de los 8 puntos, siendo las más altas las preguntas 9 y 13, relacionadas con el acercamiento tutor-alumnado (9.50 ± 0.76 y 8.56 ± 1.39 sobre 10, respectivamente). La variable más baja es la valoración del tutor sobre las capacidades del alumnado para lograr su plena autonomía, con un 8.25 ± 1.32 .

FIGURA 3
VALORACIÓN MEDIA POR BLOQUES DE PREGUNTAS
Y PUNTUACIÓN MEDIA DEL CUESTIONARIO



Los altos datos de valoración obtenidos en relación al bloque 2, referido a la relación entre el tutor y el alumnado, coinciden con el estudio de Martínez Clares, Martínez Juárez y Pérez Cusó (2016). Estos autores redundan en la idea de contemplar el proceso de tutorización como una combinación de información, formación y orientación en su desarrollo académico, profesional y personal. De esta forma, dos de las respuestas más llamativas del alumnado son, precisamente, la posibilidad de acercar posiciones entre los docentes y el alumnado (35,95%) y la limitación dada por la percepción de falta de compromiso de los tutores (17,36%). El alumnado estima necesario, por tanto, un mayor acercamiento entre el tutor y el grupo-clase, más allá de la orientación académica. Estos datos coinciden con el estudio de Manzanera, Sierra y Borrego (2015), realizado con estudiantes de diferente Grado, pero dentro del mismo ámbito de las ciencias sociales, con un futuro desempeño laboral centrado en la intervención socioeducativa.

El protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje pasa del tutor al alumnado, logrando con ello un incremento en la participación y en la implicación en su propio proceso formativo, (Álvarez Pérez, 2012; Gómez, Navarro y Jové, 2012). La participación en actividades extracurriculares, como la experiencia presentada en este trabajo, pueden convertirse en un medio facilitador de este clima relacional entre el tutor y el grupo-clase. Por este motivo, dentro de la necesidad de revisión y evaluación permanente de los planes de orientación (Chávez y Jaramillo, 2014), puede valorarse su incorporación como actividades y tareas a realizar al comienzo del curso académico.

Este estudio valora los beneficios que aporta el uso de la metodología ApS en el proceso de enseñanza-aprendizaje, frente al uso de las metodologías tradicionales, en la misma línea que trabajos anteriores (Carrica-Ochoa, 2017; Furco, 2004; García y Gavira, 2017).

Palos (2009) en su trabajo sobre el uso de esta metodología, evidenció el valor de cambio y mejora que los proyectos de ApS causan en sus participantes. Resultados que coinciden con este trabajo, del mismo modo que los de González (2006) Corbatón et al. (2015) o Miller (2012), quienes resaltan las características que existen en el clima de aula, y cómo influyen de manera directa o indirecta sobre el rendimiento académico del alumnado, a nivel de un aumento del rendimiento en pruebas estandarizadas, mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias, entre otras.

También coinciden los datos obtenidos respecto a la mejora de relaciones con los compañeros y al nivel de autoestima, autoeficacia y sobre todo de autorrealización social, entendida como la vinculación entre la autopercepción de capacidad para establecer y mantener relaciones con los otros y las expectativas de éxito en esas relaciones sociales futuras (Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer y Gil-Gómez, 2018).

A nivel de materia de EF, los resultados obtenidos concuerdan con otros estudios que resaltan los beneficios formativos del ApS, respecto al desarrollo de habilidades prácticas y contenidos académicos en EF, así como para el fomento de la actitud crítica y reflexiva del alumnado (Capella et al., 2014; Chiva-Bartoll, et al., 2018; Reyes, Guerrero, y Rodríguez, 2017).

Este trabajo presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, se ha centrado en una experiencia puntual. Si bien ha conllevado trabajo coordinado entre todo el alumnado participante y el tutor de referencia, sería necesario plantear un mayor número de propuestas para realizar una valoración conjunta de todas ellas. En segundo lugar, el número de participantes. De los cuatro grupos de docencia de la asignatura de referencia, solo ha participado uno, por razones relacionadas fundamentalmente por los horarios en los que se imparten las sesiones teóricas y prácticas (era el único grupo en el que la realización de la actividad no afectaba a otras asignaturas). Para nuevas ediciones, resultaría interesante contar con la participación de los cuatro grupos de docencia. Esto permitiría no solo valorar los aspectos presentados sobre la adquisición de competencias profesionales y la valoración de la relación entre el tutor y el grupo-clase, sino también valorar otros aspectos. Por ejemplo, si existen diferencias de percepciones entre los cuatro grupos o bien por franjas de horario al haber dos en horario de mañanas y otros dos de tarde. Del mismo modo, se podría valorar la acción del tutor. A este respecto es necesario señalar que, aunque la tutorización (desde el planteamiento hasta la evaluación final) se ha realizado de manera coordinada entre los dos tutores de tercer curso, solo uno de ellos es el responsable del grupo participante. En este sentido, incrementar el número de participantes podría servir a los tutores como medio de evaluación ante su labor de tutorización y orientación.

CONCLUSIONES

La valoración de la experiencia presentada ha sido muy positiva tanto para los estudiantes como para el tutor de referencia dentro del POUZ. Los resultados indican la conveniencia de incluir alguna práctica no curricular para mejorar la relación del binomio tutor-alumnado y que ésta sea más fluida a lo largo de curso académico.

Como perspectivas de futuro se plantea la posibilidad de incorporar el número de experiencias a realizar, bien con estudiantes de Educación Primaria bien entre el propio alumnado universitario en caso de no poder contar con la colaboración de los centros educativos. La creación de un clima óptimo de confianza entre el tutor y el alumnado es esencial a la hora de conseguir los objetivos propios del POUZ, encaminados a la orientación integral del alumnado.

REFERENCIAS

- Álvarez Pérez, P. R. (2012). Los planes institucionales de tutoría y el desarrollo de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Un estudio desde la perspectiva del alumnado. *Perfiles educativos*, 34(137), 28-45.
- Álvarez Pérez, P. R. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Curriculum*, 26, 73-87.
- 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>.
- 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.
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio? *Crítica*, 972, 49-54.
- Capella, C., Gil, J., y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la Educación física. *Apunts. Educación Física Y Deportes*, 2(116), 33-43.
- Carrica-Ochoa, S. (2017). La educación emocional del docente y su labor: una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la universidad y su evaluación. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 147-164.
- Corbatón, R.; Moliner, L.; Martí, M.; Gil, J.; y Chiva, O. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del aprendizaje-servicio en futuros maestros a través de la Educación Física. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 280-297.
- Chávez, J.; y Jaramillo, C. (2014). El estudio de las prácticas educativas y su relevancia para el análisis de procesos de formación en docencia universitaria. *Calidad en la Educación*, 41, 161-176.
- Chiva-Bartoll, O.; Pallarés-Piquer, M.; y Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197.
- De la Sierra, F. F., Busto, O. G., y Cebamanos, M. A. (2016). Día de la educación física en la calle: 28000 personas por un estilo de vida activo para toda la vida. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 109-120.
- García, M. G., y Gavira, R. B. (2017). Comprometiéndonos con “nuestra escuela”: un proyecto de Aprendizaje-Servicio para una formación del profesorado inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 69-83.
- Gómez, J.; Navarro, J. L.; y Jové, G. (2012). El análisis de la interacción en el aula en el marco del trabajo por proyectos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 43-55.
- González, M. L. G. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 9(1), 1.

- Furco, A. (2004). El impacto educativo del aprendizaje-servicio". VII Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario. Buenos Aires: 6-7 de octubre.
- Jiménez, J. (2010). Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 37- 44.
- Manzanera, R.; Sierra, F.; y Borrego, P. (2015). Formación universitaria e intervención social: una contribución de las técnicas gestálticas. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(2), 133-146.
- Martínez Clares, P.; Martínez Juárez, M.; y Pérez Cusó, J. (2016). ¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? Estrategias de acción: los estudiantes tienen la palabra. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 80-98.
- Miller, M. (2012). The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach, *Physical Education y Sport Pedagogy*, 17(1), 61-77.
- Muñoz, J.C.; y Gairín, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el plan de acción tutorial. *Fuentes*, 14, 171-192.
- Obaya A.; y Marina, Y. (2014). La tutoría en la educación superior. *Educación química*, 25(4), 478-487.
- Palos, J. (2009). ¿Por qué hacer actividades de aprendizaje servicio? En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (APS). Educación y compromiso cívico* (pp. 151-161). Barcelona: Graó.
- Prados, M. M.; Cubero, M.; y Mata, M. L. (2010). ¿Mediante qué estructuras interactivas se relacionan profesorado y alumnado en las aulas universitarias? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 163-194.
- Reyes, J. J., Guerrero, A. C., y Rodríguez, C. R. A. (2017). Clima escolar y actividad física. *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, 3(3), 23-50.
- Rodríguez, C.; Calvo, A.; y Haya, I. (2015). La tutoría académica en la educación superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 467-481. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43745.
- Vázquez, S.; Gayán, T.; y Arranz, P. (2012). Innovar en la docencia universitaria: una experiencia de aps en la facultad de educación de Zaragoza. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 2(4), 70-81.

VIRTUDES. TUTORIZACIÓN VIRTUAL DE PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS Y TRABAJO FIN DE GRADO EN EL GRADO DE BIOTECNOLOGÍA. UNA EXPERIENCIA PILOTO

Eva Miedes,¹ Begoña Benito,¹ Rosario Haro,¹ Santiago Iglesias,²
Santiago Moreno,¹ Cristina Nuñez,³ Iciar de Pablo,³
María Jesús Villamide,¹ Sara Pérez,¹ Elena Torres¹

*Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Alimentaria y de Biosistemas.
Universidad Politécnica de Madrid (UPM).¹ Escuela Técnica Superior de Ingenieros de
Telecomunicación (UPM).² Instituto de la Ciencias de la Educación (UPM).³*
eva.miedes@upm.es,¹ begona.benito@upm.es,¹ rosario.haro@upm.es,¹ s.iglesias@upm.es,²
santiago.moreno@upm.es,¹ mc.nunez@upm.es,³ iciar.depablo@upm.es,³
mariajesus.villamide@upm.es,¹ sara.pgarcia@alumnos.upm.es,¹ elena.torres@upm.es¹

RESUMEN

En el desarrollo de su actividad docente, los profesores del Grado de Biotecnología, que se imparte en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Alimentaria y de Biosistemas (ETSIAAB) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), habían detectado unas carencias y necesidades por parte de los alumnos de los últimos cursos. Estas carencias son principalmente la desinformación, desconocimiento, desmotivación e inseguridad personal de cara a su futura inmersión en el mercado de trabajo que van sintiendo muy próxima. Este proyecto de innovación educativa nace como una necesidad para promover el sistema de tutoría telemática y móvil, así como mejorar la motivación de los alumnos y el uso de recursos tecnológicos de carácter innovador. El objetivo de este proyecto es el diseño de una plataforma de tutorización virtual que incorpore materiales didácticos innovadores. La plataforma virtual se divide en dos grandes áreas. La primera dirigida al alumno y la segunda al profesor. Ambas integran contenidos administrativos y de gestión relacionados con las PAE y el TFG, información para aumentar la empleabilidad, contenidos de coaching, másteres, asociaciones biotecnológicas y empresas. VIRTUDES garantiza la accesibilidad móvil, adaptabilidad, sostenibilidad y aplicación futura de esta experiencia piloto en todos los Grados y posiblemente Másteres y Programas de Doctorado de cualquier Universidad.

PALABRAS CLAVE

Tutoría, empleabilidad, orientación profesional, coaching, tutorización virtual

VIRTUDES. VIRTUAL TUTORING OF EXTERNAL ACADEMIC PRACTICES AND BSC THESIS IN THE BIOTECHNOLOGY DEGREE. A PILOT EXPERIENCE

ABSTRACT

In the development of their teaching activity, the professors of the Degree in Biotechnology, taught at the Higher Technical School of Agronomic, Food and Biosystems Engineering (Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Alimentaria y de Biosistemas-ETSIAAB) of the Technical University of Madrid (Universidad Politécnica de Madrid-UPM), had detected deficiencies and needs on the part of the students of the last courses. These shortcomings are mainly disinformation, ignorance, demotivation and personal insecurity in the face of their future immersion in the labor market that they feel very close. This educational innovation project was born as a need to promote the telematics and mobile tutoring system, as well as to improve student motivation and the use of innovative technological resources. The objective of this project is the design of a virtual tutoring platform that incorporates innovative teaching materials. The virtual platform is divided into two large areas. The first directed to the student and the second to the teacher. Both integrate administrative and management content related to PAE and TFG, information to increase employability, content of coaching, master's degrees, biotechnology associations and companies. VIRTUDES guarantees mobile accessibility, adaptability, sustainability and future application of this pilot experience in all Degrees and possibly Masters and Doctoral Programs of any University.

KEYWORDS

Tutoring, employability, occupational guidance, coaching, virtual tutoring

INTRODUCCIÓN

Actualmente, tres de los grandes objetivos transversales fijados por Europa en las políticas del programa H2020, se centran en la educación, la formación y la empleabilidad (H2020-EC). Los estudios universitarios han respondido durante años a los dos primeros, pero de forma deficiente al último. Por ello, en el Espacio Europeo de Educación Universitaria (EEEU) actual es obligatorio que las instituciones ofrezcan herramientas para capacitar a los estudiantes con habilidades transversales que incrementen su empleabilidad en el mercado de trabajo. No sólo a nivel de formar en contenidos sino formando en habilidades personales psicosociales. Ante este panorama, la pregunta que surge es evidente: ¿quién se encarga de realizar esta tutorización en la Universidad? Deberían ser los profesores de las distintas disciplinas, como puedan ser Bioquímica o Matemáticas, los que, tras recibir la formación adecuada, integren los contenidos de empleabilidad en los currículos de las asignaturas que imparten. O por el contrario, deberían ser profesionales pedagogos o psicólogos los que impartieran estos contenidos de forma paralela (curricular o no) a la formación universitaria. O bien, si colaborativamente se contempla una integración de las dos anteriores, no debería ser una tutorización que comenzara en etapas tempranas de la educación y que buscara la auto-tutorización del estudiante en respuesta a sus necesidades puntuales (Muñoz, 2009).

Los nuevos sistemas de telecomunicaciones han permitido que la sociedad actual esté totalmente conectada. Este hecho la convierte en una sociedad global, donde cualquier acontecimiento o avance se propaga muy rápido por todo el planeta y ocasiona cambios muy rápidos en la misma. De modo que la educación y el mercado laboral reflejan estas características (globalidad y cambio) de forma todavía más evidente. Las tecnologías están revolucionando de forma profunda e incierta las formas de enseñar y de trabajar. Por ello, hoy en día no podemos definir planes eficientes de formación para la empleabilidad, ya que no sabemos que trabajos serán los más demandados en los próximos 5 o 10 años cuando los estudiantes de la Universidad terminen sus grados, master o doctorados (Informe Forbes, 2018). A tenor de las tres grandes tendencias que van a cambiar la educación en los próximos años como son la inteligencia artificial, la formación en habilidades profesionales específicas y los nuevos entornos de trabajo (espaciales, organizativos y por objetivos), está claro que la tutorización exitosa debe dirigirse hacia 1) un dominio de la tecnología, 2) una capacidad de autoformación/actualización permanente y 3) un manejo del análisis de datos globales y toma de decisiones (Fernández, 2018).

La realidad de la Universidad española refleja todavía una desconexión con el mundo laboral actual (Sanmartín, 2018), pese al desarrollo y/o obligatoriedad de la realización de prácticas académicas externas (PAE) y Trabajos fin de grado

(TFG) o máster (TFM). Esta nueva realidad junto con la evaluación continua y el necesario seguimiento de los estudiantes impuesto por el EEEU, reduce el tiempo de los profesores para llevar a cabo labores de tutorización académica o profesional eficiente.

En este trabajo nos hemos fijado en la realidad que existe la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Alimentaria y de Biosistemas (ETSIAAB) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). En concreto, en los alumnos, profesores, subdirecciones, profesionales de administración, empresas y oficinas institucionales que forman o atienden al Grado de Biotecnología. De este modo, el alcance de esta experiencia piloto se centra en el tercer y cuarto curso del grado, sumando un total aproximado de 240 alumnos, 54 profesores de 15 Departamentos, Subdirección de Estudiantes, Adjunto a la Subdirección para la Promoción Institucional y Extensión Universitaria (ETSIT), Subdirección de Prácticas, Empleabilidad e Internacionalización, secretaría de alumnos (ETSIAAB), secretaría de prácticas (ETSIAAB), ICE (Instituto de Ciencias de la Educación), GATE (Gabinete de Tele-Educación) y COIE (Centro de Orientación e Información de Empleo). Además, actualmente en el Grado de Biotecnología existe un programa de Mentoring profesional dirigido a estudiantes de 4º curso del que sólo se pueden beneficiar el 35% de los alumnos. Dicha labor la lleva a cabo la Comisión de Prácticas Académicas Externas (PAE) del Grado. El programa empieza con una reunión informativa del coordinador a todos los alumnos a finales del 3º curso. Los alumnos que quieran participar rellenan una encuesta con sus datos personales y preferencias profesionales. Posteriormente la Comisión de PAE del Grado les cita a una entrevista personal, donde los alumnos exponen sus inquietudes o aspiraciones profesionales. Con todos estos datos la Comisión realiza una pre-asignación entre estudiantes y los grupos que han ofertado una plaza para realizar las prácticas externas. Por otro lado, la Comisión asigna mentores profesionales a los mejores expedientes, para que los alumnos comiencen a tener contacto con profesionales del sector y aprendan a moverse fuera del ámbito Universitario. Esta ardua labor no se puede realizar con los 115 alumnos que cursan 4º curso del Grado en Biotecnología. Sin embargo, es una experiencia que el EEEU recomienda que adquieran todos los alumnos.

La iniciativa se diseña y concreta en la creación de un entorno virtual que responda a las necesidades identificadas mediante el uso de una encuesta anónima realizada a los estudiantes y entrevistas con el resto de los actores implicados en el proceso educativo (profesores, subdirecciones, profesionales de administración, empresas y oficinas institucionales). Actualmente, toda la información necesaria para integrar en la plataforma se encuentra dispersa por la web de la ETSIAAB, la UPM y el COIE. Para acceder a algunos contenidos hacen falta más de 15 clics y saber dónde están alojados (lo que en ocasiones no es intuitivo). Mención especial

de desconocimiento, son los contenidos de coaching alojados en el entorno Moodle Puesta a punto. Este entorno virtual disponible para todos los estudiantes, PDI y PAS de la UPM que suman el total unas 42.000 personas de en el curso 2018-2019, recibe la visita (que no el seguimiento) de tan sólo unas 300 personas.

Con todo lo expuesto anteriormente, los objetivos de este proyecto se centran en el diseño de una plataforma de auto-tutorización virtual. El proyecto pretende promover y mejorar la motivación de los alumnos y profesionales afines, el uso de recursos tecnológicos de carácter innovador y conseguir un aprendizaje aplicado a aumentar la empleabilidad. Esta plataforma es accesible en dispositivos móviles de un modo rápido y gratuito, permitiendo llegar a un mayor número de alumnos, profesores y profesionales que pueden gestionar su propia tutorización en función de sus necesidades en cada momento. Tras los resultados de la experiencia piloto, se podrían realizar mejoras o ampliaciones y hacerla extensible a todos los alumnos de Grado, Máster o Programas de Doctorado de la UPM integrándola como parte de los contenidos o bien como complementos formativos.

OBJETIVOS

El objetivo de este proyecto es el diseño de una plataforma de auto-tutorización virtual para llevar a cabo una gestión de la tutorización más eficiente para todos los implicados en el proceso educativo (estudiantes, profesores, subdirecciones, profesionales de administración, empresas y oficinas institucionales).

Para ello deberá cumplir con unos objetivos parciales como son: 1) la promoción de un sistema telemático y móvil de acompañamiento de los procesos de aprendizaje individual, colaborativo y aplicado; 2) buscar el incremento de la motivación promoviendo el aprendizaje experiencial y sus aplicaciones en el desempeño profesional; 3) favorecer la adquisición de habilidades que mejoren la empleabilidad.

MÉTODO

Para el diseño y desarrollo de este proyecto se siguieron una serie de actuaciones que se detallan a continuación:

- *Reunión inicial.* En la primera reunión se esbozó el posible entorno virtual (plataforma integradora) de la experiencia y dónde se podría alojar el contenido. Se definieron las fases y la duración de las mismas. Se asignaron las tareas correspondientes a cada uno de los miembros de proyecto. Se diseñaron, evaluaron y realizaron los cuestionarios virtuales iniciales a los alumnos. Se programaron y llevaron a cabo las reuniones con las Subdirecciones de las Escuelas de la UPM implicadas, con personal del COIE,

con personal del GATE y con el servicio de informática implicada en WEB y RRSS para conocer los servicios y ayuda que nos ofrecían en cada caso. Tras la realización y análisis de la encuesta a los alumnos de tercer y cuarto curso del Grado de Biotecnología, se identificaron (y priorizaron) las necesidades de los estudiantes y profesores. En esta primera fase participaron las dos coordinadoras del proyecto Elena Torres y Eva Miedes, el Adjunto a la Subdirección para la Promoción Institucional y Extensión Universitaria de la ETSIT: Santiago Iglesias, el Subdirector de Atención al Estudiante de la ETSIAAB: Santiago Moreno Vázquez, la Subdirección de Prácticas, Empleabilidad e Internacionalización: María Jesús Villamide Díaz, el Director del Departamento de Biotecnología- Biología Vegetal de la ETSIAAB: José Manuel Palacios, la Coordinadora del Grado de Biotecnología y Coordinadora de los Trabajos Fin de Grado: Rosario Haro, la Comisión de las prácticas externas y Mentoring (Biotech H2020) del Grado de Biotecnología: Begoña Benito (coordinadora), Cristina Núñez del ICE (Instituto de Ciencias de la Educación de la UPM) como experta en la tutorización universitaria e Iciar de Pablo del ICE como experta psicóloga en aspectos de coaching, responsable del COIE (Centro de Orientación e Información de Empleo) de la UPM, responsable del GATE (Gabinete de Tele-Educación), el servicio de informática encargado de los espacios web y redes sociales institucionales de la ETSIAAB, la Asociación de Biotecnólogos de Madrid (AsBioMad) y tres empresas Biotecnológicas: Genomics4All, Materia Nova y Fyteko.

- *Desarrollo inicial.* Para el desarrollo inicial se preparó la oferta de la beca de colaboración para el estudiante, se anunció y se realizó la selección del estudiante (Sara Pérez García). Además, se solicitó la ayuda técnica del GATE (Gabinete de Tele-Educación) de la UPM. Las dos coordinadoras buscaron los contenidos e información en las páginas web de la ETSIAAB, UPM, entorno MOODLE Puesta a punto, COIE y otros sitios web de uso docente con acceso libre. Además, en esta parte del proyecto, se realizó una selección y elección de la plantilla que se usará después para la plataforma virtual, atendiendo a los criterios de arquitectura que más se ajustaban a los objetivos del proyecto. También se decidió alojar la plataforma en el sitio de blogs de la Universidad Politécnica de Madrid, para garantizar su futura accesibilidad y mantenimiento técnico necesario.
- *Desarrollo central.* Durante el desarrollo central se llevó a cabo la creación de la plataforma, definiendo las partes de las que iba a constar. Este proyecto nace para ayudar tanto a estudiantes como a profesores, pero en esta primera experiencia piloto nos vamos a centrar en el estudiante. Por ello la plataforma se divide en 7 apartados con información relativa a 1) PAE, 2)

TFG, 3) Coaching, 4) Empleabilidad, 5) ¿y después qué?, 6) FAQ y 7) Foro (queda pendiente). Después se procesaron los contenidos existentes para exponerlos de un modo sencillo y directo, ya que en algunos casos eran contenidos que estaban ocultos tras 15 clics en el sitio web. En otras ocasiones se trataba de textos administrativos o normativas que mezclaban los pasos a seguir por el estudiante con los del tutor o las instituciones correspondientes. Con todo ello, se diseñaron mapas de flujo para identificar los pasos que deben seguir los estudiantes para realizar las PAE y TFG. Se buscó un entorno virtual atractivo y sencillo donde se integre toda la información relativa a estas 7 partes centrándonos en la gestión académica relativa a las PAE y el TFG, las herramientas para el aumento de la empleabilidad, cursos y técnicas de coaching como aumento de la motivación, técnicas de estudio, habilidades emocionales, etc, una parte con la información de las distintas vías profesionales, másteres, doctorados, empresas que se aglutinan en el epígrafe de ¿y después qué?, una lista de preguntas frecuentes (FAQ) que fueron enviadas por los compañeros de la estudiante que obtuvo la beca de colaboración correspondientes a los cursos de tercero y cuarto del Grado de Biotecnología y finalmente y un foro para la autotutorización del alumno de los últimos cursos (que es provisional).

- *Desarrollo final.* En la parte final del proyecto se publicó la plataforma y se llevaron a cabo labores de divulgación a nivel del Grado de Biotecnología, la ETSIAAB y la UPM. Además, en esta fase del proyecto, se presentó la plataforma en varios Congresos nacionales e internacionales con el objetivo de obtener propuestas de mejora que pudieran integrarse en una segunda anualidad del proyecto. También se prepararon las publicaciones y el material oportuno (guías) para su divulgación entre los distintos actores del proceso de tutorización virtual. Como parte importante, se realizó una evaluación de la plataforma por parte de los usuarios y una autoevaluación por parte de los miembros del proyecto, lo que permitió identificar las propuestas de mejora para la siguiente anualidad. Por último, se definieron los resultados y conclusiones del proyecto.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los primeros resultados del proyecto mostraron las necesidades y carencias de los alumnos y personal implicado en la educación universitaria de los cursos de tercero y cuarto del Grado de Biotecnología. Los resultados más destacables extraídos de la encuesta inicial a los alumnos son que entre el 90-97% tienen dudas o no saben preparar un CV, una carta de motivación o una entrevista de trabajo, destacan la necesidad de integrar toda la información administrativa de las PAE y TFG en un

solo sitio (60-70%) y la escasa confianza para encontrar un trabajo (32%). En ambos cursos, el 96% de los casos consideran que la plataforma es necesaria y muy útil.

Con estos resultados y con las necesidades detectadas, se diseñaron los epígrafes y contenidos de la plataforma de auto-tutorización virtual VIRTUDES. (<https://blogs.upm.es/virtudesproyectedeinnovacioneducativa/>)

En esta plataforma se priorizó la claridad de los contenidos, la facilidad para encontrarlos, su diseño e inmediatez. La plataforma está alojada en un repositorio institucional de la UPM (blogsUPM) lo que permite su mantenimiento y garantiza el soporte técnico y el acceso a los estudiantes de la UPM. Se ha contado con los servicios de un experto a la hora de mostrar los contenidos de un modo más visual y atractivo para el usuario. Los contenidos que presenta la plataforma responden a las necesidades y solicitudes identificadas en la encuesta inicial. El diseño de VIRTUDES, permite que se pueda realizar una auto-gestión de la tutorización en función de las necesidades o prioridades que tenga cada uno de los actores del proceso. Por ejemplo, un alumno de tercer curso puede seguir los cursos de motivación del área de coaching, mientras que uno de cuarto estará más interesado en seguir el mapa conceptual para la realización del TFG. La arquitectura de la plataforma facilita la extensión de los contenidos a los primeros cursos de los Grados o a los Másteres, gracias a su distribución por bloques. Además, la plataforma está pensada para optimizar el tiempo de profesores, tutores, personal administrativo y estudiantes al sintetizar y presentar toda la información necesaria en un solo sitio web.

CONCLUSIONES

En resumen, este proyecto de innovación educativa ha involucrado a todos los agentes implicados en el proceso educativo de tutorización (estudiantes, profesores, instituciones, asociaciones, profesionales y emprendedores) con el diseño de unos materiales virtuales que permitan concretar unas pautas básicas y sencillas de tutorización virtual eficiente. Estas pautas están en línea con las necesidades actuales de los responsables de la educación universitaria de los alumnos de los últimos cursos del Grado de Biotecnología de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). Por ello, garantiza la sostenibilidad y aplicación futura de esta experiencia piloto en todos los Grados (y posiblemente Másteres y Programas de Doctorado) de la Universidad Politécnica de Madrid. El desarrollo futuro de la plataforma se centraría en dos aspectos clave: 1) hacerla extensible a todos los cursos del Grado y 2) personalizar y guiar las auto-tutorizaciones de los profesores y estudiantes, marcando los pasos a seguir en cada una de las etapas y guardando en un currículum virtual los avances personales a lo largo del Grado, Máster o Doctorado.

REFERENCIAS

- Fernández T. (2018). Consiga las capacidades profesionales necesarias. *Expansión*. Recuperado de <http://www.expansion.com/expansion-empleo/desarrollo-de-carriera/2018/08/21/5b7c3a55468aebaa708b459b.html>
- H2020-EC - *Programa Marco Horizonte 2020*. (2018). Recuperado de https://cordis.europa.eu/programme/rcn/664087_es.html
- Informe Forbes - *The Jobs With The Brightest Future*. (2018). Recuperado de <https://www.forbes.com/pictures/efkk45fmhd/the-jobs-with-the-brightest-future-2/#4033d9e040b1>
- Muñoz M. M. (2009). La orientación y la tutoría en la universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Fuentes*. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/issue/view/433>
- Sanmartín O. R. (2018). Un tercio de los másteres tiene poca o ninguna relación con el empleo. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2018/03/01/5a97275c468aeb0698b4679.html>

10 MIRRORS: EL ACOMPAÑAMIENTO Y LA ORIENTACIÓN FORMATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS EN MAGISTERIO DESDE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL

Manuel Lizalde Gil,¹ Alejandra Cortés Pascual²

Universidad de Zaragoza

mboston@unizar.es,¹ alcortes@unizar.es²

RESUMEN

Este proyecto se enmarca dentro del Plan de Orientación Universitaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, concretamente en el programa de orientación para los estudiantes de los últimos cursos del Grado en Magisterio en Educación Primaria (EP) y del Grado en Magisterio en Educación Infantil (EI). La finalidad de este proyecto ha sido el acompañamiento y la mentoría de los estudiantes desde la experiencia contrastada de maestros jubilados de reconocida trayectoria profesional como docentes. En esta experiencia participaron 57 estudiantes: 36 de EP y 21 de EI; siendo mentorizados por 10 docentes jubilados (4 de EI y 6 de EP). Y se realizaron tres sesiones presenciales: a) La profesión de maestro y su vocación, b) La formación complementaria y la empleabilidad y c) La carrera docente. Para la evaluación de esta experiencia se elaboraron distintos cuestionarios: uno inicial para conocer las expectativas previas que tenían en relación al programa, un segundo cuestionario para conocer qué se había abordado en cada sesión y qué les había aportado, y un tercero para conocer su valoración sobre la experiencia de manera global y qué expectativas se habían cubierto. Un 37.50% de los y las estudiantes participantes destacaron las aportaciones de este proyecto para mejorar su formación y un 56.25% destacaron su utilidad para su orientación profesional. Además, se ha conseguido establecer una relación positiva entre la formación y la realidad profesional y, se ha vinculado la Universidad con otros agentes educativos favoreciendo el impacto social y la transferencia.

PALABRAS CLAVE

Mentoría aprendizaje por modelado, educación inicial, orientación.

10 MIRRORS: THE ACCOMPANIMENT AND FORMATIVE ORIENTATION OF THE STUDENTS OF THE DEGREES IN TEACHING FROM PROFESSIONAL EXPERIENCE

ABSTRACT

This project is part of the University Orientation Plan of the Faculty of Education of the University of Zaragoza, specifically in the orientation program for students in the final years of the Grade in Teaching in Primary Education (EP) and the Grade in Teaching in Infant Education (EI). The purpose of this project has been the accompaniment and mentoring of the students from the contrasted experience of retired teachers of recognized professional trajectory. Fifty-seven students participated in this experience: 36 from PD and 21 from EI; being mentored by 10 retired teachers (4 from EI and 6 from EP). Three face-to-face sessions were held: a) The teaching profession and its vocation, b) Complementary training and employability, and c) The teaching career. For the evaluation of this experience, different questionnaires were elaborated: an initial one to know the previous expectations they had in relation to the program, a second one to know what had been discussed with in each session and what had contributed to them, and a third one to know their evaluation of the experience in a global way and what expectations had been covered. 37.50% of the participating students highlighted the contributions of this project to improve their training and 56.25% highlighted its usefulness for their professional orientation. In addition, a positive relationship has been established between training and professional reality, and the University has been linked to other educational agents, favouring social impact and transference.

KEYWORDS

Modeled learning mentoring, initial education, orientation.

INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior ha provocado muchos cambios en los modelos educativos de las universidades. En esta nueva manera de enfocar la enseñanza universitaria el estudiante es el principal protagonista, y para ello se promueve la aplicación de metodologías docentes que fomenten el aprendizaje autónomo para conseguir que los estudiantes interpreten el entorno de manera significativa (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004; Herrera y Cabo, 2008) mediante un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Herrera, Lorenzo y Rodríguez, 2008; Méndez, 2005).

En este nuevo contexto de aprendizaje, y de desarrollo competencial integral, resaltan la orientación y el asesoramiento profesional de los estudiantes como elementos fundamentales. Así, el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE, 2010) prescribe el derecho específico (art. 8) de los estudiantes de grado “A recibir orientación y tutoría personalizadas en el primer año y durante los estudios, para facilitar la adaptación al entorno universitario y el rendimiento académico, así como en la fase final con la finalidad de facilitar la incorporación laboral, el desarrollo profesional y la continuidad de su formación universitaria”. De esta manera, la orientación universitaria que tradicionalmente centraba solamente sus esfuerzos en ofrecer servicios de tutorización y orientación para los estudiantes de nuevo ingreso (Bernardo et al., 2015; Bernardo et al., 2017) ha ampliado sus líneas de actuación de orientación hacia los estudiantes de todos los cursos e incluso de sus egresados, teniendo en cuenta que las necesidades y los intereses de los estudiantes durante su formación universitaria van variando a lo largo de su experiencia universitaria (Pérez y Martínez, 2015). La adquisición de competencias transversales como complemento al conocimiento específico, las prácticas externas como experiencias prácticas directas en el mercado laboral y la orientación académica, profesional y en empleabilidad se convierten en elementos fundamentales e imprescindibles de la educación superior en la actualidad (Sáez y Llanos, 2012). Y como reafirman otros autores (Savickas et al., 2009), la orientación universitaria actual debe estimular y acompañar el desarrollo profesional con acciones dirigidas al desarrollo de la persona y la incorporación de acompañamientos en el devenir tanto personal como profesional.

En torno a la orientación en la enseñanza superior, y con el propósito de conocer el estado de esta cuestión en la que cada universidad mantiene sus propias características e idiosincrasia, se ha realizado una revisión de la literatura específica sobre este tema, que arroja cuantiosos resultados positivos que así lo avalan. Tras ello, cabe citar el trabajo de Crisp y Cruz (2009), en el que entre otros aspectos, con el objeto de mejorar en este campo, analizan la literatura empírica publicada entre 1990 y 2007, a cerca de la mentoría, en vinculación con la tutoría en la universidad. En España, merece especial mención citar la Red de Mentoría, cuyo

objetivo, de acuerdo a Sánchez-Ávila (2009), es evaluar la eficacia de los programas de mentoría atendiendo a variables relacionadas con las funciones de desarrollo de la carrera y las de tipo psicosocial. Otra actuación reseñable se percibe en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, ya que mediante la metodología a distancia, Sánchez, Manzano, Rísquez, y Suárez (2011) aplican un modelo que combina el uso de la e-mentoría con la mentoría cara a cara.

Bajo esta perspectiva, en los últimos años se viene desarrollando el Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza -POUZ-, coordinado desde su Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo y el Programa de Apoyo a los Estudiantes del Instituto de Ciencias de la Educación de esta universidad. El objetivo principal del POUZ es “favorecer la integración, educación y desarrollo de los estudiantes en la Universidad, así como la inserción en el mundo laboral” (Allueva, Zulaica y Abadía, 2016). Un plan general de orientación que cada facultad concreta y personaliza en función de sus características y de las necesidades de sus estudiantes y que se viene desarrollando en tres fases. La primera fase del POUZ se concretó en la Facultad de la Educación de la Universidad de Zaragoza, durante el curso 2015-2016, fundamentalmente para favorecer la integración de los estudiantes en la universidad (Lizalde, M., Casanova, O., Serrano, R. M., y Escolano, E.; en prensa).

Para la segunda fase del POUZ, en esta misma facultad se diseñó y puso en práctica un proyecto especialmente destinado a los cursos intermedios y finales del Grado en Magisterio en Educación Infantil y Grado en del Magisterio en Educación Primaria; cuya finalidad es orientar a los estudiantes en el desarrollo de su formación académica, en su desarrollo competencial y en su empleabilidad. El desarrollo de esta segunda fase de orientación atiende a diferentes líneas de actuación que se concretan en tres bloques de acciones: 1, actividades de orientación académica llevadas a cabo por los tutores; 2, actividades de formación complementaria para la atención de las necesidades detectadas; 3, actividades de orientación en empleabilidad y en desarrollo profesional.

Para el desarrollo de esta última línea de actuación, y de manera completaría a otras acciones llevadas a cabo, se desarrolló un proyecto de orientación incluido en Programa de Innovación Docente del Vicerrectorado de Política Académica de la Universidad de Zaragoza denominado “*10 MIRRORS: El acompañamiento y la orientación formativa de los estudiantes de los Grados en Magisterio desde la experiencia profesión*” (PIPOUZ_17_216). Este proyecto surgió de la idea y necesidad de aprovechar todo el SABER de las personas que ya están jubiladas y que están motivadas para dar lo mejor a otras; y estuvo inspirado en el proyecto europeo 10 MIRRORS que tiene por objetivo dar visibilidad al liderazgo y emprendimiento femenino y dotar con ello de modelos o referentes a jóvenes que ahora están empezando.

OBJETIVOS

La finalidad de este proyecto es el acompañamiento y la mentoría de los estudiantes de los últimos cursos de los grados de Magisterio en Educación Primaria y en Educación Infantil, impartidos en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, desde la experiencia contrastada de maestros jubilados de reconocida trayectoria profesional como docentes. Y sus objetivos específicos son: 1. Acompañar a los estudiantes de los últimos cursos en su formación inicial, 2. Orientar a los estudiantes de los Grados de Magisterio para su empleabilidad en la función docente, 3. Potenciar el desarrollo de la vocación profesional, 4. Facilitar el desarrollo profesional de los futuros maestros.

MÉTODO

En la experiencia participaron 57 estudiantes: 36 del Grado en Magisterio en Educación Primaria y 21 del Grado en Magisterio en Educación Infantil; siendo mentorizados por 10 docentes jubilados (4 de Educación Infantil y 6 de Educación Primaria). Actividades realizadas y calendario: 1º Selección de los maestros mentores (enero-febrero, 2018) 2º Presentación del proyecto a los estudiantes y selección de los participantes (febrero, 2018) 3º Panel de expertos con la participación de los maestros mentores para la coordinación y programación concreta del proyecto (febrero, 2018) 4º Desarrollo de las tres sesiones presenciales obligatorias de mentoría: a) La profesión de maestro y su vocación, b) La formación complementaria y la empleabilidad y c) La carrera docente (marzo-mayo, 2018) 5º Seminario de discusión y evaluación del programa con participación de los profesores universitarios participantes en el programa y de todos los maestros tutores (junio, 2018).

Para la evaluación del proyecto, se elaboraron distintos cuestionarios *ad hoc* que se replicaron en los dos agentes, estudiantes y mentores, implicados en el proceso. Para los estudiantes se diseñó y se aplicó un cuestionario previo donde se les solicitó información sobre sus expectativas iniciales, sus motivos de participación y sus necesidades de mentoría en relación a este proyecto. A posteriori, se concretó y empleó un segundo cuestionario para conocer qué se había abordado en cada sesión, si se habían cumplido sus expectativas previas, para qué les había servido y qué les había aportado. En este mismo cuestionario, y para conocer el grado de éxito del programa, también se les solicitó una valoración global de la experiencia y si estaban dispuestos a repetirla.

RESULTADOS

La asistencia a las diferentes sesiones fue óptima. Como puede observarse en la tabla siguiente, la asistencia media a las reuniones fue de tres estudiantes de cada cuatro. También puede señalarse como la participación fue muy mayoritaria en la primera sesión y que descendió en 8-9 puntos porcentuales en las dos siguientes sesiones, aunque en ambas estuvo en torno al 70% lo cual es un buen dato dadas las características de estos programas de participación voluntaria.

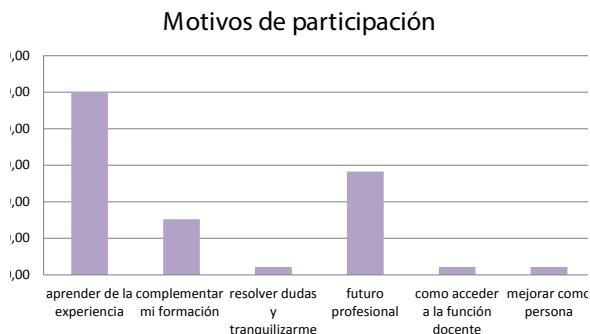
TABLA 1
ASISTENCIA A LAS SESIONES CON EL MENTOR. ELABORACIÓN PROPIA

| | Grado | Curso | % asistencia 1ª sesión | % asistencia 2ª sesión | % asistencia 3ª sesión |
|----------------------------------------|--------------|-------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Grupo 1 | Ed. Primaria | 4º | 87,5 | 62,50 | 50,00 |
| Grupo 2 | Ed. Primaria | 4º | 85,71 | 71,43 | 57,14 |
| Grupo 3 | Ed. Primaria | 4º | 100,00 | 100,00 | 50,00 |
| Grupo 4 | Ed. Primaria | 3º | 80,00 | 60,00 | 80,00 |
| Grupo 5 | Ed. Primaria | 3º | 80,00 | 100,00 | 80,00 |
| Grupo 6 | Ed. Primaria | 3º | 100,00 | 100,00 | 60,00 |
| Grupo 7 | Ed. Infantil | 4º | 83,33 | 0,00 | 50,00 |
| Grupo 8 | Ed. Infantil | 4º | 80,00 | 60,00 | 80,00 |
| Grupo 9 | Ed. Infantil | 3º | 100,00 | 80,00 | 100,00 |
| Grupo 10 | Ed. Infantil | 3º | 80,00 | 60,00 | 80,00 |
| Asistencias por sesiones | | | 87,65 | 69,39 | 68,71 |
| Media porcentual de asistencias | | | 75,25 | | |

Al cuestionario previo respondieron 37 estudiantes, de los cuales un 86,49% fueron mujeres y un 13,51% hombres, respuestas que representaban al 64,91% de los participantes. Y en un primer momento ya pudimos comprobar como sus expectativas previas en relación a este proyecto de mentoría eran notablemente elevadas, ya que las valoraron en un 8,46 sobre 10.

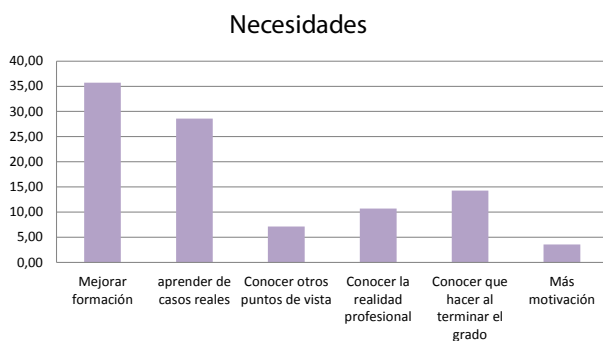
En relación a los motivos por los que habían decidido inscribirse a “10 Mirrors”, como puede observarse en el gráfico siguiente, mayoritariamente un 67,39% lo hicieron para mejorar su formación como futuros maestros mientras que un 30,43% lo hicieron motivados por conocer su futuro desarrollo profesional y su empleabilidad, solamente un 2,17% lo hicieron por mejorar como personas en general.

GRÁFICO 1
MOTIVOS DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTES. ELABORACIÓN PROPIA



En cuanto a las necesidades manifestadas en relación a este proyecto de mentoría (Gráfico 2), las respuestas fueron muy similares a los motivos de participación. Un 71,43% solicitaban mejorar o complementar la formación inicial que estaban recibiendo, mientras que un 28,57% mostraron interés y preocupación por la realidad profesional y su futuro laboral.

GRÁFICO 2
NECESIDADES PERCIBIDAS. ELABORACIÓN PROPIA

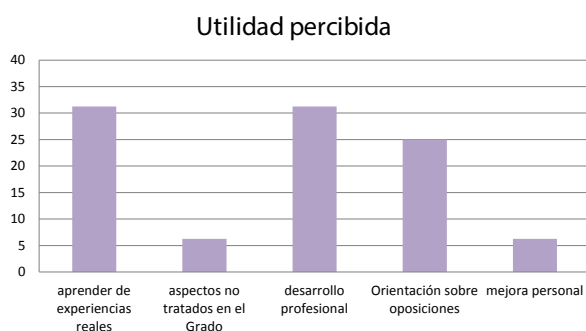


El cuestionario final fue contestado tan solo por 14 discentes, el 75% mujeres y el 25% hombres, respuestas que representan al 27,45% de los participantes; una cifra relativamente baja si atendemos al momento en que se pasó el cuestionario (mes de mayo).

Tras el análisis de las respuestas obtenidas, podemos señalar que los estudiantes han valorado en un 8,3 sobre 10 el grado cumplimiento de sus expectativas previas; valor muy similar al que ellos habían mostrado antes de comenzar el programa.

Por otro lado, como puede observarse en el gráfico 3, para un 37.50% de los estudiantes este proyecto les ha sido muy útil para mejorar su formación, concretamente para aprender de experiencias reales (31.25%) y para conocer aspectos no tratados en el grado (6.25%), como son la importancia de la acción tutorial y el trato con las familias de los niños. Por otro lado, un 56,25% respondieron que el desarrollo del proyecto les había sido de gran utilidad para su orientación profesional, para conocer y profundizar en su futuro desarrollo profesional (31.25%) y para conocer cómo acceder a la función pública docente (25.00%).

GRÁFICO 3
UTILIDAD PERCIBIDA. ELABORACIÓN PROPIA



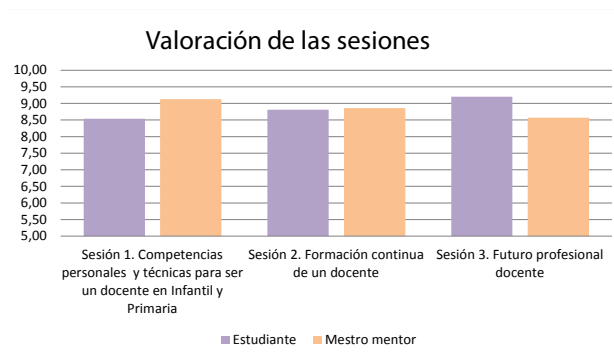
Si comparamos motivos alegados por los estudiantes en el momento de inscribirse en este proyecto con la utilidad percibida, podemos señalar que se cumplieron tanto sus necesidades iniciales de seguir mejorando su formación, a través de las experiencias reales de los maestros jubilados, como sus inquietudes por conocer como es el acceso a la función docente y como es el desarrollo profesional de un maestro/a. Por otro lado, es preciso señalar que los estudiantes han percibido cuantitativamente una mayor utilidad de este proyecto en relación al conocimiento del desarrollo profesional que en relación a una mejora complementaria de su formación inicial. Prácticamente un 70% se inscribieron por mejorar su formación y casi un 30% preocupados por su futuro profesional, mientras que la utilidad percibida en cuanto a la contribución a su formación se situó en torno al 40% y la utilidad percibida en la orientación profesional en torno al 60%. Para entender estos datos quizás habría que profundizar en el significado que para ellos tiene “aprender de la experiencia”, ya que en la indefinición de este ítem podrían explicarse las diferencias encontradas.

Para la evaluación de las diferentes sesiones programadas y celebradas, se recogieron evidencias de las mismas tanto de los estudiantes asistentes como de los maestros participantes. En dichas evidencias, se les solicitó que reflejasen tanto los temas tratados en las mismas como las aportaciones dificultades o asuntos

no resueltos, así como una valoración global de cada una de las sesiones en una escala Likert con valores del 1 al 10.

El resultado de esta valoración resultó ser sobresaliente como puede observarse en el gráfico siguiente, ya que todas las sesiones fueron valoradas por encima del 8,5 por parte de los dos agentes participantes.

GRÁFICO 6
VALORACIÓN DE LAS SESIONES. ELABORACIÓN PROPIA



CONCLUSIONES

Tras ésta y otras experiencias, se insta a pensar de forma crítica en un cambio de enfoque en el ámbito de la orientación universitaria, desde una perspectiva generadora de confianza, abogando por una orientación para la carrera como plantea Savickas (2001), entendida como un proceso continuo en el que se articulan los factores intrínsecos y extrínsecos del desarrollo del ser humano, pues el fin último de la educación, implica lograr el desarrollo óptimo de las potencialidades de cada persona.

De manera implícita se hace hincapié en una de las características principales de la orientación: el aprendizaje a lo largo de la vida, que guarda consonancia en palabras de Martínez y Martínez (2011), con una orientación que incida en todas las transiciones de la persona, incluyendo la preparación para el desempeño profesional y la empleabilidad, tal y como reflejan los resultados obtenidos tras la experiencia de orientación objeto del proyecto “10 Mirrors”, con el objetivo de lograr una mejor adecuación a los cambios que se viven en los tiempos actuales.

La pretensión de este sucinto texto, en conformidad con las directrices del EEES (2018) sobre el asesoramiento y orientación al estudiante -antes, durante y después de sus estudios universitarios-, es proponer la implementación de programas de mentoría en todos los cursos de grado de la universidad añadiendo la colaboración de profesionales ya jubilados, pues como señala Santos (2010) no hay forma más bella y más eficaz de autoridad que el ejemplo.

En consonancia con lo anterior, una primera aproximación a la presente propuesta se vislumbra en la Comunidad Autónoma de Aragón con la Orden ECD/986/2017, de 16 de junio, por la que se regula la colaboración voluntaria de los docentes jubilados en diversas actividades de los centros educativos públicos no universitarios, la creación de la Red de la Experiencia y se favorece la creación de asociaciones de docentes jubilados (BOA n.º 135). En síntesis, dicha orden tiene como objeto regular la colaboración voluntaria de los docentes jubilados en distintas actividades de los centros educativos no universitarios, y la creación de una Red de la Experiencia formada por docentes jubilados y jubiladas.

Partiendo de estas ideas, se trataría de hacer extensivas estas iniciativas por partida doble, es decir, haciendo partícipes a los jubilados de su colaboración en colegios, institutos y facultades universitarias. Todas estas observaciones se relacionan también con la necesidad de examinar y comprender nuevas realidades más específicas en los nuevos perfiles académicos, indagando sus necesidades concretas y dedicando un tratamiento ajustado y más personalizado. En cada caso se deberá adaptar el tipo de mentoría u orientación que se estime conveniente, y el perfil del mentor pertinente. Finalmente, se deberá poner énfasis en la evaluación y en la supervisión de todo el proceso.

De materializarse esta propuesta, la mentoría dejaría de ser un compartimento estanco, ya que tendría una continuidad en todos los cursos de grado y además, guardaría una estrecha relación entre las diferentes etapas en las que se organiza el sistema educativo. En lo que atañe a los estudiantes universitarios, recibirían un valor añadido por parte de las personas mayores, ya que les aportarían un verdadero sentido a este periodo que conforma para los universitarios una buena parte de su proyecto de vida, académico y profesional. Por último, a nuestros mayores, les brindaría la posibilidad de vivir una experiencia en envejecimiento activo. A modo de cierre, se puede condensar lo dicho hasta aquí como unas conclusiones que consideramos de interés y que habrán de enriquecer las futuras convocatorias de los planes y programas universitarios de mentoría. Parte fundamental de este proceso conlleva la construcción de una práctica pedagógica reflexiva, con profesionales que construyan conocimiento sobre su práctica y que produzcan nuevas conceptualizaciones que profundicen la imbricación entre la teoría y la práctica, así, los programas de mentorización tendrán mayor alcance y serán más precisos en sus próximas propuestas.

REFERENCIAS

- 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: Bionomio Tutor-Mentor. En J. L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2273-2281). Madrid: Asociación Científica de Psicología y Educación.

- Bernardo, A., Cerezo, R., Rodríguez-Muñoz, L. J., Núñez, J. C., Tuero, E. y Esteban, M. (2015). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, 16, 63-84.
- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Solano, P. y Casanova, J. R. (2017). Proyecto E-Orientación, una necesidad desde el campo de la orientación educativa. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 81-95.
- BOE (2010). Estatuto del Estudiante Universitario. Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre. Publicado el 31 de diciembre de 2010. Gobierno de España.
- Crisp, G. y Cruz, I. (2009). Mentoring college students: a critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50, 525-545.
- Herrera, L. y Cabo, J. M. (2008). Experiencias piloto de implantación del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Reflexiones derivadas de su aplicación práctica en diferentes universidades españolas. Granada, España: Editorial Comares.
- Herrera, L., Lorenzo, O. y Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(1), 65-85.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 66-77.
- Lizalde, M., Casanova, O., Serrano, R. M. y Escolano, E. (en prensa). Plan de orientación universitaria para los estudiantes de nuevo ingreso, programación de acciones y elaboración de materiales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*.
- Martínez, P. y Martínez, M. (2011). La orientación en el S. XXI. *REIFOP*, 14(1), 253- 265. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301669410.pdf
- Méndez, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza aprendizaje en la universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 43-62.
- Orden ECD/986/2017, de 16 de junio, por la que se regula la colaboración voluntaria de los docentes jubilados en diversas actividades de los centros educativos públicos no universitarios, la creación de la Red de la Experiencia y se favorece la creación de asociaciones de docentes jubilados. *Boletín Oficial de Aragón*, n.º 135, 2017, 17, julio.
- Pérez, J. y Martínez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 177-192.
- Sáez, F. J. y Llanos M. (2012). Plan de acción tutorial y formativo de desarrollo de competencias para el empleo (COMPAT). En F. Vidal, D. Galiana, D. López Martínez, y A. Torrecillas (Ed. Universidad Miguel Hernández), *Buenas prácticas de acciones de empleabilidad de estudiantes universitarios* (pp. 47-55). Recuperado de <http://observatorio.umh.es/files/2012/11/Buenas-Practicas-de-Empleabilidad-de-Estudiantes-Universitarios.pdf>.

- Sánchez-Ávila, C. (2009). Red de mentoría en entornos universitarios: encuadre y objetivos. *Mentoring & Coaching*, 9, 11-25.
- Sánchez, M., Manzano, N., Rísquez, A., y Suárez, M. (2011). *Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia*. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-119.
- Santos, M. Á. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.
- Savickas, M. (2001). A Developmental Perspective on Vocational Behaviour: Career Patterns, Salience, and Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 49-57.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Sorresi, S., Van Esbroeck, R. y Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.

MINDFULNESS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LIDERAZGO EN ESTUDIANTES: UN ESTUDIO PRELIMINAR

Isabel Acero Fraile,¹ Estrella Bernal Cuenca,² M^a Dolores Delso Aranaz,³
Ana Pilar Garrido Rubio,⁴ Marta Melguizo Garde,⁵
Teresa Montaner Gutiérrez,⁶ Pilar Urquizu Samper,⁷ M^a José Vela Jiménez⁸
Universidad de Zaragoza

iacero@unizar.es,¹ bercue@unizar.es,² ddelso@unizar.es,³ agarrido@unizar.es,⁴
mamelgui@unizar.es,⁵ montagut@unizar.es,⁶ purquizu@unizar.es,⁷ mjvela@unizar.es⁸

RESUMEN

El estudio recoge una experiencia piloto centrada en el entrenamiento Mindfulness (atención plena) a estudiantes del grado en Marketing e Investigación de Mercados (MIM) de la Universidad de Zaragoza. Con él se persigue, apoyándose en la Teoría U, conseguir líderes que perciban el futuro conforme emerge. Dos son los objetivos de esta experiencia: los centrados en transmitir a los estudiantes la relevancia del Mindfulness para mejorar sus capacidades de liderazgo y así conseguir su involucración activa en la práctica de atención plena; y los enfocados a analizar las relaciones entre atención plena, talento natural y capacidad para liderar el cambio. Para conseguir el primer tipo de objetivos se decidió seleccionar a los alumnos de 4º curso de la asignatura de Dirección de Equipos. A estos estudiantes se les explicó con detalle que era Mindfulness y se complementó esta formación con la práctica de atención plena “Toma 5” de carácter voluntario. Una vez acabado el curso, se les pidió que, por grupos, valoraran de forma cualitativa el impacto de la práctica. Para el segundo grupo de objetivos, se utilizó una encuesta que permitió contrastar las relaciones entre atención plena, talento natural y liderazgo al cambio. Los resultados ligados a la participación voluntaria y consciente de los estudiantes fueron muy gratificantes ya que aumentó la participación de los alumnos de una media del 10% en el primer mes de práctica del curso al 50% en el último mes, y su valoración en los informes cualitativos fue muy positiva. El contraste de las relaciones demostró el efecto mediador del talento natural. Por tanto se comprobaron los efectos beneficiosos del entrenamiento en Mindfulness en los alumnos y se puso de manifiesto la relevancia del talento natural para intensificar los efectos de la atención plena en el liderazgo al cambio.

PALABRAS CLAVE

Mindfulness, Liderazgo del cambio, Talento Natural

MINDFULNESS IN THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP IN STUDENTS: A PRELIMINARY STUDY

ABSTRACT

The study includes a pilot project focused on Mindfulness (Full Attention) training to students of the Bachelor in Marketing and Research of Markets (MIM) of the University of Zaragoza. Relying on the “Theory U”, it intends get leaders who perceive as future emerges. In this experiment two types of objectives were raised: Those focused on transmitting students the relevance of Mindfulness to improve their leadership skills and get their active involvement in the practice of mindfulness and those focused to analyze the relationship between Mindfulness, Natural Talent and ability to Lead Change. To get the first type of objectives, it was decided to select student of 4th course of the subject of Team Management. These students were explained in detail what was Mindfulness and their training was complemented by the practice of voluntary Mindfulness “Take 5”. After finishing the course, we asked them on groups filling a qualitative survey rating the impact of the practice. The second group of objectives, a survey was used that allowed contrast relations among Mindfulness, Natural Talent and Leadership Change. The results linked to voluntary and conscious student participation were very rewarding since it increased the participation of students from an average of 10% in the first month of practice of course to 50% in the last month. The assessment of students in their qualitative reports was very positive. The contrast of relationships demonstrated the effect mediator of Natural Talent. We checked the beneficial effects of Mindfulness training students and it was shown the relevance of Natural Talent to intensify the effects of Mindfulness in the Leadership Change.

KEYWORDS

Mindfulness, Leadership Change, Natural Talent

INTRODUCCIÓN

En la última década confluyen en España una alta tasa de desempleo juvenil y una intensa escasez del talento que demandan las empresas para poder enfrentarse con éxito a un entorno disruptivo y turbulento. Es por lo que es necesario formar a nuestros estudiantes para que sean conscientes de la necesidad de aflojar ese talento que les ayudará a liderar para el cambio.

La evidencia científica demuestra que un elemento clave para alcanzar este talento es la atención plena –Mindfulness-. Hay diversas definiciones de atención plena, en el contexto que nos ocupa es ilustrativa la definición de Schoeberlein (2017): “prestar atención y desarrollar la conciencia de lo que está pasando en el momento, con nuestros cuerpos, emociones y pensamientos” (p. 16). La práctica de la atención plena nos lleva a desarrollar la capacidad de advertir lo que se hace en el momento, condición indispensable para la toma de decisiones eficaz; y se puede aplicar en los ámbitos personales, académicos y profesionales (Bernal, 2017). Destaca su utilización en el ámbito organizacional ya que su práctica continuada permite a las personas conocer sus valores profundos y reconocer su talento natural, lo que contribuye a desarrollar los tres componentes del talento que buscan las empresas: la competencia, el compromiso emocional y la contribución a la organización (Bernal, 2018; Ulrich y Smallwood, 2012). Además Mindfulness es la base sobre las que se desarrollan las siete competencias que componen la teoría U (Bernal, Edgar y Burnes, 2018; Scharmer y Kaufer, 2013; Schamer, 2016); teoría que describe cómo liderar un proceso de cambio de consciencia individual y/o grupal.

Por tanto, la cuestión los efectos beneficiosos de la atención plena sobre el capital humano, y especialmente sobre la empleabilidad de los estudiantes, determinaron plantear un ambicioso proyecto, centrado en el entrenamiento en Mindfulness a estudiantes y egresados del grado en Marketing e Investigación de Mercados de la Universidad de Zaragoza. Con él se persigue, apoyándose en la Teoría U, conseguir líderes que, desde la absoluta atención plena en el momento presente, perciban el futuro conforme emerge.

Este fin último implica que el proyecto debe lograr que los estudiantes y egresados:

- a) Comprendan la importancia de ser constantes en la práctica de la atención plena y la realicen diariamente.
- b) Tomen conciencia respecto a su talento natural así como de las competencias vinculadas al mismo.
- c) Mejoren su capacidad de liderar el cambio.

Para alcanzarlos, se ha comenzado con una experiencia piloto que pretendía conseguir transmitir a los estudiantes la relevancia de Mindfulness para desarrollar su talento y mejorar sus capacidades de liderazgo, persiguiendo su involucra-

ción activa en la práctica de atención plena; paralelamente también se pretende desarrollar instrumentos de medida que permitan demostrar su efectividad.

OBJETIVOS

Los objetivos a alcanzar con la experiencia se clasificaban en dos grupos. Los primeros buscaban la participación continua de los estudiantes en la práctica de atención plena, la cual tenía que ser voluntaria y deseada. En ella el alumno debía ser consciente de la actividad que realizaba e involucrarse con compromiso personal en su realización. Para ello los objetivos específicos que se plantearon fueron los siguientes:

1. Explicar con detalle a los estudiantes que era Mindfulness, su relación con la teoría U y su papel para conseguir personas capaces de liderar el cambio.
2. Proporcionar un lugar y momento para la práctica de atención plena.
3. Guiar la práctica de atención plena, explicando las posiciones del cuerpo y la metodología para realizarla.
4. Facilitar la resolución de cualquier duda o cuestión en relación a Mindfulness y la actividad desarrollada.

Los objetivos centrados en demostrar la utilidad de la práctica de atención en plena para mejorar la capacidad de liderazgo, se enfocaron al desarrollo de escalas de medición y el análisis de las relaciones entre los constructos, y eran los siguientes:

- a) Verificar la validez de la escala que mide los factores que recogen la atención plena.
- b) Construir una escala para medir el talento natural identificando los factores que lo determinan.
- c) Construir una escala para medir la capacidad de liderazgo y sus indicadores.
- d) Verificar la validez de las escalas construidas.
- e) Analizar las relaciones entre atención plena, talento natural y capacidad para liderar el cambio.

MÉTODO

Este estudio preliminar se ha realizado con los alumnos de cuarto curso del grado de Marketing e Investigación de Mercados en Dirección de Equipos; asignatura donde se estudian las diversas formas de desarrollar las competencias intrapersonales e interpersonales necesarias para alcanzar una capacidad de trabajo en equipo con alto desempeño.

Se decidió comenzar con los conceptos teóricos que relacionan el talento con la práctica de Mindfulness y la explicación de las teorías que sustentan cómo la atención plena puede, a través del autoconocimiento, ayudar a desarrollar, las competencias intra e inter personales, el compromiso emocional y la contribución a la organización, los tres constructos que definen el talento.

Se complementó la formación en atención plena, con el resto de herramientas del programa ReSources Training Protocol del Instituto Max Planck que tiene tres componentes de entrenamiento en Mindfulness, que son en sí mismos diferentes:

- Presencia: atención plena y conciencia interoceptiva. Para ejercitarlo se utilizan dos técnicas: contar respiraciones (Toma 5) y Body Scan.
- Afecto: apertura de corazón, aceptación de las emociones y motivación prosocial. Este entrenamiento se realiza a través de las diadas de afecto, que consisten en practicar la amabilidad con uno mismo y también con los demás (Ricard, Lutz y Davidson, 2014).
- Perspectiva: metacognición, toma de perspectiva propia y de los otros. Para su desarrollo se realizan ejercicios de observación de los pensamientos de uno mismo y el diálogo a dos de perspectiva.

En esta experiencia la base del entrenamiento se supeditó a la atención plena. El resto de ejercicios, de presencia, afecto y perspectiva, solo fueron realizados una vez, por lo que no podemos valorar su influencia en los resultados finales.

La principal práctica que se realizó, fue la atención plena. Se optó por realizarla al final de la clase de Dirección de Equipos, en la misma aula en la que durante dos días se impartía la asignatura. La participación del alumno era voluntaria de tal modo que los estudiantes que no querían realizar la práctica salían del aula tras la finalización de la clase y los que deseaban realizarla permanecían ella. El resto de los días, se ofreció la posibilidad de realizar la práctica en esa misma aula y a la misma hora con el fin de facilitar la creación del hábito.

Se empezó por practicar el “Toma 5”, que consiste en tomar cinco minutos para estar sentado, inmóvil, en un lugar silencioso, cómodo y reservado. Se debe estar sentado con una postura estable, con la columna vertebral lo más recta posible, sin apoyarse en el respaldo de la silla, dejando las dos manos sobre el regazo o sobre los muslos. En nuestro entrenamiento, se introdujo un elemento de una de las escuelas de contemplación oriental clásicas para cultivar la atención vigilante, y consistente en que la mirada debe ser hacia delante, con los ojos abiertos y hacia abajo en un ángulo de 45. Una vez fijada la postura inicial se comienza la práctica de respiración básica que debe seguir las siguientes reglas explicadas por Schoeberlein (2017):

- *Respira con normalidad, atendiendo a la sensación de respiración que te llena los pulmones y que después vuelve a fluir hacia arriba y a salir por donde entró.*

- *Advierte cuándo pierdes la consciencia de la respiración y empiezas a pensar en otra cosa, a soñar despierto a preocuparte por algo o a quedarte dormido.*
- *Dirige entonces de nuevo tu atención a la respiración, con amabilidad hacia ti mismo y con el mínimo posible de comentario interior.* (p. 34).

Como al principio, unos minutos de atención plena pueden parecer una eternidad, se decidió hacer sesiones cortas diarias frente a hacer sesiones más largas de forma discontinua y mantener el tiempo de la práctica durante todas las sesiones. Ello favorecía que la práctica se convirtiera en una costumbre diaria, y que una vez adquirido el hábito se pudiera optar por practicar durante más tiempo.

Cuando los estudiantes llevaban más de la mitad del curso se les explicó la teoría U de liderazgo desde el futuro emergente, destacando el papel de la atención plena en el desarrollo de las siete competencias que la componen: reconocer que estoy incompleto, prestar atención con la mente abierta, empatizar, conectarse con el origen más profundo del ser, acceder al poder de la intención, hacer prototipos para explorar el futuro, aprender y adaptarse, y realizar-actuar aunando proyectos individuales para alcanzar los propósitos de la organización.

Para poder demostrar la utilidad de la práctica se diseñó una encuesta en la que, tras la revisión de la literatura, se pretendía medir la atención plena, el talento natural y el liderazgo en el cambio. Se realizó con formularios de google drive y fue respondida por 77 alumnos (93% de respuestas). Esta encuesta se volvió a pasar al final del curso, de manera que permitirá valorar en futuros trabajos los cambios efectuados como consecuencia de la experiencia.

Se construyeron dos escalas basadas en la literatura, una para medir el talento natural y otra para recoger el liderazgo en el cambio.

Para la atención plena se utilizó la escala Five Factors Mindfulness Questionnaire (FFMQ) de Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer y Toney (2006), que establece cinco factores: observar, describir, actuar conscientemente, no juzgar y no reaccionar. Para medir el Talento Natural y el Liderazgo del Cambio se usaron las escalas de Bernal, Melguizo y Vela (2017).

A través de la extracción de componentes principales con rotación Varimax se identificaron tres dimensiones que recogen el talento natural: dones, valores e intuición y un constructo que refleja el liderazgo en el cambio, el liderazgo auténtico.

La validez de las escalas se comprobó a través de análisis iniciales de fiabilidad (estadístico alpha de Cronbach y correlación ítem-total) que en todas las escalas superaron los valores mínimos recomendados (0,7 y 0,3); y con la medida de adecuación de la muestra KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Bartlett, que mostraron que detrás de cada escala subyacían los factores inicialmente previstos.

Una vez validadas las escalas se analizaron las relaciones existentes entre estas tres variables, siendo la atención plena la variable independiente, el liderazgo en el cambio la variable dependiente y considerándose el talento natural como una variable mediadora en la relación causal entre estas dos variables cuyo efecto se pretende medir.

Además de cumplimentar las encuestas, los asistentes a las prácticas, divididos en doce grupos de trabajo en equipo, tuvieron que reflexionar individualmente sobre lo que les había aportado su nivel de práctica a nivel personal y académico, centrando su análisis en el desarrollo del trabajo en equipo. Posteriormente pusieron sus reflexiones individuales en común dentro del equipo para realizar un informe final que recogía la valoración cualitativa de cada grupo.

En ese informe, se les pedía a los grupos que fueran capaces de emitir con absoluta honestidad, las ideas relacionadas con:

- La comparación de los resultados al principio de curso y al final del mismo
- Las conclusiones de su evolución
- La aportación de lo que les ha resultado más relevante

RESULTADOS

Los resultados ligados a la participación voluntaria y consciente de los estudiantes en la práctica de atención plena han sido muy satisfactorios ya que, a pesar de que se comenzó con un reducido porcentaje de participación, un 10 % de estudiantes que realizaron la práctica la primera semana, la involucración de estos ha ido aumentando progresivamente de tal modo que en la séptima semana el porcentaje había aumentado hasta el 57%, el valor máximo alcanzado, manteniéndose a lo largo de las siguientes semanas en unos valores próximos al 50% y finalizando el último día de clase con una participación del 47% de los estudiantes.

Pero más relevante que los datos numéricos son las valoraciones cualitativas que hacen algunos de los equipos de trabajo.

Conforme al análisis de los informes cualitativos, podemos decir que en relación a la comparación entre la situación inicial y final:

- ✦ Diez de los doce grupos (83%) han encontrado diferencias positivas entre el comienzo de la práctica y el final. Destacan que existió un impacto en elementos como:
 - El nivel de seguridad y valoración personal, afianzando las capacidades de uno mismo, lo que ha permitido a los estudiantes realizar mejor su trabajo.
 - El nivel y profundidad de comunicación entre los componentes del grupo.
 - La gestión del estrés y los conflictos, reconociendo alguno de los grupos que la práctica han aportado una resolución eficiente de los mismos y una mayor tranquilidad.

- El grado de empatía a la hora de gestionar sus diferencias, evitando hostilidades y conductas negativas y facilitando la gestión de las emociones.

Todos estos elementos son competencias interpersonales e intrapersonales ligadas al liderazgo consciente y auténtico, que permite, como destaca uno de los grupos, pasar de ser un grupo de trabajo a convertirse en un verdadero equipo, dejando de pensar en uno mismo para pensar en los intereses del equipo. Si bien es ésta una percepción muy optimista, ya que los equipos verdaderos requieren de un largo tiempo de trabajo juntos, asumiendo grandes retos, no deja de ser representativo este comentario de los alumnos, de su percepción de evolución como equipo, ligada a la práctica de la atención plena.

- ☞ Hay dos grupos que no han observado cambios, no reconocen ningún beneficio sobre todo a la hora de afrontar la realización del trabajo grupal.

Respecto a las conclusiones de la evolución de los grupos, se puede diferenciar entre los que manifiestan una evolución positiva y los que no experimentan cambios:

- ☺ Los grupos que han observado un paulatino cambio positivo a lo largo del cuatrimestre, han estado más conscientes del día a día. Esto les ha permitido mejorar el trabajo en equipo, la capacidad de escucha y el respeto. Se observa que las opiniones, recomendaciones y correcciones de los otros compañeros se toman a modo de crecimiento y mejora, en vez de servir para discrepar y discutir. Además cualquier miembro del equipo cuenta con el apoyo y respaldo de los demás, lo que emocionalmente ayuda mucho en etapas de trabajos y exámenes. Tres grupos detectan que son más capaces de mantener la calma en situaciones de estrés y ansiedad, lo que les resulta sumamente útil en los exámenes o en la realización de trabajos en grupo. También reconocen que su práctica ayuda a mejorar la escucha y la comprensión dentro del equipo, a tener más paciencia, mayor tolerancia y menor estrés.
- ☹ Los que no han experimentado cambios afirman que no han practicado lo suficiente o que no lo han hecho por tener la creencia de que pudiera valer para algo. Destacan que no han encontrado el momento adecuado por pereza o por no resultarles atractiva la actividad práctica.

Todos los grupos han reseñado lo que les ha parecido más relevante, tanto desde su punto de vista individual como para el equipo, destacándose que:

- Aunque la práctica de la diada de afecto sólo se realizó una vez en clase y sólo se realizaba con ellos la atención plena, los alumnos de un grupo siguieron realizándola al encontrar un beneficio positivo en su ejecución.
- Dos grupos reconocen que Mindfulness les ha servido para estar más presentes en los estímulos que recibe el cuerpo permitiéndoles: notar la comodidad al andar con unas buenas zapatillas, comer de una forma más pausa-

da saboreando más los alimentos, sentir la música, la ducha o el simple rato de ocio, un rayo de sol, el canto de los pájaros, el frío en la cara...

- Un buen número de estudiantes han conseguido un mayor nivel de concentración y muchos de ellos han desarrollado una comunicación más profunda y fluida para alcanzar el bien común, éxito en el trabajo en equipo.
- La mayoría de los estudiantes son conscientes del método y lo que les aporta, por lo que se proponen seguir practicándolo.
- Unos pocos grupos admiten no han experimentado cambios de percepción positivos. Estos son los que, como hemos comentado anteriormente, no han realizado la práctica de forma correcta ni continuada. Algunos de ellos proponen realizar la actividad de atención plena en cursos inferiores (primero y/o segundo) para desarrollar el hábito e introducir otras actividades de atención, afecto y perspectiva.

Tras un análisis cualitativo-descriptivo de los informes de los alumnos, podemos decir que las palabras que más se repiten son positivas y motivadoras, como:

- Autocontrol
- Beneficio
- Comprensión
- Comunicación
- Concentración
- Consciencia
- Empatía
- Equipo
- Escucha
- Gestionar emociones
- Positivismo
- Relajación

Para mostrar de forma cuantitativa las relaciones entre la atención plena, el liderazgo en el cambio y el talento natural, se aplica el procedimiento de mediación simple, también denominado como análisis de efectos directos e indirectos. Con él se analiza el efecto que tiene la variable mediadora M (talento natural) en la relación entre la variable explicativa X (atención plena medida a través de FFMQ) y la dependiente o explicada Y (liderazgo al cambio). Bajo la hipótesis de que el talento natural es una variable que media la relación entre FFMQ (atención plena o Mindfulness) y liderazgo del cambio.

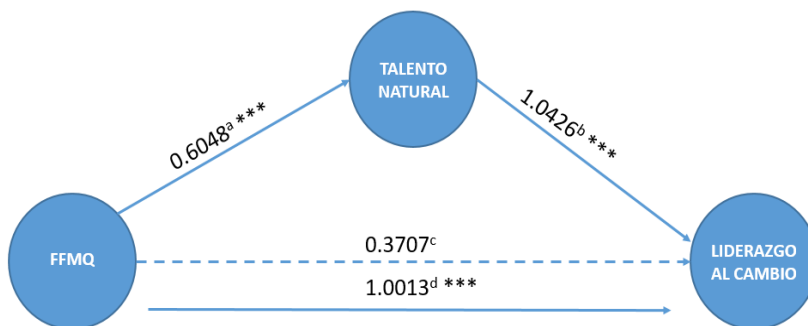
El contraste del modelo propuesto se ha realizado mediante un análisis de mediación simple a través de la interfaz Process (SPSS), también denominado como análisis de efectos directos e indirectos.

Los resultados de modelo (figura1) muestran que:

El análisis de regresión lineal simple entre la atención plena y el talento natural (variable mediadora) recoge una relación significativa entre ambas variables ($\beta=0,6048$; $t=4,6293$; $p<0,001$), siendo el porcentaje de varianza explicada del talento natural a través de la atención plena del 22,23%.

Por otra parte, en el análisis de regresión múltiple tomando como variables predictoras la atención plena y el talento natural, se observa que la relación de la atención plena sobre el liderazgo al cambio no es significativa ($\beta=0,3707$; $t=1,7962$), mientras que la relación del talento natural sobre el liderazgo al cambio resulta significativa ($\beta=1,0426$; $t=6,4810$; $p<0,001$). El modelo explica el 49,41% de la varianza total de la variable liderazgo al cambio.

FIGURA 1
RESULTADOS DEL MODELO “EFECTO MEDIADOR DEL TALENTO NATURAL”



Nota: a x b: efecto indirecto; c: efecto directo; d: efecto total; *** $p<0,001$

Finalmente, el efecto total de la atención plena sobre el liderazgo al cambio es estadísticamente significativo ($\beta=1,0013$; $t=4,4235$; $p<0,001$), explicando el 20,69% de la varianza total del liderazgo al cambio.

Adicionalmente, los resultados del Test de Sobel, reflejan que el efecto de mediación descrito en el modelo es estadísticamente significativo ($Z=3,76765719$; $p<0,001$), significatividad que también puede demostrarse comprobando que el intervalo de confianza asociado no contiene el cero (0,2868-1,0754).

De esta forma, los resultados ponen de manifiesto que el talento natural es una variable que potencia el efecto de Mindfulness sobre el liderazgo del cambio.

CONCLUSIONES

La atención plena o Mindfulness es una manera de estar plenamente consciente aquí y ahora, conectando con nuestro mejor potencial y queriendo ponerlo al servicio de lo que nos requiera presencia, implica un estado de relajación y

alerta al mismo tiempo que agudiza nuestra percepción del entorno y ajusta de modo eficaz nuestra acción a lo que sea necesario hacer. Este planteamiento concreto de lo que es prestar atención y de pulir la consciencia, mejora el enfoque mental y el rendimiento académico. En el caso de nuestros egresados, los prepara para atender los requerimientos de los nuevos entornos a los que se van a enfrentar y de esta manera serán capaces de hacer frente a situaciones imprevistas y disruptivas y de estar preparados para liderar el cambio.

Estos efectos beneficiosos han sido demostrados a través de las opiniones de los grupos de estudiantes de cuarto curso del grado en Marketing e Investigación de Mercados que han realizado con cierta regularidad la práctica de Mindfulness, que representan a casi la mitad de los estudiantes de la asignatura Dirección de Equipos. Todos ellos han desarrollado cierto nivel de competencias interpersonales e intrapersonales, que son la base del desarrollo del liderazgo consciente y auténtico (incremento de la seguridad y valoración personal, mejora de la comunicación y de la gestión del estrés, y resolución de forma más eficiente de los conflictos aumentando su grado de empatía).

Pero este no ha sido el único beneficio percibido ya que además de la consecución de estas competencias se ha detectado una toma de conciencia de los alumnos respecto a los estímulos que reciben y a su talento natural individual, así como de las competencias vinculadas al mismo.

En el ámbito cuantitativo el análisis de las relaciones entre Mindfulness, talento natural y liderazgo al cambio han puesto de manifiesto la relevancia del talento natural para intensificar los efectos de la atención plena en el liderazgo al cambio. Por ello se considera que la percepción del talento natural conseguida por los estudiantes en la práctica intensifica los efectos de la atención plena y les prepara de forma activa para liderar el cambio.

Los buenos resultados obtenidos con este Proyecto justificarían su continuidad y parecen indicar que se pueda implementar en años próximos, y por tanto se trata de una experiencia piloto claramente sostenible, siempre y cuando se cuente con el personal docente convenientemente formado y entrenado, además de personalmente comprometido. También quisimos anticiparnos a esta necesidad y paralelamente a este proyecto con alumnado, el curso 17-18 se ha realizado un programa anual de formación de profesorado de la Facultad de Economía y Empresa en Mindfulness, que han realizado todas las profesoras que han participado en el proyecto para el alumnado. Si bien, esta formación ha sido intensa y larga, es necesario continuarla. Sería razonable pues, con las condiciones necesarias de profesorado dar continuidad a este proyecto, no solo por los resultados alcanzados este año, sino porque se puede trasladar a diferentes áreas de conocimiento y contextos académicos, no sólo dentro de la Facultad de Economía y Empresa. También los egresados podrán aplicar las competencias adquiridas en su futuro profesional.

REFERENCIAS

- Baer, R.A., Smith, G.T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. y Tonery, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of Mindfulness. *Assessment*, 13, 27-45.
- Bernal, E. (2017). Mindfulness y liderazgo consciente en evolución. *Congreso internacional de Mindfulness en las organizaciones y las empresas del siglo XXI*. Zaragoza: 25 y 26 de mayo.
- Bernal, E. (2018). *Mindfulness y liderazgo consciente para la dirección de equipos*. Zaragoza: Digicopy.
- Bernal, E., Edgar, D. y Burnes, B. (2018). Building sustainability on deep values through mindfulness nurturing. *Ecological Economics*, 146, 645-657.
- Bernal, E., Melguizo, M. y Vela, M.J. (2017). Mindfulness teaching for labor market insertion. . *Evaluación de la calidad de la Investigación y de la educación superior XIV FECIES*. Granada: 22-24 de junio.
- Ricard, M., Lutz, A. y Davidson, R. (2014). Mind of the Meditator. *Scientific American*, 311, 38-45.
- Schamer, C.O. (2016). *Theory U*. Second edition. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- Scharmer, C. O.y Kaufer, K. (2013). *Leading from the emerging future: From ego-system to eco-system economies*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Schoeberlein, D. (2017). *Mindfulness para enseñar y aprender: Estrategias prácticas para maestros y educadores*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Ulrich, D. y Smallwood, N. (2012). What is leadership?. En W. H. Mobley, Y. Wang y M. Li (Eds.). *Advances in global leadership*. (pp. 9-36) Emerald Group Publishing Limited.

EL ROL DE LOS MÁSTERES UNIVERSITARIOS EN LA TRANSICIÓN AL MERCADO LABORAL

Pilar Figuera Gazo, Mercedes Torrado Fonseca
Universidad de Barcelona

RESUMEN

Desde la implantación del EEES la oferta de másteres y la matrícula en los mismos ha crecido exponencialmente, consolidándose como un espacio formativo clave para la adquisición y actualización de competencias para la empleabilidad de los titulados universitarios. En este contexto de transformación profunda de la universidad española, se abren algunos interrogantes: ¿Cuál es el rol de los másteres universitarios en la transición al mercado laboral? ¿Quiénes son los estudiantes y qué objetivos personales y profesionales se plantean? ¿Cuáles son los retos en el caso específico de la orientación en este nivel educativo? Para poder dar respuesta a estas preguntas se analizan los resultados de la fase cuantitativa de una investigación interuniversitaria más amplia¹, dirigida a analizar los procesos de transición en los estudios de máster del ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Han participado 1795 estudiantes, procedentes de 44 másteres de 7 universidades públicas españolas. La muestra incluye másteres representativos de las diferentes tipologías existentes: profesionalizadores (diferenciando entre los que son requisito para el ejercicio de una profesión o no), orientados a la investigación y mixtos.

Los resultados muestran una diversificación del perfil del estudiante (en edad y procedencia, trayectoria previa y motivaciones iniciales respecto a su proyecto profesional). Se constatan diferencias significativas en las motivaciones para cursar los másteres en relación al tipo u orientación del máster y al perfil y la trayectoria profesional previa de los estudiantes. Se confirma la especificidad de los procesos de transición a estos estudios y la importancia de establecer acciones orientadoras que permitan ajustar las expectativas iniciales de los estudiantes a la realidad de la formación. Se reflexiona, por último, sobre la importancia de la orientación para potenciar las competencias de gestión de la carrera en el caso específico de los másteres, así como de los mecanismos institucionales para facilitar la transición al mercado de trabajo.

PALABRAS CLAVE

Estudios de master, motivos de elección, empleabilidad, tipología de master

1 Proyectos I+D “*Transiciones y trayectorias de acceso a los estudios de máster en la universidad española: un análisis en el ámbito de las ciencias sociales*” (EDU2016-80578-R AEI/FEDER.UE) y REDICE 18-2306 “*Transición académica y profesional en los másteres de ciencias sociales*” (ICE-UB).

THE ROLE OF UNIVERSITY MASTERS IN TRANSITION TO THE LABOR MARKET

ABSTRACT

Since the introduction of the EHEA the offer of master's degrees and the enrollment in them has grown exponentially, consolidating as a key training space for the acquisition and updating of skills for the employability of university graduates. In this context of profound transformation of the Spanish university, some questions are opened: What is the role of university master's degrees in the transition to work? Who are the students and what personal and professional goals are raised? What are the challenges in the specific case of guidance at this educational level? In order to answer these questions, we analyze the results of the quantitative phase of a broader interuniversity research, aimed at analyzing the transition processes in master's degree studies in the field of Social and Legal Sciences. 1795 students have participated, from 44 master's degrees from 7 Spanish public universities. The sample includes masters representative of the different existing typologies: professionalizes (differentiating between those that are requisite for the exercise of a profession or not), oriented to research and mixed.

The results show a diversification of the student's profile (in age and origin, previous trajectory and initial motivations regarding his professional project). Significant differences are found in the motivations for taking the master's degrees in relation to the type or orientation of the master's degree and to the profile and previous professional trajectory of the students. The specificity of the transition processes to these studies is confirmed and the importance of establishing guiding actions that allow adjusting the initial expectations of the students to the reality of the training. Finally, we reflect on the importance of guidance to enhance career management competencies in the specific case of master's degrees, as well as institutional mechanisms to facilitate the transition to the labor market.

KEYWORDS

Master's studies, reasons of choice, employability, master typology

INTRODUCCIÓN

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en España ha supuesto, entre otras cuestiones, la consolidación de los estudios de máster oficial en la universidad, unos estudios que han ido creciendo en cantidad y calidad. De hecho, este nivel es el que, en términos absolutos, ha sufrido un mayor incremento en el sistema universitario internacional (OCDE 2017). Los datos del MECD (2016) son una evidencia. Desde su implementación la oferta de másteres se ha incrementado sustancialmente, alcanzando el 239,2% en el periodo 2008 a 2015. Además, en el curso 2016-17 se matricularon 187.000 estudiantes en una formación de máster oficial, 4000 personas en relación al curso anterior. En comunidades autónomas como Cataluña observamos otra evidencia de la expansión de los másteres: se ha pasado de 1 titulado de máster por cada 3 de grado el curso 2011-2012 a 1 por cada 2 el curso 2015-2016 (AQU, 2018). Como concluyen Hernández y Pérez (2017), el dinamismo experimentado por la oferta de másteres oficial determina la evolución que en estos años han seguido las enseñanzas de posgrado en el Sistema Universitario Español. En el contexto de las universidades públicas presenciales la participación ha crecido en un 71% en el periodo 2008 a 2015, mientras el doctorado reduce su participación a un 38,5%, dato que para los autores deviene de su complementariedad con los nuevos másteres oficiales de orientación investigadora.

Ahora bien, las diferencias son significativas por tipo de universidad y rama de conocimiento (MECD, 2016). Así, el área de Ciencias Sociales y Jurídicas es la que ofrece un mayor número de másteres y la que concentra más estudiantes en este nivel educativo. La proporción es superior en las universidades privadas, debido, entre otros hechos, a la predominancia de los másteres profesionalizadores en esta área de conocimiento (Hernández y Pérez, 2017).

Desde la nueva arquitectura del sistema universitario de la UE, la formación de máster se configura como un espacio significativo dirigido a profundizar y/o actualizar las competencias profesionales y promover la empleabilidad de los graduados universitarios. Desde esta perspectiva, el análisis del rol de los másteres universitarios en la transición al mercado de trabajo debe focalizar sobre los resultados de los másteres en relación a la empleabilidad de sus titulados. En el último trienio disponemos de un conjunto de estudios, de diverso alcance, que nos permiten elaborar algunas hipótesis macro sobre el tema analizado. Destacamos los informes anuales de la OCDE (2016), que permiten situar los resultados en el nivel internacional. Estudios nacionales como el Barómetro de la empleabilidad y empleo universitario (Michavila Martínez, Martín-González, García-Peñalvo, Cruz-Benito y Vázquez-Ingelmo, 2018), con la participación de 6738 egresados titulados de máster del curso 2013/2014 de 50 universidades españolas, tanto públicas como privadas. En el contexto autonómico, destacamos el segundo infor-

me, publicado por la Agencia de Calidad del Sistema Universitario Catalán (2018), que aporta datos sobre la transición y situación laboral de los titulados de master de las promociones 2012 y 2013 a los tres años de la graduación, por áreas disciplinares y universidades públicas y privadas. O el realizado por el Servicio Andaluz de Empleo, a través del Observatorio Argos; el estudio se realizó al año de la graduación y recoge datos del 53,8% del total de la población de máster de universidades andaluzas de la promoción 2014-2015. Algunas universidades cuentan con datos específicos, como el llevado a cabo por el Observatorio de Inserción Profesional y Asesoramiento Laboral (OPAL) de la Universidad de Valencia, realizado a un total de 98 títulos (Gamboa, Hernández y González-Romá 2018).

Los datos globales procedentes tanto de estudios de ámbito internacional, como nacional y autonómico confirman una relación positiva entre formación y empleo (OCDE, 2017; Hernández y Perez, 2017). Estudios en serie como los realizados por AQU Catalunya (2018) u OPAL (Gamboa et al., 2018), constatan que la ocupación de los titulados ha mejorado en valores absolutos. En el caso de Cataluña, la comparación del estudio 2015 y 2018 confirma que los titulados de máster se ocupan más y han mejorado sus condiciones laborales, se ha reducido el tiempo de búsqueda de empleo y ha disminuido el paro de larga duración –más de dos años- en este colectivo. Es cierto que una parte de la mejora cabe atribuir-la a la evolución del propio mercado de trabajo en este período. Pero también es cierto que el análisis comparativo de los indicadores de ocupación de los titulados de primer ciclo (grados) y segundo ciclo (máster) permite, en términos generales, constatar el valor de los másteres. Así, el 91% de los titulados de master realizan funciones de nivel universitario frente al 82% de los titulados de grado; y 6 de cada 10 lo hacen en funciones propias del master, proporción que ha aumentado en relación al estudio del año 2014 en todos los ámbitos (AQU, 2018).

Si bien los datos desagregados por áreas disciplinares ponen de manifiesto la diversidad de situaciones de los mercados de trabajo específicos y de los propios másteres, hecho que se repiten en todos los estudios analizados. Así, bajo el lema “aportar un conocimiento avanzado en un ámbito disciplinar”, nos encontramos con una realidad muy dispar de ofertas formativas de master, que responden, en parte, a puntos de partida muy diferentes sobre su finalidad. En relación a la importancia dada a la empleabilidad, como objetivo claro del máster, podemos establecer un continuum de situaciones que deben ser analizadas para comprender el rol de la formación de master en la transición de los graduados. Su presencia es diferente por área de conocimiento, tipo de universidad, comunidad autónoma e incluso institución.

En un extremo tenemos los másteres que son requisito para la profesión, unos pocos en nuestro país, cuyas competencias han sido definidas por la propia administración y cuyo mercado de trabajo está blindado a sus titulados. En

este grupo hay diferencias significativas respecto a las trayectorias previas de los estudiantes; así en el Máster de Abogacía, la trayectoria académica previa es homogénea; mientras en el Master de Secundaria nos encontramos con estudiantes de diferentes áreas disciplinares, con una gran diversificación de culturas docentes.

En el otro extremo tenemos los másteres orientados a la investigación. Aquí también encontramos modelos muy diferentes, desde la simple transformación de un doctorado a master, hasta la creación de una nueva oferta formativa. Independientemente del origen, la formación está orientada al acceso al doctorado y vinculada a líneas de investigación de los centros promotores. La vinculación a la inserción es muy diferente en función de las áreas disciplinares y la importancia de la actividad de I+D en el sector o sectores ocupacionales relacionados con el máster. Así, en las Ciencias Sociales y Humanidades la presencia de la investigación en el sector profesional es muy incipiente y la visión de los másteres estaría, en general, poco orientada a la empleabilidad.

En el continuum señalado, podemos situar otras tipologías de máster en función del grado de profesionalización. Distinguiendo entre aquellos enfocados exclusivamente al desarrollo de competencias para un conjunto de ocupaciones o campo profesional (denominados profesionalizadores) de los que establecen itinerarios (profesionalizador e investigador) dentro de la misma oferta (denominados mixtos). Estas concepciones de partida deben, sin duda, tomarse en consideración en un análisis del rol de los másteres en la transición al mercado de trabajo.

Un último elemento de análisis a considerar es el propio estudiantado. La importancia de conocer el perfil y motivaciones de los estudiantes y su distribución por las diferentes modalidades de estudios es fundamental para orientar las políticas universitarias en sus diferentes niveles. Las estadísticas confirman un incremento y diversificación del colectivo de estudiantes de másteres en variables como la edad, la trayectoria previa o la procedencia geográfica y motivaciones y expectativas de partida (MECD, 2016). A nivel general, se observa un incremento importante de estudiantes de menor edad, aquellos que acceden el año posterior de finalizar el máster, así como de estudiantes internacionales, es decir, estudiantes de los másteres que provienen de otros países (Figuera y Rodríguez, 2018; Hernández y Pérez, 2017; Valls, Torrado); en Cataluña el estudio último confirma que el 30% de los titulados de máster son internacionales (AQU, 2018). Sin embargo, las investigaciones realizadas en torno al perfil constatan diferencias relacionadas con la orientación de máster –investigador, profesionalizador o requisito para la profesión. (Cassuto, 2015; Figuera, Buxarrais, Llanes y Venceslao, 2018; Llanes, Valls y Malik, 2017), la modalidad– másteres presenciales y no presenciales-, el tipo de disciplina o área de estudio (Chu y Oguz, 2016; Gordon, 2016) y la situación laboral previa (AQU, 2018).

El estudio de las motivaciones para acceder a los estudios de máster y su relación posterior con la satisfacción es una de las líneas de trabajo que han despertado más interés en este nivel educativo. Los resultados apuntan la utilidad de la formación avanzada en mercados laborales cada vez más competitivos y cambiantes como un motivo importante para el acceso (Figuera, Raitz y Llanes, 2012). No obstante, se encuentran diferencias entre los estudiantes, vinculadas al tipo de motivaciones en el acceso, diferenciando entre motivos relacionados al crecimiento personal o autodesarrollo (o intrínsecos) junto con los profesionales (o extrínsecos) (Pereda, 2016; Watkins, 2011) destacan elementos vinculados al autodesarrollo (competencias para el ejercicio profesional) junto con motivos instrumentales (mejora profesional o promoción). Entre las motivaciones resalta también la posibilidad de cambio de área o proyecto profesional (Llanes-Ordóñez et al., 2015).

Las diferentes motivaciones de acceso al máster, así como los distintos perfiles personales y situacionales van a dar formas divergentes de “estar” en el máster (Pereda, 2016), además de condicionar la satisfacción posterior con la formación, la persistencia en los estudios y la gestión de la carrera profesional (Gordon, 2016; Mercer, 2015; Tinto, 2017). Investigaciones recientes han puesto de manifiesto que los niveles de satisfacción eran directamente proporcionales a la correspondencia entre los objetivos para cursarlo y la tipología del mismo, resaltando la importancia de analizar la adecuación entre motivaciones y expectativas del alumnado y las características de la oferta (Figuera et al., 2018).

La finalidad de esta contribución se enmarca precisamente en el reto de comprender el rol que juega la formación de máster en la transición de los estudiantes, complementando así los datos aportados por los estudios de inserción profesional en este nivel educativo. Las cuestiones que se plantean son: ¿cuál es el perfil y las motivaciones de los estudiantes que acceden a estos estudios?, ¿en qué medida el perfil de estudiante es independiente del tipo de máster?, ¿las motivaciones de los estudiantes son coherentes con la orientación del máster? y ¿qué consecuencias se derivan para la orientación en estos estudios?

OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación son: Analizar el perfil del estudiante e identificar las similitudes y diferencias en relación a la tipología del máster; indagar en los motivos de elección del máster y su relación con el perfil de acceso del estudiante; y contrastar la importancia de la empleabilidad en la elección del máster y su vinculación a la orientación del máster.

MÉTODO

En este trabajo se presentan parte de los resultados de una investigación multimétodo desarrollada con estudiantes de máster. Se ha optado por una metodología cuantitativa de carácter descriptivo, con un diseño por encuesta, basada en la aplicación de un cuestionario de preguntas cerradas.

La población está constituida por estudiantes de másteres oficiales del área de Ciencias Sociales y Jurídicas de 7 universidades públicas españolas (Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma, U de Sevilla, de Zaragoza, la UNED y las universidades de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria). Se ha analizado la información recogida en 44 másteres agrupados por tipología: Requisito para la profesión: Máster de Formación para Profesorado de Educación Secundaria y Máster de Abogacía; Profesionalizador: Investigador; y Mixtos. La muestra final es de 1795 estudiantes. El método de muestreo fue no probabilístico, intencional en función de la asistencia de los estudiantes en el aula. En la Tabla 1 se presentan los datos de la muestra para cada una de las tipologías de másteres analizadas.

TABLA 1
POBLACIÓN Y MUESTRA POR TIPOLOGÍA DE MÁSTER

| | <i>Población</i> | <i>Muestra (%)</i> |
|------------------------------|------------------|--------------------|
| Requisito para la profesión | 2336 | 1179 (50,5%) |
| Carácter profesionalizador | 282 | 173 (61,4%) |
| Orientado a la investigación | 165 | 114 (86,2%) |
| Mixto | 504 | 329 (65,3%) |
| Total | 3287 | 1795 (54,6%) |

El cuestionario fue aplicado en el primer trimestre de curso 2017-2018, previa autorización de los responsables institucionales. Se utilizó formato papel u online en función del máster y universidad. El instrumento incluyó información sobre el perfil de acceso, motivaciones de elección, expectativas de autoeficacia y satisfacción académica mediante preguntas cerradas de elección múltiple y escalas de valoración de 5 puntos.

Para medir los motivos, se utilizó la escala de motivación de máster de diez ítems que valora el grado de importancia en el que diferentes situaciones han contribuido a la elección de la titulación (p. ej., “promoción laboral”, “especialización profesional”, “cambio de área profesional”, “redefinición del proyecto profesional”) en una escala de respuesta de 1 (nada) a 5 (mucho); el análisis de fiabilidad de la escala (medido a través del índice α de Cronbach) es de 0,741 e indica una consistencia interna suficiente de las respuestas.

RESULTADOS

El análisis de los datos se estructura con base en las preguntas planteadas anteriormente. En primer lugar, se ahonda en los diferentes perfiles de estudiantes existentes en las cuatro tipologías de másteres identificadas en el sistema universitario español, que fueron especificadas en el apartado anterior. En segundo lugar, se analizan los motivos de elección del máster para, posteriormente, determinar su posible relación con la tipología de master.

Como muestra la Tabla 2, el perfil de los estudiantes en los diferentes tipos de máster presenta diferencias significativas. Estas se observan principalmente entre los másteres enfocados a la investigación y los que son requisito para la profesión.

TABLA 2
PERFIL DE LOS ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DE LA TIPOLOGÍA DE MÁSTER

| | <i>Requisito para la profesión</i> | <i>Carácter profesionalizador</i> | <i>Orientado a la investigación</i> | <i>Mixto</i> | <i>Pruebas de contraste (*)</i> |
|--------------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|--------------|---------------------------------|
| Mujeres (%) | 63,5 | 85,0 | 64,9 | 73,3 | 0,00 |
| Edad (Media y Sd.) | 27,2 (6,75) | 25,7 (5,29) | 28,2 (6,65) | 26,4 (5,47) | 0,01 |
| Estudiantes internacionales (%) | 2,4 | 19,1 | 42,1 | 23,1 | 0,00 |
| Viven con los padres (%) | 54,0 | 53,8 | 33,3 | 43,8 | 0,00 |
| Máster como primera opción (%) | 85,4 | 89,0 | 80,7 | 74,5 | 0,00 |
| Financiación propia del máster (%) | 28,1 | 27,7 | 32,5 | 28,0 | 0,03 |
| Recién graduados (%) | 51,9 | 49,7 | 35,1 | 42,2 | 0,00 |
| Experiencia laboral previa relacionada (%) | 27,1 | 31,8 | 43,0 | 34,7 | 0,00 |

(*) La prueba Chi² para las variables cualitativas y de Kruskal-Wallis para las cuantitativas

En los másteres que son requisito para la profesión y aquellos de carácter profesionalizador, encontramos estudiantes más jóvenes, que acaban de terminar el grado y acceden directamente al máster sin una experiencia laboral relacionada con su ámbito de estudio; muchos todavía viven en casa de sus padres y, por tanto, la familia es un apoyo económico para costear sus estudios. Las diferencias observadas en estos másteres en relación al sexo cabe atribuir las a la diversidad de procedencia disciplinar de los estudiantes en el máster de secundaria.

Por otro lado, en los másteres orientados a la investigación encontramos estudiantes de más edad, con experiencia profesional relacionada con su ámbito de estudio e independientes del hogar familiar. En más de la mitad de los casos son estudiantes internacionales.

En segundo lugar, se analizan los motivos de elección de la formación. Como muestra la Tabla 3, los estudiantes de los másteres orientados a la investigación le dan mayor importancia a todos los ítems exceptuando aquellos que hacen referencia a motivos extrínsecos, de carácter instrumental, que buscan el beneficio a largo plazo de la formación en términos económicos y de progreso profesional; la principal motivación para estos estudiantes es la de una mejora formativa: actualizar sus conocimientos o incrementar su bagaje formativo.

El patrón de respuesta de los estudiantes de los másteres que son requisito para la profesión es significativamente diferente. Para ellos, la adquisición de un mayor bagaje formativo pierde fuerza como motivo de elección, en aras de ampliar sus competencias profesionales con el objeto de situarse profesionalmente.

TABLA 3
DIFERENCIAS ENTRE LOS ÍTEMS DE LA ESCALA "MOTIVOS DE ELECCIÓN DEL MÁSTER" Y LA TIPOLOGÍA DE MÁSTER

| | <i>Requisito para la profesión</i> | <i>Profesionalizador</i> | <i>Investigador</i> | <i>Ambos</i> | <i>Prueba de contraste (K-W)</i> |
|----------------------------------------------|------------------------------------|--------------------------|---------------------|--------------|----------------------------------|
| | Media (Sd.) | Media (Sd.) | Media (Sd.) | Media (Sd.) | Sig. |
| Cambio de área profesional | 2,82 (1,35) | 3,20 (1,21) | 2,91 (1,34) | 3,06 (1,28) | 0,00 |
| Redefinición del proyecto profesional | 2,81 (1,38) | 2,75 (1,28) | 2,80 (1,36) | 2,77 (1,30) | 0,97 |
| Mejora de la situación profesional | 4,05 (1,04) | 4,27 (0,85) | 4,08 (1,04) | 4,23 (0,89) | 0,01 |
| Disfrutar de una nueva experiencia educativa | 3,28 (1,23) | 3,83 (1,03) | 4,12 (0,93) | 4,09 (0,91) | 0,00 |
| Aumentar la red de contactos | 2,59 (1,23) | 3,49 (1,14) | 3,13 (1,05) | 3,34 (1,13) | 0,00 |
| Mantenerme / acceder al mercado de trabajo | 4,23 (1,00) | 4,28 (0,96) | 3,70 (1,24) | 3,97 (1,14) | 0,00 |
| Conseguir una mejora económica | 3,82 (1,17) | 3,82 (1,10) | 3,42 (1,25) | 3,56 (1,27) | 0,00 |
| Ampliar las competencias profesionales | 4,21 (0,93) | 4,58 (0,64) | 4,68 (0,63) | 4,53 (0,74) | 0,00 |
| Adquirir un mejor bagaje formativo | 3,97 (1,03) | 4,48 (0,78) | 4,58 (0,69) | 4,52 (0,72) | 0,00 |
| Mantenerme activo | 3,37 (1,34) | 3,93 (1,10) | 4,13 (1,07) | 3,96 (1,10) | 0,00 |

Con el objetivo de identificar las dimensiones subyacentes y encontrar grupos homogéneos de variables que nos permitan explicar el máximo de información contenida en los datos, se aplica un análisis factorial (AF) mediante el método de extracción de componentes principales y rotación Varimax con Kaiser. El

análisis de la medida de adecuación muestral de *Kaiser-Meyer-Olkin* y la prueba de *Bartlett* ($KMO=0,750$; $Chi^2=4219,625$; g.l.=45; $p=0,00$) ofrecen resultados favorables a la realización del AF. El análisis muestra una estructura de la escala inicial en tres factores, que explican conjuntamente un 61,20 % de la varianza.

El factor 1 incluye aquellos ítems (un total de 5) que reflejan motivos intrínsecos por la mejora, es decir, por actualizar y/o incrementar su bagaje formativo y competencial. El factor 2 engloba tres ítems relacionados con motivaciones más extrínsecas, de carácter instrumental; indican una búsqueda del beneficio de la formación a largo plazo, en términos económicos y de progreso profesional. Por último, el factor 3 tiene que ver con el cambio y/o redefinición de su proyecto profesional e incluye dos ítems.

Con la finalidad de profundizar en la comprensión de los motivos de elección del máster y dar respuesta a la primera hipótesis de trabajo, presentamos los resultados obtenidos al realizar las pruebas de contraste de medias (ANOVA) de cada uno de los factores en función de la tipología de máster. Se asume varianzas iguales (Estadístico de Levene, sig. < 0,05) para los tres factores, en ningún caso se rechaza la homogeneidad de varianzas. Observamos diferencias estadísticamente significativas para los tres factores en lo que a la variable "Tipología de máster" se refiere.

Al analizar las diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes tipologías de máster para cada uno de los factores, podemos observar como existen diferencias en los factores 1 (motivos intrínsecos) y 2 (motivos extrínsecos) (sig. < 0,05) Estas diferencias se encuentran, después de aplicar la prueba post-hoc (Scheffé), entre los másteres que son requisito para la profesión y el resto (F1) y entre los másteres de carácter profesionalizador y requisito para la profesión por un lado, y los másteres investigadores y mixtos por el otro, en el F2. El tercer factor no presenta diferencias estadísticamente significativas. No obstante, si analizamos los ítems más detalladamente se observa diferencias significativas en el cambio de área profesional.

CONCLUSIONES

En el trabajo presentado se han aportado evidencias sobre el rol de los másteres universitarios en la transición al mercado de trabajo. Los datos de los indicadores de empleabilidad de los titulados de master, contrastados a partir de los estudios realizados, confirman el valor de la formación para acceder al empleo y/o mejorar su trayectoria laboral. No obstante, la importancia de la empleabilidad, en cuanto a preparación para el mercado de trabajo, varía en función de la orientación del master y el grado de importancia dada a la profesionalización.

Sin duda el EEEs ha cambiado el escenario formativo con la implementación de los másteres, pero el desarrollo de la oferta ha respondido a factores muy diversos y, en no pocas ocasiones, al margen del mercado de trabajo. Debe promoverse un conocimiento, más allá de la academia, del valor de la formación del máster en términos de empleabilidad, sobre todo en aquellos másteres orientados a la investigación.

Además, la heterogeneidad de situaciones formativas supone un reto importante para los profesionales de la orientación, quienes tienen como referencia básica la web del propio máster. Desde la perspectiva de los servicios de orientación en las universidades, y vista la diversidad, es importante disponer de más información sobre las características específicas de cada formación y profundizar en las variables del contexto (académicas, organizacionales) con la finalidad de ayudar a tomar decisiones adecuadas a un perfil de estudiantes con necesidades claramente diferentes a los estudiantes de grado.

Los datos analizados nos han permitido constatar, además, que los estudiantes tienen también objetivos diferentes sobre el rol de la formación en su proyecto profesional. Por este motivo, los másteres atraen un perfil diferente de estudiantes, no solo en motivación y proyección de futuro, sino también en edad, trayectoria previa y procedencia.

Estos resultados ponen de manifiesto la especificidad de los procesos de transición en este nivel educativo y la importancia de establecer acciones orientadoras que permitan ajustar las expectativas iniciales de los estudiantes a la realidad de la formación y a su utilidad en términos de empleabilidad. Es importante desarrollar programas de gestión de la carrera en el caso específico de los másteres, que permitan a los estudiantes comprender el significado de estos estudios, elaborar expectativas realistas y tomar decisiones adecuadas sobre la formación y su futuro profesional (Pinto, Taveira y Llanes, 2015; Rodríguez-Romero y Figuera-Gazo, 2016).

Por último, la diversidad de estudiantes requiere considerar las necesidades diferentes de estos colectivos. La presencia de estudiantes internacionales se ha incrementado de manera significativa en los últimos años. Para estos estudiantes la orientación debe considerar el ayudar al estudiante a elaborar un proyecto formativo informado, prever acciones para la adaptación al país y a un contexto académico previsiblemente diferente (Ramírez, 2014; Valls et al., 2018). Cuestiones como la gestión del tiempo y de los diversos roles, en estudiantes trabajadores y de más edad, suele ser un aspecto importante en los másteres. La elaboración de un proyecto profesional y la planificación de la transición es una fuente de estrés para aquellos estudiantes que realizan la transición directamente desde el grado, sin experiencia laboral previa cualificada. Un acompañamiento que también se requiere en el caso de los estudiantes que acceden al master desde otra área disci-

plinar o campo ocupacional; en este caso, la reflexión sobre la transferencia de competencias adquiridas en la carrera profesional previa, es un hecho ineludible.

Sin duda la trayectoria de los másteres en nuestro país tiene todavía un corto recorrido. Es pues necesaria más investigación para comprender el rol que esta formación tendrá en la transición de los futuros profesionales

REFERENCIAS

- AQU Catalunya (2018) *La inserció laboral dels titulats i titulades de màster a les universitats catalanes*. Barcelona: AQU Catalunya
- Cassuto, L. (2015). *The graduate school mess: What caused it and how we can fix it*. Harvard University Press.
- Chu, C. M. y Oguz, F. (2016). *Preferències de l'alumnat quant a la modalitat de docència en estudis de biblioteconomia i documentació: el cas dels màsters al Canadà i als Estats Units*. Recuperado de: <http://bid.ub.edu/pdf/37/ca/chu.pdf>
- Cohen, K. E. (2012). *Persistence of máster's students in the United States: Development and testing of a conceptual model*. Paper presented at the Annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Las Vegas, NV, 15-17. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1220694051>
- Figuera, P., Raitz, T. y Llanes, J. (2012). Os sentidos da formação acadêmica e do trabalho para estudantes de mestrados no Brasil e na Espanha. *ETD: Educação Temática Digital*, 15(3), 612-613.
- Figuera, P., Buxarrais, M.R., Llanes, J. y Venceslao, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre Educación*, 34, 219-237.
- Gamboa, J. P., Hernández, A., y González-Romá, V. (2018). *Segundo Estudio de Inserción Laboral de los Egresados y Egresadas de Máster Oficial de la Universitat de València (2013-2015)*. Observatorio de Inserción Profesional y Asesoramiento Laboral de la Universitat de València (OPAL) Recuperado de: <http://fundaciouv.es/opal/index.asp?pagina=1045>
- Gordon, S. S. (2016). *Graduate Student Retention: An Examination of Factors Affecting Persistence Among Master's Program Students at Comprehensive Public Institutions*. Dissertations. Recuperado de: <http://digitalcommons.wku.edu/diss/111>
- Hernández, J. y Pérez, J. (2017) (Dir.). *La Universidad española en cifras 2015-2016*. Madrid: CRUE.
- Llanes, J., Valls, R. G. y Malik, B. (2017). Los estudiantes de master en España: nuevas realidades, nuevos retos para la orientación. Simposio presentado en el *Congreso Internacional de Orientación Educativa*, el 29 de noviembre en México.
- Llanes-Ordóñez, J., Figuera-Gazo, P., Jurado-De los Santos, P., Romero-Rodríguez, S. y Torrado-Fonseca, M. (2015). La transición a los estudios de máster en el ambi-

- to de la educación: el caso de la universidad española. En T. Raitz & P. Figuera (Orgs.), *Transições dos estudantes: reflexões iberoamericanas* (pp. 67-85). Curitiba, Brasil: CRV.
- MECD (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 15-16*. Madrid: MECD.
- Mercer, S. Y. (2015). *Master of Business Administration Student Persistence: A Qualitative Study of Experiences and Affects*. Tesis doctoral. California Lutheran University.
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., Cruz-Benito, J. y Vázquez-Ingelmo, A. (2018). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo Universitarios. Edición Máster 2017*. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- OCDE, (2017). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2017. Informe español*. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde.html>.
- Pereda, V. (2016). Formación de directivos escolares: Modalidad presencial versus aprendizaje on-line. *Opción*, 32(12), 724-749.
- Pinto, J., Taveira, M. y Llanes, J. (2015). *Cómo orientar la gestión de la carrera profesional*. Barcelona: UOC.
- Ramirez, E. (2014). “¿Qué Estoy Haciendo Aquí?(What Am I Doing Here?)”: Chicanos/Latinos (as) Navigating Challenges and Inequalities During Their First Year of Graduate School. *Equity & Excellence in Education*, 47(2), 167-186.
- Romero-Rodríguez, S. y Figuera-Gazo, P. (2016). Orientación en la Universidad. En A. Manzanares-Moya & C. Sanz-López (Dir.), *Orientación Profesional. Fundamentos y estrategias* (pp. 163-181). Madrid: Walters Kluwer.
- Servicio Andaluz de Empleo (2017). *Estudio de las personas egresadas en enseñanzas universitarias en Andalucía. Promociones 2014/15 y 2013/14*. Junta de Andalucía. http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/argos/web/es/ARGOS/Publicaciones/pdf/20170609_egresados_universitarios_2016.pdf
- Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269
- Valls, R. G., Torrado, M., Figuera, P. y Rodríguez, M. L. (2018). La movilidad internacional, transiciones y construcción de la carrera en estudiantes de máster. Comunicación presentada en el *I Seminario Internacional de Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Educação, Mobilidade e Emprego*, el 19 y 20 de abril en Braga (Portugal).
- Watkins, D. (2011). Motivation and expectations of German and British nurses embarking on a master's programme. *Nurse Education Today*, 31(1), 31-35.

ORIENTACIÓN A ESTUDIANTES EGRESADOS

PERCEPCIÓN DE LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS ESTUDIANTES EGRESADOS DE PEDAGOGÍA

Eva María Torrecilla Sánchez,¹ Adriana Gamazo García,²
María José Rodríguez Conde,³ Susana Olmos Miguélañez⁴

Facultad de Educación

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación

Universidad de Salamanca

emt@usal.es,¹ adrianagamazo@usal.es,² mjrconde@usal.es,³ solmos@usal.es⁴

RESUMEN

La orientación universitaria es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes al configurarse como un elemento de asesoramiento y formación que encamina hacia el mundo profesional. En este sentido, el RD1393/2007 hace hincapié en el valor de la orientación universitaria mediante organismos específicos de apoyo tanto para la acogida de los estudiantes, como durante el desarrollo del proceso formativo en la Universidad. Con el fin de conocer la realidad en la Universidad de Salamanca, concretamente en el grado de Pedagogía, se remite a los estudiantes egresados un cuestionario tipo Likert (1-nada de acuerdo; 2-poco de acuerdo; 3-de acuerdo; 4-bastante de acuerdo; 5-totalmente de acuerdo), de Google Drive, dividido en seis dimensiones, siendo una de ellas la orientación recibida. Esta dimensión, que se configura en 22 ítems, permite comprobar el valor que otorgan los egresados de Pedagogía a la orientación académica, profesional y personal que recibieron durante su proceso formativo. De los 203 estudiantes egresados, que definen la población de estudio, 42 habían dado respuesta al cuestionario en mayo de 2018. Las respuestas obtenidas establecen un déficit en la orientación profesional ($\bar{x}=2,92$) y personal ($\bar{x}=2,76$) que se desarrolla en la Universidad de Salamanca. Por otro lado, la orientación académica es percibida como adecuada, aunque sin ser un punto fuerte ($\bar{x}=3,35$). Ante los resultados obtenidos se evidencia la necesidad de potenciar el trabajo desde la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca para la mejora de los servicios de orientación profesional y personal.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía, Orientación Educativa, Orientación profesional, Orientación personal.

THE PERCEPTION OF PEDAGOGY GRADUATES OF UNIVERSITY GUIDANCE

ABSTRACT

University guidance is essential for the integral development of students, since it is understood as an element of counselling and education that leads to the professional world. In this sense, Royal Decree 1393/2007 emphasizes the value of university guidance through specific support organizations both for the welcoming of new students and the development of the educational process at university. Aiming to know the reality of the University of Salamanca, more precisely of the Degree in Pedagogy, we sent graduates a Likert-type questionnaire (1-strongly disagree, 2-somewhat disagree, 3-agree, 4-somewhat agree, 5-strongly agree) through Google Drive, which was divided in six sections, one of them being the guidance received during their studies. This dimension, made up by 22 items, allows us to explore the value that graduates place on the academic, professional and personal guidance that they received during their time at university. Out of the 203 graduates that composed the population of study, 42 had responded the questionnaire as of May 2018. The answers informed of a deficit in professional ($\bar{x}=2,92$) and personal guidance ($\bar{x}=2,76$), while academic guidance was perceived as adequate, albeit not remarkable ($\bar{x}=3,35$). The results evidence the need to foster the improvement of the guidance services provided in the Faculty of Education of the University of Salamanca.

KEYWORDS

Educational guidance, Professional guidance, Personal guidance

INTRODUCCIÓN

La entrada al contexto universitario es un reto personal, académico y social al que deben enfrentarse los estudiantes (Risque, 2014). Como reto, desemboca en una serie de necesidades que deben ser consideradas y apoyadas. Si tenemos en cuenta que la entrada a la universidad para el estudiante de primer año supone una de las transiciones que mayor peso tendrán para su futuro profesional, junto con el desconocimiento de este contexto educativo y formativo, la situación conlleva incidentes personales y sociales que en ocasiones no saben cómo abordar. Esta situación es la que otorga un peso fundamental a la orientación universitaria, la cual debe estar presente durante todo el proceso formativo del estudiante, teniendo en cuenta que la orientación es un continuo a lo largo de la vida de las personas por lo que su presencia en la etapa universitaria es indiscutible. En la mayoría de las ocasiones, este proceso no tiene el peso ni relevancia que debería al considerarse que la autonomía del discente supone destrezas que le permiten caminar solo. No obstante, la preocupación por la orientación y tutorización adecuada en el nivel universitario no ha sido del todo olvidada, como se refleja en múltiples acciones de tutoría que desde hace años se integran en el marco universitario, con el fin de apoyar al estudiante. Las actuaciones más extendidas se concretan en cuatro, siendo estas la *tutoría académica*, en la que un estudiante es orientado por un docente para la adquisición de competencias profesionales (Álvarez Pérez y González Afonso, 2008; Gairín, Feixas, Guillamón, y Quinquer, 2004; Álvarez Rojo, 2004); *tutoría personal*, tutores formados para la resolución de problemas psicológicos y relacionales apoyan a los estudiantes en estas vertientes (Álvarez Pérez y González Afonso, 2008); *tutoría de iguales, mentoría o peer tutoring*, se crea una diada entre un estudiante de un curso superior y uno de primer año, el estudiante del curso superior tutoriza al del curso inferior, a su vez, un docente orienta el proceso a desarrollar (Arco & Fernández, 2011; Dufrene et al., 2010; Manzano Soto, Martín Cuadrado, Sánchez García, Rísquez, y Suárez Ortega, 2012; Risque, 2014; Torres et al., 2017) y; *tutoría de titulación*, se establece una tutorización de un docente durante el proceso formativo del estudiante en la universidad (en el grado), durante el proceso de orientación la temática de trabajo va cambiando, desde aspectos de incorporación al mundo universitario hasta la transición al mundo laboral (Álvarez Pérez, 2012; Álvarez Pérez y González Afonso, 2008; Álvarez Pérez y González Afonso, 2010; Ocampo, 2012; Romero, 2009; Torrecilla Sánchez, Rodríguez Conde, Herrera García y Martín Izard, 2013).

A esta realidad se suma el RD1393/2007 en el que se hace hincapié en el valor de la orientación universitaria mediante organismos específicos de apoyo tanto para la acogida de los estudiantes, como durante el desarrollo del proceso formativo en la Universidad.

En estas actuaciones se constata cómo las tres vertientes de la orientación que se promueven son la orientación académica, orientación personal y orientación profesional (Álvarez Pérez y González Afonso, 2010; Céu Taveira y Nazaré Loureiro, 2014; Romero, 2009; Torrecilla Sánchez et al., 2013).

A pesar de que la orientación en el sistema universitario no tenga el peso que debería, se comprueba cómo realmente existe una preocupación por cambiar esto desde actuaciones de tutorización en las que apoyar al estudiante en diferentes ámbitos. Pero no solo tiene relevancia la orientación y tutoría para el presente del estudiante en el mundo universitario, sino que un proceso de tutorización y orientación adecuado va más allá, encaminando la carrera profesional, permitiendo gestionar la misma con instrumentos como es el proyecto profesional y de vida, que permitirá una mejora en la tasa de empleabilidad del colectivo de estudiantes universitarios (Llanes Ordóñez, Figuera Gazo & Torrado Fonseca, 2017).

OBJETIVOS

La presente contribución se enmarca dentro un proyecto de innovación de la Universidad de Salamanca. El objetivo global de este proyecto se delimita en: Mejorar la formación en Orientación Profesional de los estudiantes del Grado de Pedagogía desde la detección de las carencias por parte de los estudiantes egresados, con vistas a la mejora de la *empleabilidad* de los egresados de una titulación de educación no habilitante profesionalmente.

Dar respuesta al objetivo global conlleva conocer la realidad de la orientación en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, concretamente en el grado de Pedagogía. Para ello, uno de los objetivos específicos que se marcan, y sobre el que versa esta contribución, supone comprobar el valor que otorgan los egresados de Pedagogía a la orientación académica, profesional y personal que recibieron durante su proceso formativo.

MÉTODO

La valoración de la orientación recibida se ha llevado a cabo mediante un estudio de encuesta, de carácter cuantitativo y descriptivo. El instrumento de medida, que fue desarrollado dentro del proyecto de innovación, se divide en seis dimensiones: 1. Datos de identificación; 2. Competencias; 3. Orientación recibida; 4. Necesidades formativas; 5. Satisfacción; 6. Desarrollo personal. De las seis dimensiones analizamos la dimensión 3, relativo a la orientación recibida en el Grado de Pedagogía.

La dimensión orientación recibida se compone de 22 ítems agrupados en las tres vertientes que constituyen la orientación universitaria: orientación académica,

ca, profesional y personal. Los ítems se integran dentro de una escala tipo Likert (1-nada de acuerdo; 2-poco de acuerdo; 3-de acuerdo; 4-bastante de acuerdo; 5-totalmente de acuerdo), de tal forma que se ha de dar respuesta al grado de acuerdo con cada uno de los ítems de la escala.

La población de la cual se recopila la información son los estudiantes egresados del grado de Pedagogía de la Universidad de Salamanca desde el curso 2013-2014 (primera promoción) hasta el 2016-2017. El total de la población que pertenece a este colectivo en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca es de 203 estudiantes egresados, de este total 42 han dado respuesta a fecha de 12 de mayo de 2018 (Tabla 1. Distribución de la muestra por curso).

El acceso a la muestra se lleva a cabo mediante correo electrónico, para ello, se remite el cuestionario como formulario de Google Drive.

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CURSO

| | <i>Población</i> | <i>Muestra</i> |
|--------------------------------------------------------------------|------------------|----------------|
| <i>Curso de finalización de los estudios de Grado de Pedagogía</i> | | |
| 2013/2014 | 38 | 12 |
| 2014/2015 | 48 | 7 |
| 2015/2016 | 66 | 12 |
| 2016/2017 | 50 | 11 |
| Total | 202 | 42 |

RESULTADOS

Un primer acercamiento al objetivo específico de estudio “comprobar el valor que otorgan los egresados de Pedagogía a la orientación académica, profesional y personal que recibieron durante su proceso formativo”, se plantea mediante el análisis descriptivo de los 22 ítems de la dimensión orientación recibida. El análisis descriptivo se ha desarrollado mediante el software SPSS v23 (licencia de la Universidad de Salamanca).

Los análisis estadísticos descriptivos desarrollados se delimitan en la frecuencia, media y desviación típica para cada uno de los ítems, de acuerdo con la vertiente de la orientación en la que se agrupan. Por otra parte, se ha calculado la media global y desviación típica de cada vertiente estudiada (orientación académica, orientación profesional y orientación personal). Los resultados obtenidos, de acuerdo con los criterios de análisis anteriormente indicados, se recogen en la tabla 2, 3, 4 y, en la figura 1.

La vertiente Orientación Académica es valorada por los egresados como adecuada (valor de la media medio-alto) en la mayoría de los ítems ($\bar{x} \geq 3$). Si bien, en dos de los ítems la media es inferior a 3, aunque muy cercada a este valor. Se trata del ítem 03. *Considero que los materiales y recursos facilitados por los docentes eran adecuados* y el ítem 06. *La calificación final de la asignatura incluía un feedback adecuado*. En este sentido, aunque las medias son cercanas al valor 3, podemos denotar una necesidad en cuanto a los recursos proporcionados a los estudiantes para la mejora académica y el feedback que mejora su proceso de aprendizaje. Por otra parte, se constata, de acuerdo con el valor de la desviación típica, homogeneidad en las respuestas, si bien, en el ítem 04. *En el desarrollo del Trabajo Fin de Grado me sentí asesorado por mi tutor de forma efectiva*, la desviación es mayor. Es lógico que exista mayor heterogeneidad en este valor, ya que cada estudiante ha tenido un docente diferente para la elaboración de su Trabajo Fin de Grado por lo que la experiencia dependerá de la diana que se forme para la tutorización del mismo.

TABLA 2
ANÁLISIS DESCRIPTIVOS EN LA VERTIENTE ORIENTACIÓN ACADÉMICA

| Ítem | 1 % | 2 % | 3 % | 4 % | 5 % | \bar{X} | S_x | N |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-----------|-------|----|
| 01. En general, recuerdo que los docentes del Grado en Pedagogía me ayudaron a resolver dudas y problemáticas que surgían en sus asignaturas. | 0.0 | 16.7 | 23.8 | 50.0 | 9.5 | 3.52 | 0.89 | 42 |
| 02. Habitualmente, recuerdo que los docentes atendían a los estudiantes en sus horarios de tutorías para ayudarles en todas las problemáticas en relación con los contenidos de las asignaturas. | 2.4 | 19.0 | 23.8 | 42.9 | 11.9 | 3.43 | 1.02 | |
| 03. Considero que los materiales y recursos facilitados por los docentes eran adecuados | 2.4 | 35.7 | 26.2 | 35.7 | 0.0 | 2.95 | 0.91 | |
| 04. En el desarrollo del Trabajo Fin de Grado me sentí asesorado por mi tutor de forma efectiva | 11.9 | 7.1 | 16.7 | 16.7 | 47.6 | 3.81 | 1.42 | |
| 05. Los criterios de evaluación eran clarificados por los docentes antes, durante y al final de la asignatura | 2.4 | 21.4 | 33.3 | 28.6 | 14.3 | 3.31 | 1.05 | |
| 06. La calificación final de la asignatura incluía un feedback adecuado. | 14.3 | 26.2 | 38.1 | 19.0 | 2.4 | 2.69 | 1.02 | |
| 07. En general, el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo me ha permitido ser autónomo en el aprendizaje | 0.0 | 7.1 | 35.7 | 33.3 | 23.8 | 3.74 | 0.91 | |

TABLA 3
ANÁLISIS DESCRIPTIVOS EN LA VERTIENTE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

| Ítem | 1 % | 2 % | 3 % | 4 % | 5 % | \bar{X} | S_x | N |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-----------|-------|----|
| 01. El asesoramiento recibido durante mis estudios de Grado me facilitó la toma de decisiones hacia mi futuro laboral | 26.2 | 26.2 | 19.0 | 19.0 | 9.5 | 2.60 | 1.33 | 42 |
| 02. Recibí información clara y precisa sobre las diferentes salidas profesionales del Grado. | 26.2 | 33.3 | 21.4 | 14.3 | 4.8 | 2.38 | 1.17 | |
| 03. Se me informó de la relevancia de las menciones del Grado | 23.8 | 28.6 | 23.8 | 19.0 | 4.8 | 2.52 | 1.19 | |
| 04. Se me facilitaron herramientas y recursos para la búsqueda de empleo (entrevistas profesionales, elaboración de currículum, carta de presentación, agenda de búsqueda, etc.). | 47.6 | 23.8 | 21.4 | 7.1 | 0.0 | 1.88 | 0.99 | |
| 05. Pude conocer las competencias necesarias para las diferentes salidas profesionales. | 26.2 | 38.1 | 23.8 | 11.9 | 0.0 | 2.21 | 0.98 | |
| 06. Gracias a la formación recibida fui capaz de vincular mis competencias con las de las diferentes opciones profesionales para tomar decisiones en mi futuro laboral. | 23.8 | 23.8 | 28.6 | 23.8 | 0.0 | 2.52 | 1.11 | |
| 07. Las prácticas desarrolladas en el Grado me ayudaron a conocer mejor mi profesión. | 16.7 | 16.7 | 9.5 | 23.8 | 33.3 | 3.40 | 1.52 | |
| 08. Las prácticas me sirvieron para conocer mis potencialidades y debilidades como futuro profesional. | 11.9 | 14.3 | 19.0 | 16.7 | 38.1 | 3.55 | 1.44 | |
| 09. El trabajo llevado a cabo en el Grado de Pedagogía me permitió conocer determinados aspectos de mi personalidad que desconocía. | 2.4 | 9.5 | 21.4 | 31.0 | 35.7 | 3.88 | 1.09 | |
| 10. Gracias a las estrategias trabajadas durante mi formación soy capaz de reflexionar sobre mi persona, consiguiendo un mayor conocimiento de mí mismo. | 2.4 | 11.9 | 23.8 | 26.2 | 35.7 | 3.81 | 1.13 | |
| 11. Se me facilitaron procedimientos que actualmente pongo en práctica para la búsqueda de información (sitios web para búsqueda de empleo, organismos, etc.) y logro de un empleo (elaboración de CV, entrevistas, etc.) | 11.9 | 21.4 | 28.6 | 26.2 | 11.9 | 3.05 | 1.21 | |
| 12. El proceso de formación en el Grado me ha permitido tomar decisiones fundamentada para mi futuro profesional. | 9.5 | 11.9 | 33.3 | 35.7 | 9.5 | 3.24 | 1.10 | |

En la tabla 3 se recogen los resultados para la vertiente Orientación Profesional. Los datos obtenidos en los ítems que configuran la misma son muy dispersos. Aunque en términos generales se constata cierta problemática en esta dimensión de la orientación, la mitad de los ítems tienen valores de la media inferiores a 3, la heterogeneidad de respuestas es mayor que en las otras vertientes dado que la

desviación típica es mayor de 1 en un porcentaje importante de los ítems. En el análisis de los ítems se encuentra que las medias menores se relacionan con la experiencia de configuración de un proyecto profesional (ítems 01, 02, 03, 04, 05, 06), lo que implica que la orientación profesional no se trabaja de forma efectiva en el grado. Los ítems con mayor puntuación en esta vertiente ($\bar{x} \geq 3$) se corresponden con la experiencia formativa para el futuro profesional, las prácticas desarrolladas en la carrera (ítem 07 y 08), trabajo fin de grado (09) y formación específica en la carrera (10, 11 y 12).

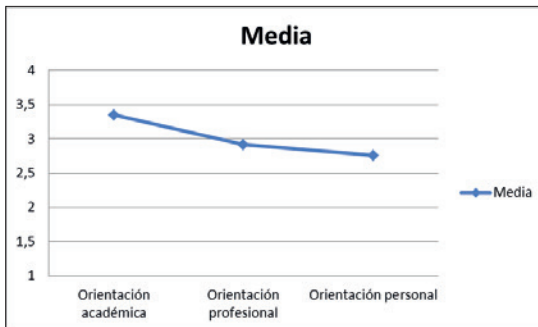
En lo que respecta a los datos obtenidos en la vertiente Orientación Personal (tabla 4), se constata cómo los egresados consideran que el asesoramiento personal para temas profesionales y académicos no ha sido adecuado, dado que las medias de los ítems (02 y 03) que hacen referencia a este aspecto se sitúan por debajo de 3.00, a su vez, la desviación típica no es alta en ninguno de los casos, por lo que las respuestas son bastante homogéneas. En lo que respecta al ítem 01, se observa cómo un porcentaje alto de estudiantes (en torno a una tercera parte de los que han dado respuesta al cuestionario) consideran que la orientación recibida les ha permitido mejorar en la resolución de conflictos ($\bar{x} = 3.07$).

TABLA 4
ANÁLISIS DESCRIPTIVOS EN LA VERTIENTE ORIENTACIÓN PERSONAL

| Ítem | 1 % | 2 % | 3 % | 4 % | 5 % | \bar{X} | S_x | N |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|-----|-----------|-------|----|
| 01. Con la orientación recibida durante mi periodo formativo soy capaz de resolver conflictos intrapersonales e interpersonales. | 11.9 | 11.9 | 40.5 | 28.6 | 7.1 | 3.07 | 1.09 | 42 |
| 02. En el Grado, si era necesario, podía obtener asesoramiento en mis dudas personales sobre opciones académicas y profesionales. | 14.3 | 26.2 | 26.2 | 26.2 | 7.1 | 2.86 | 1.18 | |
| 03. Fui asesorado en cuestiones personales con relación directa sobre mi futuro académico y/o profesional. | 28.6 | 33.3 | 16.7 | 16.7 | 4.8 | 2.36 | 1.21 | |

El estudio conjunto de las tres vertientes, orientación académica, orientación profesional y orientación personal (Figura 1), permite remarcar los datos obtenidos en el análisis descriptivo por ítem. En este caso, nuevamente, se encuentran como deficitarias tanto la orientación profesional ($\bar{x}=2,92$) como personal ($\bar{x}=2,76$). Por otro lado, la orientación académica la perciben como adecuada, aunque no en términos resaltables ($\bar{x}=3,35$), por lo que esta vertiente también debería mejorarse en los cursos sucesivos.

FIGURA 1
ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LAS VERTIENTES EN ORIENTACIÓN



| Vertiente de la orientación | \bar{X} | S_x |
|-----------------------------|-----------|-------|
| Orientación académica | 3.35 | 0.70 |
| Orientación profesional | 2.92 | 0.66 |
| Orientación personal | 2.76 | 0.96 |

CONCLUSIONES

La orientación de los egresados del grado de Pedagogía, de la Universidad de Salamanca, de acuerdo con la percepción de los propios egresados de la titulación, no ha sido potenciada (desarrollada) en los niveles deseables.

Esta situación es preocupante al ser la propia orientación una de las salidas principales de este colectivo.

Ante esta situación, desde este estudio se plantea la siguiente pregunta: Si los estudiantes del grado en Pedagogía no se sienten satisfechos con la orientación que recibieron durante su formación, ¿cómo van a mejorar esta situación cuando ellos tengan que orientar? Esta pregunta surge al considerar que la transferencia de competencias con la experiencia vivida es fundamental y este colectivo resalta que la transferencia no ha sido adecuada, por lo que las lagunas en su futuro profesional estarán presentes.

Por otra parte, una de las funciones principales de la orientación es la prevención, aspecto que no debe ser olvidado, por ello, no se puede considerar que los estudiantes no necesiten asesoramiento académico, profesional y persona, sino que es necesario que desde el contexto universitario se potencie la prevención como elemento clave de desarrollo en las tres vertientes de asesoramiento mencionadas (Céu Taveira y Nazaré Loureiro, 2014; Llanes Ordóñez et al., 2017; Padilla Carmona, 2013).

En definitiva, tras los resultados iniciales se evidencia la necesidad de realizar un trabajo desde la Facultad para la mejora de los servicios de orientación profesional y personal, en los que se incluya un plan de actuación que se inicie en el primer curso hasta el último, desde la prevención e intervención. No solo un servicio integrado de forma transversal, sino un trabajo conjunto en las diferentes asignaturas para que el acompañamiento del estudiante no quede a disposición de un programa específico en el que participen un número limitado de participantes.

REFERENCIAS

- Álvarez Pérez, P. R. (2012). Los planes de tutoría de carrera: una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES. *Educación*, 48, 247–266.
- Álvarez Pérez, P. R., y González Afonso, M. C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 22(1), 49–70.
- Álvarez Pérez, P. R., y González Afonso, M. C. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 237–256.
- Álvarez Rojo, V. Á. (2004). *Las tutorías: otra forma de enseñar en la universidad*. Retrieved from [http://campus.usal.es/~ofeees/PONENCIAS_TUTORIA/Victor Alvarez Rojo.pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/PONENCIAS_TUTORIA/Victor%20Alvarez%20Rojo.pdf)
- Arco, J. L., & Fernández, F. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario Efficacy of peer tutoring program on the studying habits of university students. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 162-180.
- Céu Taveira, M. do, y Nazaré Loureiro, M. de. (2014). Calidad en educación superior y orientación: eficacia de un seminario de gestión personal de la carrera para pre graduados. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204141>
- Dufrene, B. A., Reisener, C. D., Olmi, D. J., Zoder-Martell, K., McNutt, M. R., & Horn, D. R. (2010). Peer tutoring for reading fluency as a feasible and effective alternative in response to intervention systems. *Journal of Behavioral Education*, 19(3), 239–256. <https://doi.org/10.1007/s10864-010-9111-8>
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61–77.
- Llanes Ordóñez, J., Figuera Gazo, P. & Torrado Fonseca, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en Pedagogía/Employability and career management of graduates in Pedagogy. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 46-60. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20118>
- Manzano Soto, N., Martín Cuadrado, A., Sánchez García, M., Rísquez, A., y Suárez Ortega, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15(2), 93-118.
- Ocampo, C. . (2012). Tutoría Educativa en los diversos niveles y escenarios pedagógicos. En L.M. & S. E. F. y M. L. Rodicio (Eds.), *Orientación Educativa. Nuevas perspectivas* (217–243). Madrid: Biblioteca Nueva
- Padilla Carmona, M. T. (2013). Estrategias de orientación y diagnóstico aplicadas a la orientación y al cambio personal. En M. Sánchez García (Ed.), *Orientación pro-*

- fesional y personal* (pp. 235-366). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Risquez, A. (2014). Peer electronic mentoring for transition into university: a theoretical review / La mentoría electrónica entre pares para la transición a la universidad: una revisión teórica. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(3), 232-239. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.3.2011.11278>
- Romero, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L. Sobrado y A. Cortés (Eds.), *Orientación profesional, nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 119–141). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Torrecilla Sánchez, E. M., Rodríguez Conde, M. J., Herrera García, M. E. y Martín Izard, J. F. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: La perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 79–99.
- Torres, M. H., Martín, F. D. F., Luis, J., Tirado, A., Isabel, M. & Laprida, M. (2017). Servicio en el alumnado universitario, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(41), 126–146. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.41.16049>

¿CÓMO POTENCIAR LA COLABORACIÓN DE LAS EMPRESAS EN LA ORIENTACIÓN ACADÉMICO PROFESIONAL?

José Carlos Andrés García
jcandres@viewnext.com

RESUMEN

En un entorno económico donde la digitalización va a jugar un papel capital en la competitividad de las empresas, es imprescindible contar con profesionales dotados con las habilidades y competencias necesarias para desarrollar su actividad en esta nueva realidad laboral. Por otro lado, hay un alto porcentaje de jóvenes que no pueden acceder al mercado laboral, con especial atención a la población femenina. En este artículo se plantea la necesidad de aunar los objetivos de las entidades formativas y de las empresas para, mediante una reorientación en la formación y participación de los distintos organismos implicados, se pueda afrontar la nueva realidad con beneficios para todas las partes. Desde una visión dual como empleador, con experiencia de más de 10 años buscando profesionales del sector TIC; y como docente e investigador en la universidad; el autor trata de ofrecer alternativas con las que se pueda mejorar la empleabilidad de los jóvenes egresados, para facilitar su acceso al mercado laboral con unas condiciones mejoradas. Estas acciones tienen que estar auspiciadas tanto por las empresas como por la universidad, buscando una mayor implicación de esta en la formación en las habilidades y competencias que la empresa exige y, por otro lado, una mayor colaboración de las empresas en la elaboración de los contenidos curriculares de los estudiantes, con participación activa en las acciones formativas. De esta forma, se reducirá el gap existente entre la oferta formativa y la demanda de las empresas para afrontar el reto de la digitalización y la globalización.

PALABRAS CLAVE

Empleabilidad, competencias, digitalización, TIC

HOW TO ENHANCE THE COLLABORATION OF COMPANIES IN PROFESSIONAL ACADEMIC ORIENTATION?

ABSTRACT

In an economic environment where digitization is going to play a capital role into competitiveness between companies, it is essential to count on professional staff with the necessary abilities to develop their activity in this new occupational era. On the other hand, there are a high percentage of young people, with special attention to female population, unable to access the working market. The present article poses the need of joining the objectives that formative entities and enterprises have with the aim of successfully deal with the new reality through the participation of the diverse involved organizations and a new training orientation. From a dual viewpoint as an employer, with more than 10 years of experience on TIC skilled employees research, and as a University professor and investigator; the author tries to offer alternatives which can help to improve the employability of the graduated youth to make easier their access to the working market with enhanced conditions. These actions need to be sponsored by both companies, by collaborating more on the elaboration of the curricular content and participating on formative actions; and universities, by a higher implication on training the skills that enterprises require. This way, the gap between formative offer and companies' demand will be reduced face the globalization and digitization challenge.

KEYWORDS

Employability, skills, digitalization, IT

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos que se deben afrontar con urgencia, tanto por parte de las empresas, como por las universidades y otras entidades formativas, y por la sociedad en su conjunto, es la formación de personal con las destrezas y competen-

cias necesarias para tareas derivadas de una economía digital y globalizada. La escasez de talento digital es una realidad. Los trabajadores de los próximos años deberán asumir que necesitarán formarse durante toda su vida para mantener el ritmo de una sociedad en continua y rápida transformación. Los proyectos de la nueva economía digital deberán abordarse desde diferentes disciplinas: Big Data, IoT (Internet of Things, o Internet de las cosas), robótica, etc., y deberán dotarse con profesionales de ámbitos multidisciplinares que den respuesta a problemas de ingeniería, programación, análisis de lenguaje natural, tratamiento de ingentes cantidades de datos proporcionados por diferentes fuentes y problemas que ni siquiera hoy podemos aventurar.

Por un lado, serán necesarias las competencias más “tradicionales” que, aun siendo importantes en los profesionales que desarrollan su actividad en la actualidad, se vuelven imprescindibles en una economía globalizada y basada en la tecnología. Los profesionales que desarrollen su carrera en este entorno, deberán ser capaces de trabajar en equipo con personas de diversas disciplinas, tanto ingenieros como programadores, analistas de datos, matemáticos, pero también filólogos que resuelvan retos en el procesamiento del lenguaje natural, y profesionales que van a desarrollarse en puestos de trabajo de los que hoy no conocemos su perfil. Profesionales que estarán trabajando en modalidad remota en diferentes países donde obviamente, la comunicación es otra de las competencias necesarias para desenvolverse en este mundo globalizado y sujeto a cambios muy rápidos.

Por otro lado, los profesionales que quieran afrontar una carrera de éxito, deberán tener competencias basadas en la tecnología, como creación de contenido digital, programación, capacidad de buscar, obtener, organizar y compartir información en contextos digitales, con una gran capacidad de aprendizaje continuo y adaptación a entornos donde la celeridad de los cambios es una de sus características principales.

IMPORTANCIA DE LAS TIC PARA LA EMPLEABILIDAD

Desde hace unos años, es patente la escasez de profesionales con habilidades relacionadas con la tecnología. Con la Estrategia Europa 2020, se observa un cambio cualitativo en la importancia concedida al “hipersector” de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la transformación digital (Álvarez-Flores, Núñez-Gómez y Rodríguez, 2017). El sector de Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), es un sector muy dinámico, con alto grado de especialización; además es un sector transversal, presente en ámbitos productivos y sectores diversos. Aumentar la eficiencia en la selección de profesionales TIC puede tener un impacto en distintos sectores. La digitalización, transformación digital, nos va a permitir asistir a una masiva destrucción de tejido laboral, ya que el 47%

de los puestos de trabajo que hoy conocemos están en riesgo de desaparecer y el 90% de los que permanezcan cambiará de forma radical. El mundo laboral sufrirá una transformación muy profunda. Habrá una menor dependencia del entorno geográfico y será clave la hiperconectividad. El informe de Accenture Strategy asegura que algo más del 22% de la producción mundial está ligada a la economía digital, porcentaje que se incrementará hasta el 25% en 2020 (Expansión, 2016). El Sector TIC ha experimentado en los últimos años un vertiginoso auge, con un incremento de la demanda cada vez mayor. Pero es en los últimos dos años cuando este incremento está provocando que la oferta de profesionales con experiencia no cubra las vacantes que se producen en las empresas. En Europa en el año 2015 habrá 900.000 vacantes en el sector de Tecnologías de la Información, 75.000 de ellos en España (Expansión, 2014). Cerca de 85.000 puestos de trabajo se quedarán sin cubrir este año (2015) en España por falta de personal cualificado en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (El Periódico de Aragón, 2015). La *Digital Agenda* de la Estrategia de Crecimiento Europa 2020, reconoce la escasez de alfabetización digital y de competencias digitales e interpela a explotar todo el potencial de las TIC, analizando la relación entre éstas y el empleo en tres dimensiones que comprenden profesionales, usuarios y emprendedores (Álvarez-Flores et al., 2017). El problema del déficit de talento representa una barrera para el crecimiento futuro de una importante proporción de empresas del sector de Tecnología (Randstad, 2017). Las habilidades en TIC pueden servir para mejorar el perfil de empleabilidad de una persona, particularmente cuando se combina con otras habilidades y atributos, por lo que la idea es que el estudiante utilice las herramientas digitales que son cruciales para su aprendizaje y su crecimiento en la era digital (Álvarez-Flores et al., 2017). Conforme la globalización y la digitalización avanzan, el talento y la preparación de cada ciudadano se configuran como mejor valor diferencial para su economía y mayor garantía de calidad de vida para sus ciudadanos (Multinacionales por marca España, 2017). Existen en la actualidad puestos vacantes en el 65,6% de las empresas, y dos tercios aproximadamente de dichos puestos son difíciles de cubrir. Algo más de la mitad de las empresas (el 55,0%) tiene dificultades a la hora de encontrar candidatos (Randstad, 2018).

Parece documentado que el área de Tecnología de la Comunicación y la Información pueden ser un sector con alto nivel de empleabilidad, por lo que la formación en competencias relacionadas será muy importante para el exitoso acceso al mercado laboral.

DESEMPLEO JUVENIL

En España el paro juvenil es uno de los problemas más importantes que inciden en su economía. Así, aunque las tasas de paro en los jóvenes por debajo de los

25 años ha mejorado en los últimos años, aproximadamente un tercio de la población en este rango de edad que quiere trabajar no encuentra un puesto de trabajo. Uno de los colectivos más afectados por la crisis ha sido, sin duda, el de los jóvenes, que se enfrentan a un panorama como mínimo poco halagüeño: el desempleo, el más elevado de Europa junto al de Grecia, y una situación de gran incertidumbre (Alonso, Fernández, Ibáñez, 2017). En todos los países de la Unión Europea, incluido España, las tasas de desempleo de los jóvenes son por lo general más altas que en el conjunto de la población (Echaves y Echaves, 2017). A partir de 2013 las tasas de paro descienden en todos y cada uno de los grupos de edad, aun así, son cifras preocupantes, especialmente para los más jóvenes. Así, en el año 2016 (datos al I Trimestre de la EPA) la tasa de paro de los jóvenes de 16 a 19 años alcanza el 64,1%, el 43,3% para los jóvenes con una edad comprendida entre los 20 y 24 años, y el 28,4% en los jóvenes de 25 a 29 años (Echaves y Echaves, 2017). Según el Instituto Nacional de Estadística, los datos de paro en jóvenes en los últimos 2 años y medio se reflejan en la siguiente tabla:

TABLA 1
TASAS DE PARO EN ESPAÑA, POR SEXO, MENORES DE 25 AÑOS.

| | 2º trimestre 2018 | 1er trimestre 2018 | 4º trimestre 2017 | 3er trimestre 2017 | 2º trimestre 2017 | 1er trimestre 2017 | 4º trimestre 2016 | 3er trimestre 2016 | 2º trimestre 2016 | 1er trimestre 2016 |
|--------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|
| Ambos sexos | | | | | | | | | | |
| Nacional | 34,68 | 36,34 | 37,46 | 35,97 | 39,53 | 41,66 | 42,92 | 41,94 | 46,48 | 46,50 |
| Hombres | | | | | | | | | | |
| Nacional | 35,54 | 37,98 | 37,83 | 37,44 | 40,65 | 42,58 | 42,76 | 41,94 | 45,83 | 45,66 |
| Mujeres | | | | | | | | | | |
| Nacional | 33,66 | 34,37 | 37,06 | 34,22 | 38,24 | 40,56 | 43,11 | 41,93 | 47,25 | 47,49 |

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Aunque son muchos los factores que llevan a estas tasas de paro juvenil, por ejemplo el abandono escolar (España lidera en la UE la tasa de abandono escolar temprano, con un 22% de los jóvenes entre 18 y 24 años, duplicando la media de la UE del 11%. (Multinationales por marca España, 2017)), cabe analizar las causas por las que hay escasez de profesionales para dotar de talento los proyectos de la economía digital y, sin embargo, en España, un tercio de estos jóvenes no encuentran un puesto de trabajo. Y dentro del grupo de jóvenes con empleo, este es precario en muchos casos, con trabajos a tiempo parcial y con salarios bajos. Especialmente alarmante es la situación laboral de los jóvenes menores de 24 años. Mayores niveles de desempleo y peores condiciones de trabajo, lo que les sitúa en una posición de claro deterioro no sólo respecto al conjunto de la población, sino también en relación a las cohortes de jóvenes-adultos, aquellos que tienen entre 25 y 29 años (Echaves y Echaves, 2017). El 64% de los expertos del sector de Tecnología identifican el déficit de talento como un problema que actualmente les afecta de manera importante (Randstad, 2017). Existen en la actualidad puestos

vacantes en el 65,6% de las empresas, y dos tercios aproximadamente de dichos puestos son difíciles de cubrir. Algo más de la mitad de las empresas (el 55,0%) tiene dificultades a la hora de encontrar candidatos (Randstad, 2018).

DIVERSIDAD DE GÉNERO

Un aspecto muy importante a tener en cuenta es el relacionado con la diversidad de género. La mujer tiene escasa presencia en las áreas de conocimiento relacionadas con la economía digital; si, como se desprende de los datos mostrados en apartados anteriores, los puestos del futuro tienen que ver con disciplinas del ámbito tecnológico, esto nos lleva a pensar que la brecha salarial entre géneros tenderá a agrandarse en las próximas décadas. Hay mayor precariedad ante el empleo del colectivo femenino y mayor dificultad para acceder a trabajos estables y de calidad. Respecto a los contratos a tiempo parcial, las diferencias según el sexo de los jóvenes son muy significativas, con porcentajes mucho más elevados en mujeres que en hombres y con diferencias en torno a 15 puntos porcentuales a lo largo de toda la serie estudiada. En España el menor sueldo percibido de las mujeres por los mismos trabajos desempeñados que los hombres, es un hecho constatado. Las mujeres jóvenes presentan mayores porcentajes de contratos a tiempo parcial y perciben menores salarios que los hombres. (Echaves y Echaves, 2017).

Según los datos del informe “Education at a Glance 2017” de la OCDE, las mujeres representan solamente el 12% de los alumnos que se matriculan por primera vez en la universidad en el área “Tecnologías de la Información y la Comunicación” en España. Esta cifra está muy por debajo de la media europea, en un 19%, a lo que hay que añadir que este porcentaje ha sufrido un retroceso ya que en años anteriores llegó a estar en el 20%. En el mismo sentido, aunque las mujeres suponen el 43,9 % del alumnado en FP de grado medio y el 49,3 % de grado superior (curso 2012-2013) en España, su presencia en muchas de las familias profesionales es muy escasa; así, los hombres, entre otras, acaparan la familia de “Informática y Comunicaciones”, donde representan un 88,9 % en grado medio y un 85,6 % en grado superior (20 minutos, 4/05/2018).

Son necesarias acciones encaminadas a fomentar el interés de las mujeres en las disciplinas relacionadas con áreas de conocimiento STEM para que, por un lado no pierdan las oportunidades que sin duda les ofrecerá la economía digital y, por otro, las empresas puedan dotarse del talento que necesitan para afrontar los proyectos. Mejorar las competencias digitales, estableciendo una serie de prioridades en materia de formación, certificación, aprendizaje y enseñanza innovadora, movilidad y promoción para atraer a los jóvenes hacia el sector productivo (Álvarez-Flores et al., 2017). Es importante fomentar el interés en las disciplinas más demandadas en el entorno laboral en la formación secundaria, incluso con

acciones en la educación primaria. Hay que ayudar a los estudiantes a tomar decisiones fundamentadas en el conocimiento de la realidad en la que van a desarrollar su carrera profesional. Se debe hacer facilitando las vocaciones tecnológicas y ayudando a los desempleados a reincorporarse al mercado laboral mediante la formación en TIC. Las habilidades digitales y cualificación tienen una fuerte influencia en el empleo y el salario (Álvarez-Flores et al., 2017). Estamos asistiendo a una transformación profunda y tenemos que buscar el talento necesario para abordarla. Los trabajadores tienen que ser conscientes de la necesidad de estar en continua capacitación (extracto de las declaraciones del autor en la “I Jornada del Observatorio para la Educación, Empleabilidad y Talento de “Multinacionales por marca España” que tuvo lugar el pasado 13 de diciembre de 2017. Se debe promover la formación STEM, que tienen una gran aceptación en el mercado de trabajo, con especial hincapié entre las mujeres (Multinacionales por marca España, 2017).

REORIENTACIÓN EDUCATIVA: FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

La llave de la transformación ligada a la digitalización está en las personas. Se trata de transformar las organizaciones aprovechando las posibilidades de las nuevas tecnologías. Los trabajadores de los próximos años deberán asumir que necesitarán formarse durante toda su vida para mantener el ritmo de una sociedad en continua y rápida transformación. Es fundamental adecuar la oferta de títulos al mercado y orientar los perfiles a las necesidades reales de las empresas, lo que requiere una mayor colaboración entre las empresas y la universidad, y una mayor adaptación de esta última al mercado laboral y a los retos de digitalización, introduciendo un mayor contenido de STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) (Multinacionales por marca España, 2017).

Dentro de las habilidades transversales demandadas destacan: capacidad de resolver problemas, capacidad de organizar procesos y gestionar proyectos y, en tercer lugar, competencias comunicativas e interpersonales (Randstad, 2018). La innovación tecnológica, que afecta a productos y procesos, tiene un impacto sobre el conjunto del tejido productivo, favorece la obsolescencia rápida de las competencias contempladas por las titulaciones obligando a definir marcos de educación y de formación lo suficientemente flexibles como para evitar que la brecha entre los conocimientos requeridos por las empresas y los ofertados por las universidades, el llamado gap o brecha formativa, dificulte tanto la creación de empleo como el crecimiento económico (Álvarez-Flores et al., 2017). Las competencias digitales han sido reconocidas como integrantes de las principales competencias del aprendizaje continuo por la Unión Europea. Estas competen-

cias digitales pueden ser definidas en general como el uso seguro, crítico y creativo de las TIC para alcanzar objetivos relacionados con el puesto de trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el ocio, así como la inclusión y participación en la sociedad.

Las competencias digitales tienen carácter transversal que, como tales, permiten adquirir otras competencias importantes, relacionadas con el idioma, las matemáticas, la capacidad de aprendizaje o el conocimiento cultural. Esto está relacionado con la mayoría de habilidades que será necesario que adquieran los ciudadanos del siglo XXI para asegurar su participación activa en la sociedad y en la economía (Ferrari, 2013). Muchos jóvenes enfrentan dificultades para encontrar un empleo debido al desajuste entre su capacitación y los requerimientos del mercado (Álvarez-Flores et al., 2017). Se debe, por tanto, hacer un esfuerzo para fomentar que la educación y la formación estén alineadas con las necesidades del mercado, lo que conllevaría mayores tasas de empleo y mejores sueldos (Multinacionales por marca España, 2017).

El Sistema Universitario está alejado de las necesidades reales de las empresas: alumnos con escaso contacto con el mercado laboral, poca proyección internacional a la hora de enfocar sus carreras profesionales y un conocimiento limitado de idiomas (Multinacionales por marca España, 2017). Hay que redefinir el marco educativo para dar respuesta a las necesidades de la economía digital, adaptando los conocimientos y competencias a la nueva realidad a la que deben dar respuesta las empresas. El Libro Blanco para el Diseño de las Titulaciones Universitarias en el Marco de la Economía Digital (MIET, 2015), dan cuenta de la importancia que tiene considerar este entorno cambiante para definir la política educativa y formativa. Tecnologías digitales avanzadas como la comunicación móvil, los medios sociales, la informática en la nube, el análisis de datos masivos, los dispositivos inteligentes, los objetos y sensores conectados, por no citar la revolución que comporta Internet de las Cosas (IoT), están modificando los hábitos laborales, lúdicos y privados (European Schoolnet & DIGITALEUROPE, 2015:8). Surge así la necesidad de formar en nuevas competencias adaptadas al impacto de la innovación tecnológica sobre la actividad económica (Álvarez-Flores et al., 2017). Puede que el problema del desempleo juvenil en nuestro país sea endémico y que esté ligado a los problemas de desajuste entre oferta y demanda de mano de obra (Echaves y Echaves, 2017). Los empleadores quieren garantías de que los jóvenes que solicitan empleo tengan habilidades con las cuales expandir sus conocimientos para resolver problemas, tomar iniciativa y comunicarse con los miembros del equipo, no sólo seguir rutinas prescritas (Álvarez-Flores et al., 2017).

La formación en habilidades y competencias que permitan canalizar los conocimientos adquiridos en el desempeño en una organización son imprescindibles en el entorno laboral actual. Habilidades como trabajo en equipo, comunicación para

entornos interrelacionados y trabajando con personas en diferentes países, espíritu crítico: soluciones a problemas nuevos, distintas formas de hacer las cosas. Hay que poner énfasis no solo en la formación en conocimientos (matemáticas, física...), sino también en competencias (capacidad de análisis, trabajo en equipo, adaptabilidad al cambio...) (Multinacionales por marca España, 2017).

La mayor complejidad de las soluciones demandadas por los clientes obliga a que las personas que presten estos servicios y den respuesta a las soluciones, deben estar mejor formadas y con un mayor abanico de conocimientos. Desde las instituciones de enseñanza se deben ofertar titulaciones que contengan no solamente los conocimientos necesarios para una inmersión exitosa en el mercado laboral, sino también formación en competencias y habilidades que permitan canalizar esos conocimientos en la realidad empresarial. Se debe dotar a los egresados con aquellas competencias que sirvan para desarrollarse en el nuevo entorno laboral, tales como las relacionadas con la información (identificación, localización, recuperación, almacenamiento, organización y análisis de información digital, evaluando su relevancia y objetivo), con la comunicación (comunicarse en entornos digitales, compartir información y contenido a través de herramientas on-line, colaborar con otras personas a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes, conocimientos interculturales), con la creación de contenido (crear y editar nuevo contenido, desde procesamiento de textos hasta imágenes y vídeos, integración y edición de contenidos y conocimiento previamente desarrollado, desarrollo de contenido creativo, programación, entender y aplicar las normas relacionadas con los derechos de propiedad intelectual y licencias), con la seguridad (protección tanto de dispositivos como de datos personales, de la huella digital personal, haciendo un uso seguro y sostenible) y con la resolución de problemas (identificar necesidades del entorno digital y los recursos necesarios, tomando decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas de acuerdo con el objetivo o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, haciendo un uso creativo de las tecnologías, resolviendo problemas técnicos y actualizando las competencias tanto propias como del resto) (Ferrari, 2013). Hay que tener en cuenta que la alfabetización digital aumenta las posibilidades de empleo. Las universidades deben mejorar el reconocimiento de los programas académicos adoptándolos a un sistema de competencias digitales basado en el Marco de Competencias TIC, para con ello reducir la brecha entre oferta y demanda de trabajo y estimular el emprendimiento (programa Startup Europe) (Álvarez-Flores et al., 2017).

Las empresas deben implicarse en la formación de los profesionales, para que las necesidades tremendamente cambiantes del entorno laboral puedan ser trasladadas a las entidades encargadas de la formación, de forma que haya un encaje entre las necesidades empresariales y las competencias y conocimientos de los

egresados. De esta forma, con esta aproximación entre empresa y Universidad, institutos y otras entidades formativas, la sociedad gane en su conjunto. De hecho, las habilidades digitales combinadas con la educación superior están vinculadas con puestos de trabajo de alto nivel y con el fin de mejorar la empleabilidad deben centrarse los esfuerzos en una formación centrada en habilidades digitales (Álvarez-Flores et al., 2017). Para que este acercamiento tenga lugar de forma exitosa, es importante destacar la importante labor que tienen las instituciones públicas, que deben servir de facilitadores de este tipo de acciones. El fortalecimiento de las competencias digitales supone así tanto un área de intervención preferente para las instituciones comunitarias como un reto al que debe hacer frente la enseñanza superior al objeto de garantizar la correspondencia entre la demanda de cualificación y competencias del hipersector tras el despliegue digital (Álvarez-Flores et al., 2017).

POSIBLES SOLUCIONES PARA MEJORAR LA EMPLEABILIDAD

Es responsabilidad conjunta, tanto de las instituciones públicas, que deben intentar garantizar el pleno empleo, de las universidades, institutos, colegios, etc., cuya misión es formar a los futuros profesionales y de las empresas, facilitando sus necesidades para que puedan ser cubiertas de la mejor forma posible. Si para afrontar el reto de la economía digital es necesario contar con profesionales formados en conocimientos y habilidades relacionadas con las TIC, habrá que poner en marcha los resortes necesarios para contar con el talento necesario. Las TICs no son sólo un potente recurso para el aprendizaje, son herramientas cada vez más relevantes para la vida (Álvarez-Flores et al., 2017). Respecto al futuro próximo, los expertos del sector tecnológico participantes en el estudio comparten la creencia de que el potencial del sector es sobresaliente, unos 20 puntos porcentuales por encima del promedio de sectores (Randstad, 2017). Es necesario reformar los programas existentes y desarrollar fórmulas de participación de las empresas: en el desarrollo curricular y en la formación directa a través de prácticas en estas (Multinaciones por marca España, 2017). Las empresas deben acometer acciones que ayuden a garantizar la formación de los futuros profesionales. Pueden abordarse multitud de actividades conjuntamente con entidades formativas, para fomentar el interés por las TIC, que puede ayudar a mejorar el déficit de talento que tienen las empresas y la empleabilidad de los futuros egresados, ya que tendrán formación en las competencias necesarias en la economía de la digitalización:

- Invitación a los empleados a compartir su conocimiento en las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas con los jóvenes de hoy que

serán los ingenieros, los técnicos, los desarrolladores, los científicos, los matemáticos del futuro. Acción que puede considerarse un voluntariado por parte de los empleados, para ayudar a los estudiantes de Educación Primaria y Secundaria a mejorar las habilidades relacionadas con la tecnología, incluyendo “Cognitive”, “Machine Learning”, “Internet of Things”, etc., codificación en varios lenguajes a través de ejercicios divertidos y explicando a los alumnos cómo las disciplinas relacionadas con las áreas STEM se aplican para resolver problemas.

- Programas 4º ESO + empresa, que sirven para acercar las empresas a los centros educativos, motivando a los alumnos al acercamiento a entornos relacionados con la digitalización.
- Actividades dirigidas a las estudiantes entre 12 y 15 años, donde se les permite probar su potencial y estimular su interés en la tecnología, con actividades de programación, impresión 3D, videojuegos y robótica.
- Proyectos de coaching, con el objetivo de fomentar la motivación a través de un contacto con el entorno laboral.
- Actividades en la empresa dirigidas a los hijos (haciendo hincapié en las hijas) de los empleados, donde se les permite entrar en contacto con la tecnología, a través de juegos y actividades lúdicas.
- Fomento del interés por la programación, para aprender a expresarnos en los lenguajes propios de nuestro siglo y a interpretarlos con sentido crítico. La tecnología como “nueva forma de escritura” para aprender conceptos y competencias propias del siglo XXI. Se fomenta el desarrollo de la destreza transversal relacionada con la expresión y creación de proyectos que genera contextos motivadores y mejora resultados.
- Actividades relacionadas con la capacidad creativa e innovadora, desarrollo de habilidades clave (resolución de problemas).
- Acciones dirigidas a los profesores, a través de herramientas que sirvan para despertar el interés de los alumnos por la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM). Se proporcionan unidades atractivas y gratuitas, recursos y estrategias docentes. Se buscan actividades relacionadas con los robots, videojuegos y apps en las aulas. “Watson va a clase”, programa que ofrece una primera experiencia formativa en inteligencia artificial a alumnos de Bachillerato y FP en España; se desarrolla en formato de talleres, con formación a profesores que pueden replicar las sesiones en las aulas, logrando un mayor impacto.
- Seminarios sobre temas de actualidad, buscando despertar el interés en alumnos de Educación Secundaria, como en Computación Cuántica, dirigidos a estudiantes participantes en programas de estimulación matemática.

CONCLUSIONES

En un entorno económico marcado por la transformación digital, donde la necesidad de profesionales dotados de competencias transversales y habilidades tecnológicas se contrapone a un alto paro juvenil y en el que el gap entre el talento demandado y la formación ofertada se acrecienta, es imprescindible el estrechamiento de la relación entre las entidades formativas y las empresas, facilitada por los poderes públicos. Si las universidades y centros de educación primaria y secundaria orientan la formación hacia las necesidades planteadas por las empresas y estas se implican más en la formación de los profesionales, se conseguirá dotar del talento necesario para afrontar los retos de la digitalización, además de mejorar la empleabilidad de los jóvenes, reduciendo el paro en esta población y mejorando sus condiciones laborales.

La formación basada en aspectos competenciales, teniendo en cuenta las competencias digitales, puede mejorar la empleabilidad de los estudiantes, consiguiendo acceder al mercado laboral de manera más exitosa y con un puesto de mayor calidad. Los procesos de selección se orientan cada vez más a identificar el perfil de competencias profesionales del candidato, dejando en muchas ocasiones en un segundo plano indicadores de éxito más tradicionales como la experiencia o el nivel de conocimientos (Instituto de Ingeniería del Conocimiento, IIC, 2018). Hay que prestar especial atención a las mujeres para que no pierdan el tren de la digitalización, poniendo en marcha acciones de comunicación, formación y sensibilización desde estadios de enseñanza secundaria, e incluso primaria.

Realizar estudios que contrasten estas hipótesis será de gran utilidad para las empresas, instituciones formativas y organismos públicos, ya que ayudarán a mejorar la empleabilidad de los jóvenes estudiantes, se conseguirá la dotación del talento necesario para abordar los proyectos de la era digital, redundando todo esto en mejoras para la sociedad en su conjunto.

REFERENCIAS

- Alonso, L. E., Fernández, C. J. e Ibáñez, J. (2016). Juventud y percepciones de la crisis: precarización laboral, clases medias y nueva política. *EMPIRIA: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 37, 155-178. DOI: empria.37.2017.18983.
- Álvarez-Flores, E. P., Núñez-Gómez, P. y Rodríguez Crespo, C. (2017): "Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital". *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 540 - 559. DOI: 10.4185/RLCS-2017-1178
- Echaves, A., y Echaves, C., (2017). Jóvenes aún más precarios: crisis económica y desigualdad laboral en España. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, 2, 33-52

- Ferrari, A., (2013): DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Joint Research Centre of the European Commission. Recuperado de <https://goo.gl/MyjRyZ>
- Instituto de Ingeniería del Conocimiento (2018) Mejorar la empleabilidad de los jóvenes universitarios. Recuperado de <http://www.iic.uam.es/rr-hh/mejorar-empleabilidad-jovenes-universitarios/>
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J. y Juan, C. B. (2018). Empleabilidad de los titulados universitarios en España. Proyecto OEEU. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 21-39.
- Mira, J. L., (2012). La formación profesional, movilidad y mercado único ¿qué falta todavía? *Nueva Revista De Política, Cultura y Arte*, 141, 62-79.
- Multinacionales por marca España (2017). *Propuestas para la educación del siglo XXI*. Recuperado de http://multinacionalesmarcaespana.org/wp-content/uploads/2017/11/Propuestas_Educacion_.pdf
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Quintero, G. Q., (2017). Las nuevas necesidades formativas en el marco de la digitalización y demás avatares 4.0 (la agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible como herramientas docentes). *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, (37), 128-149.
- Randstad Research (2017). El futuro laboral del sector tecnológico. Recuperado de <https://research.randstad.es/el-futuro-laboral-del-sector-tecnologico/>
- Randstad Research (2018). *Déficit de talento y desajuste de competencias*. Recuperado de <https://research.randstad.es/wp-content/uploads/2018/03/Deficittalento-y-desjustecompetenciasRANDSTADRESEARCH.pdf>
- http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/aragon/85-000-empleos-tic-no-cubriran-espana-falta-cualificacion_1003946.html
- <http://www.expansion.com/economia-digital/innovacion/2016/02/24/56cddc9446163fc1618b45f2.html>
- <http://www.expansion.com/2014/12/12/emprendedores-empleo/mercado-laboral/1418412177.html>
- <https://www.20minutos.es/noticia/2420699/0/que/estudiar/fp>

EL SEGUIMIENTO DE LOS EGRESADOS Y EL DISEÑO DE ACCIONES DE ORIENTACIÓN EN LOS SERVICIOS DE EMPLEO UNIVERSITARIOS

Llanos López Muñoz
Universidad de Castilla-La Mancha
Llanos.lopez@uclm.es

RESUMEN

La orientación profesional en el momento anterior a la incorporación de los universitarios al mercado de trabajo está cobrando una gran importancia en los últimos años. Y es que la empleabilidad, entendida como el conjunto de conocimientos actitudes y habilidades que proporcionan a los universitarios unas condiciones idóneas para encontrar un empleo ajustado a sus expectativas como graduados superiores, es una de las principales inquietudes y objetivos de las universidades en el siglo XXI. En esta comunicación se hace una aproximación al concepto de empleabilidad y un recorrido por los principales estudios de seguimiento de egresados, metodologías y tipos que han ayudado a aproximar la formación universitaria a las exigencias del mercado laboral y mejorar la conexión entre universidades y empleadores (empresas e instituciones públicas y privadas). Se detallan también las áreas de intervención de los servicios universitarios de empleo y cómo los estudios de seguimiento de egresados aportan información y nutren de recursos para hacer más objetiva la orientación en este momento de la vida académica del universitario. Para ilustrar la comunicación se aportan ejemplos del servicio universitario de empleo de la Universidad de Castilla-La Mancha, dependiente del Vicerrectorado de Transferencia e Innovación y datos sobre el último curso académico.

PALABRAS CLAVE

Empleabilidad, inserción, egresados, empleo, orientación universitaria

INTRODUCCIÓN

La enseñanza Universitaria debe estar complementada por el acompañamiento, apoyo y orientación a los estudiantes en su proceso de incorporación al

mercado de trabajo, además de en los momentos de ingreso y de transición entre ciclos. Es en el último año del grado y del posgrado donde podemos constatar cómo los estudiantes expresan, de formas variadas, la inquietud frente al futuro, la dificultad en la definición de objetivos profesionales y la necesidad de información sobre lo que se van a encontrar cuando acaben un periodo vital que comenzó con su formación y educación probablemente 20 años atrás. Por ello, la transición desde la etapa universitaria al mercado laboral puede constituir un proceso complejo y tan estresante o más que la entrada o los momentos clave de toma de decisiones académicas (Romero y Figuera, 2018).

Pero la orientación para la empleabilidad puede y debe comenzar mucho antes del momento en que los estudiantes universitarios deben tomar decisiones sobre cómo abordar su salida al mercado de trabajo. Es necesario que los servicios de orientación profesional apoyen el desarrollo de competencias que faciliten y aumenten la empleabilidad del universitario desde el momento de ingreso en la Universidad. Para el desarrollo de una adecuada carrera profesional se hace necesaria una eficiente planificación académica, una mayor y eficaz atención personalizada y un acompañamiento a los estudiantes durante el desarrollo de su proyecto de vida profesional y los servicios de orientación profesional se han convertido en una pieza fundamental y necesaria dentro de la estructura de la Universidad (Sáez y López-Muñoz, 2012). Por ello encontramos en numerosas universidades proyectos más ambiciosos para incorporar las competencias para el fomento de la empleabilidad en cursos anteriores e incluso desde el ingreso en la Universidad y que se ponen en marcha en el seno de los servicios universitarios de empleo. Servicios universitarios de empleo que cobran una especial importancia ya que

...una universidad práctica y avanzada no debe limitar su actividad únicamente a la formación académica, sino que su responsabilidad con la sociedad abarca también una serie de servicios destinados a procurar la inserción laboral y mejorar la empleabilidad de sus estudiantes. (Gómez Gras, Galiana, García, Castarilla y Romero, 2006, p. 21).

Y es aquí donde surge el debate sobre qué es lo que se entiende por empleabilidad ya que no existe una definición única y consensuada del término. La principal discusión está relacionada con los elementos de los que depende, pero la mayoría de definiciones coinciden en la construcción del concepto en torno a la capacidad de las personas de encontrar un empleo y de mantenerlo. Además, la mayoría de ellas hacen mención explícita a la “calidad” del puesto de trabajo entre los resultados y ello permite construir la definición en torno a factores relacionados con el ajuste entre la formación recibida y las necesidades de las empresas, la satisfacción con el empleo, el desarrollo profesional, el éxito y la remuneración (Michavila, Martín-González, Martínez, García Peñalvo y Cruz-Benito, 2015).

Para la construcción del concepto se hace necesario analizar el término basándonos en factores individuales, circunstancias personales y factores externos, reconociendo la importancia de estos componentes tanto del lado de la oferta de empleo como de la demanda (McQuaid y Lindsay, 2005). Podemos deducir entonces que la empleabilidad es la combinación de factores individuales y contextuales que permiten a una persona incrementar la probabilidad de obtener o mantener un empleo ajustado a su capital educacional y que propicie su desarrollo profesional.

La orientación en la etapa de transición al mercado laboral es un derecho que se concreta en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, que en su artículo art. 7.1.f. establece como derecho de todo estudiante universitario la “información y orientación vocacional, académica y profesional, así como al asesoramiento por las universidades sobre las actividades de las mismas que les afecten, y, en especial, sobre actividades de extensión universitaria, alojamiento universitario, deportivas y otros ámbitos de vida saludable, y su transición al mundo laboral”. En el artículo 8 concreta el derecho del estudiantado de Grado a “recibir orientación y tutoría personalizadas en el primer año y durante los estudios, para facilitar la adaptación al entorno universitario y el rendimiento académico, así como en la fase final con la finalidad de facilitar la incorporación laboral, el desarrollo profesional y la continuidad de su formación universitaria.” Y en el caso del estudiantado de Máster se especifica en el artículo 9 que se desarrollará para “facilitar el rendimiento académico, la preparación para la actividad profesional o la iniciación a la investigación”.

LOS ESTUDIOS DE SEGUIMIENTO DE EGRESADOS

Para facilitar la orientación en esta etapa de transición al empleo, los servicios universitarios de empleo pueden encontrarse con una información que resulte insuficiente, especialmente en cuanto a las competencias que se necesitan a lo largo de la vida laboral y la aportación de la universidad en su adquisición, los factores que determinan el acceso al empleo y la estabilidad laboral, la satisfacción con el trabajo y con la formación recibida o los desajustes entre la educación y el empleo. Por ello se hace necesario conocer en profundidad las tendencias del mercado de trabajo acudiendo a la fuente primaria de información, es decir, a través de las encuestas a los propios egresados que ya se encuentran ocupando puestos de trabajo o los propios empleadores que pueden aportar información valiosa sobre las habilidades y competencias necesarias en las empresas y organizaciones, así como los sistemas de incorporación que utilizan y los procesos de selección.

Las recomendaciones de la Unión Europea durante el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior marcaron un mayor acercamiento entre la universidad y el entorno socioeconómico. En ese momento el seguimiento a los egresados universitarios se convirtió en un valor estratégico para las universidades que marcaron entre sus metas la empleabilidad, tanto en los títulos de grado como postgrado. Pero también otras razones apoyaron el despliegue de estudios de inserción laboral en las universidades, una de ellas, el descenso del número de ingresos en las universidades y no menos importante, la necesidad de conocer el retorno que realiza la universidad a la sociedad, mediante personas y profesionales bien formados para satisfacer sus necesidades de investigación, desarrollo e innovación, para afrontar con éxito los nuevos retos que plantea la globalización. Finalmente, debido a que el interés por la evaluación de la calidad universitaria es creciente, al sistema universitario estatal y europeo está obligado a preguntarse acerca de este tipo de cuestiones.

El seguimiento de los egresados cobra mayor impulso por otras razones como la extensión constante de los estudios universitarios entre la población que en las tres últimas décadas ha devenido en un fuerte aumento del potencial de oferta laboral universitaria disponible en un mercado de trabajo en España que, en una medida no despreciable, ha sido incapaz de absorberla adecuadamente, dando lugar así a un incremento de las tasas de desempleo entre el colectivo universitario estatal durante los años de la crisis. El punto clave reside en un correcto ajuste entre demanda y oferta de trabajo, al objeto de evitar problemas de sobrecualificación o, en otras palabras, una infrautilización de las cualificaciones disponibles en el mercado por falta de vacantes (Montalvo, 2009).

El primer gran avance en el desarrollo de estudios de inserción laboral de universitarios se realizó entre 1997 y 2002, cuando la Comisión Europea, en sintonía con la estrategia de empleo aprobada en el año 1997, concedió un importante montante económico para la puesta en funcionamiento del proyecto Career after Higher Education: a European Research Study, más conocido como Proyecto CHEERS. Fue el primer estudio comparativo llevado entre 11 países europeos y Japón, encuestándose cerca de 40.000 graduados universitarios (Cheers, 2001). El análisis recogió por primera vez información comparada referida a la calidad de la enseñanza universitaria, la compatibilidad entre las competencias, conocimientos y actitudes adquiridas en la universidad y las requeridas por el mercado laboral, los procesos de inserción laboral universitaria, las competencias utilizadas en el puesto de trabajo, las expectativas laborales, la satisfacción laboral, etc. Los interesantes resultados obtenidos en el proyecto CHEERS animaron a la puesta en marcha de un nuevo proyecto de investigación continuador del anterior: el proyecto del Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento o proyecto REFLEX cuyo objetivo fue conocer la integración profesional de los egresados universitarios de doce

países en el curso 1999/2000, a partir del estudio de las competencias de los graduados, del papel de las universidades en la inserción laboral, y de la relación entre las universidades y las empresas en las que se emplean los egresados.

La preocupación por el conocimiento de las pautas de inserción laboral universitaria también ha llegado al estado español, siendo ya numerosas las universidades que anualmente miden el grado y tipo de inserción laboral de sus titulados. Un número importante de universidades españolas cuentan con un observatorio que genera informes sobre el mercado de trabajo cualificado de forma periódica principalmente asociado a sus servicios de empleo y que provee al resto de áreas de información valiosa para realizar acciones de orientación. Los observatorios realizan estudios sobre competencias demandadas a graduados universitarios, salidas profesionales de los estudios impartidos en la universidad, perfiles profesionales y nivel de inserción laboral de sus graduados.

Para poder ofrecer un análisis de la situación de los egresados universitarios respecto al empleo y empleabilidad en España se creó en el año 2012 el Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (OEEU), un proyecto de la Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria en colaboración con la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y financiado por la Obra Social La Caixa. En 2016 se presentó el primer informe del OEEU “Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015”, donde se analizaban las competencias genéricas y el impacto de los estudios en la trayectoria laboral de los titulados de grado y primer y segundo ciclo de las antiguas titulaciones (Michavila, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo y Cruz-Benito, 2016). Durante 2017 se trabajó en el diseño de una nueva edición del “Barómetro”, esta vez dedicado a los titulados de másteres oficiales. El procedimiento fue el mismo que se utilizó en la edición dedicada al grado. Es decir, en un primer momento se recopilaban una serie de datos administrativos de los egresados de máster y, posteriormente, se lanzó la encuesta en los meses de mayo y junio. Los resultados presentados en 2018 han permitido realizar un análisis de la empleabilidad de los egresados de master (Michavila, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo y Cruz-Benito, 2018)

Con la creación del OEEU se formó así una red de investigadores y técnicos distribuidos en todo el país, que trabajan de forma coordinada y con una misma metodología, bajo la dirección de la Cátedra UNESCO y el asesoramiento permanente de un Consejo de Expertos, integrado por académicos y expertos universitarios nacionales e internacionales. Desde 2014, el servicio de empleo de la Universidad de Castilla-La Mancha actúa como Centro de Recogida y Análisis de Información (CRAI) del OEEU. La información derivada de los dos estudios presentados por el OEEU ha sido ingente, lo que ha abierto la posibilidad de comenzar a responder a algunas de las muchas preguntas planteadas en torno a la empleabilidad real del colectivo universitario.

OBJETIVOS EN EL SEGUIMIENTO DE EGRESADOS

El principal objetivo de los estudios de seguimiento de egresados que nos ocupa en esta comunicación es la utilización de la información suministrada para los procesos de asesoramiento y orientación al estudiante en la etapa de transición al empleo. Pero siguiendo a Red GRADUA2 & Asociación Columbus (2006) existen otros objetivos que han justificado en gran medida el despliegue de recursos para este tipo de estudios como por ejemplo la acreditación y la evaluación de los planes de estudio. Las universidades necesitan cada vez más acreditación dentro del sistema, bien sea para ganar prestigio entre potenciales alumnos o para conseguir financiación, de la misma manera que los empleadores necesitan referencias sobre la profesionalidad de sus futuros recursos humanos o el estudiante necesita conocer las peculiaridades de las instituciones educativas para decantarse por una u otra.

Pero igual de importante es el objetivo del desarrollo curricular ya que la reforma de los planes de estudio para adaptarlos al contexto local puede ser en gran medida apoyada por las encuestas de inserción laboral.

La Red Gradua2 (2006) también propuso tres objetivos no menos significativos: la Información para los grupos de interés (estudiantes, familias, empleadores, etc.), la afiliación universitaria para renovar, fomentar y fortalecer los vínculos entre los egresados y la universidad y el uso como instrumento de política social de cara a detectar aspectos como la incorporación de la mujer al mercado de trabajo cualificado o la democratización en el acceso a la universidad de colectivos con mayores dificultades.

El principal tema que se incluyen en una encuesta de seguimiento de egresados es la situación en el mercado de trabajo que incluye, además de la información relativa al primer empleo, la trayectoria profesional y la situación laboral actual. Pero en un enfoque más amplio, los estudios de seguimiento incluyen aspectos relativos a la adecuación del trabajo a los estudios realizados. De ese modo se notará cómo sus competencias, las condiciones del mercado laboral, las expectativas de los empleadores y la dinámica de los mecanismos de transición interactúan al determinar las relaciones entre la graduación y el empleo inicial.

El desempeño laboral de los egresados que tanto interesa a los grupos de interés es un tema tratado en las encuestas de diversas maneras, combinando indicadores tanto subjetivos como objetivos, permitiendo el análisis del nivel de interrelación o divergencia entre la remuneración y el estatus, el uso en mayor o menor medida en el puesto de trabajo de los conocimientos adquiridos en la Universidad y la obtención de un empleo que le procure satisfacción. Por ello, los temas tratados en las encuestas de seguimiento y que intentan medir la empleabilidad del egresado podemos estructurarlos de la siguiente manera:

- Una visión de conjunto de los vínculos entre las competencias adquiridas y las tareas laborales actuales.

- Hasta qué punto las condiciones y provisiones de lo aprendido en la Universidad realmente importan para su puesto de trabajo.
- El impacto de las motivaciones, expectativas y orientaciones de los estudiantes en sus decisiones y trayectorias profesionales.

A pesar de que cada vez son más frecuentes los estudios de seguimiento entre las universidades, en pocas ocasiones se aprovechan las conclusiones bien sea por la reticencia al cambio, por la heterogeneidad de los datos o por centrarse más en las cifras que en los orígenes de las mismas.

PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DE LAS ENCUESTAS DE INSERCIÓN

En el diseño de los estudios de inserción de los egresados es importante tener en cuenta la representatividad de la muestra utilizando las variables de segmentación. Estas variables de segmentación suelen ser: el género, la titulación o agrupación de titulaciones cursadas, el año de finalización etc.

Los estudios de inserción de las universidades también pueden circunscribir su población a varias promociones o a una sola promoción, aunque es más habitual esta última opción, repitiéndose anualmente el estudio. La ventaja de incluir varias promociones dentro de un estudio es principalmente una cuestión económica, aunque también se podría analizar el proceso de inserción laboral al contemplar titulados con diferentes periodos de estancia en el mercado laboral. Es más recomendable contemplar una sola promoción para disponer de una población más homogénea con una mayor facilidad para el análisis de resultados. En el ámbito temporal, es decir el tiempo que pasó desde que los egresados se graduaron, los periodos habituales varían desde la finalización a los tres años, o cinco en casos especiales. Ir más allá en el tiempo supone la dificultad de localizar al egresado, siendo este uno de los problemas más importantes en la elaboración de encuestas de inserción, y por supuesto también la distorsión en la percepción de su inserción producida por el paso del tiempo.

LOS SERVICIOS DE EMPLEO DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

El objetivo de los servicios universitarios de empleo, cuya denominación es muy variada en el panorama universitario español, es la promoción de la empleabilidad de los estudiantes y graduados impulsando vías de actuación que potencien y refuercen la formación que se imparte en las aulas de forma que se produzca un aumento de la empleabilidad y de las posibilidades de inserción laboral de

sus estudiantes. Los servicios están organizados en distintas áreas de actuación teniendo en cuenta el Mapa de Actividades de empleo realizadas por las universidades y relacionadas con la orientación profesional universitaria, propuestas en ANECA (2007). Un alto número de servicios trabajan en las líneas de orientación e información, gestionan las prácticas académicas externas, cuentan con una bolsa de empleo o agencia de colocación, promueven actividades de formación, trabajan en el fomento del emprendimiento y se apoyan en estudios de seguimiento de egresados o estudios de empleadores (Lantaron, 2013).

En la Universidad de Castilla-La Mancha, el servicio se presta bajo la denominación Centro de Información y Promoción del Empleo (CIPE) que depende funcionalmente del Vicerrectorado de Transferencia e Innovación.

EL FOMENTO Y GESTIÓN DE PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS

En este campo, la Universidad española promueve la firma de convenios de colaboración educativa con empresas e instituciones para la realización de prácticas académicas externas de sus estudiantes. La realización de un periodo de prácticas durante la carrera puede aumentar la empleabilidad de los universitarios y facilita la incorporación al mercado de trabajo. Cerca de 7.500 estudiantes de la Universidad de Castilla-La Mancha realizan prácticas académicas cada curso con el objetivo de aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento.

Muchas de las acciones de orientación giran en torno al periodo de prácticas externas del estudiante. Es en este momento en el que acuden en mayor medida a los servicios que le ofrece la Universidad para conocer qué les puede ofrecer el mercado de trabajo, las competencias más demandadas o cómo aprovechar de manera más eficaz su estancia en la empresa para ampliar sus posibilidades de encontrar empleo.

LA ORIENTACIÓN Y LA INFORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS SERVICIOS UNIVERSITARIOS DE EMPLEO

La mayoría de servicios de empleo prestan especial atención al área de orientación y pivotan alrededor de esta el resto de actividades. Los estudiantes y recién egresados pueden recibir orientación personalizada para preparar su salida al

mercado de trabajo (definir el proyecto profesional, preparar un currículum, buscar empresas empleadoras, preparar la entrevista de trabajo, etc.). La orientación puede realizarse de forma presencial; pero, también a través de otros medios digitales mediante los cuales, los estudiantes y titulados pueden contactar en tiempo real con alguno de los especialistas.

Además, a través de los portales o páginas web, los servicios suelen poner a disposición de los estudiantes toda la información necesaria sobre empleo y autoempleo: becas, ofertas de empleo público y privado, así como a documentos de interés para la búsqueda de empleo.

En la UCLM durante el curso 2017/18 se han desarrollado cerca de 600 tutorías individuales, la mayoría con estudiantes de último curso. Las tutorías personalizadas han versado sobre salidas profesionales de la titulación: cómo encontrar prácticas, redactar un currículum, buscar ofertas de empleo en España o en el extranjero o superar un proceso de selección. Las tutorías se han realizado mayoritariamente de forma presencial en las distintas oficinas del CIPE.

El CIPE de la UCLM también cuenta con un portal de empleo al que tienen acceso los alumnos y egresados de la UCLM con contenidos desarrollados por el personal de la unidad. El blog permite la participación de los propios usuarios mediante la propuesta de temas y artículos de interés, el complemento de entradas con experiencias propias e incluso el desarrollo de nuevos contenidos por parte de los universitarios. Durante el curso 2017/2018 ha tenido más de 32.000 visitas y constituye un primer acercamiento a las necesidades básicas de orientación de los alumnos y egresados que posteriormente es complementado con todo el programa de talleres de formación para el empleo y las tutorías personalizadas del equipo de orientación del CIPE.

Dentro del área de Información, es destacable la labor del servicio de empleo de la UCLM en la difusión de ayudas y recursos para acceder al mercado de trabajo a través del portal de empleo. Durante este curso académico se han publicado 276 noticias de empleo y artículos de orientación en este portal, configurándose como un lugar de referencia para los universitarios de la región castellano-manchega.

LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PROFESIONALES Y LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO

Un número importante de servicios universitarios de empleo imparten cursos, jornadas y talleres de preparación profesional y desarrollo de competencias para fomentar la empleabilidad de los estudiantes. En la Universidad de Castilla-La Mancha se han organizado bajo la denominación “Aula Permanente de Empleo”, con una programación anual de talleres y charlas y Jornadas de Salidas Profesionales, organizadas en colaboración con los centros docentes y orientadas a

las necesidades específicas de orientación de sus titulaciones. Es importante tener una información clara de las competencias demandadas en el mercado de trabajo y las necesidades de las empresas para que todas estas cuestiones puedan ser trasladadas a través de estas actividades y aquí la información que nos devuelven los estudios de seguimiento de egresados son de vital importancia.

Algunos de los temas tratados en la programación del AULA PERMANENTE DE EMPLEO que organiza anualmente el CIPE de la Universidad de Castilla-La Mancha son:

- El futuro del empleo: el talento universitario en el horizonte 2020
- Cómo realizar un currículum vitae de éxito.
- Utilizar las redes sociales para la búsqueda de oportunidades profesionales.
- Entrena tu cerebro: Neurociencia aplicada que te llevará al éxito profesional
- ¿Mi futuro profesional? Hablemos de creatividad que es lo que importa.
- Entrevista de trabajo: Logra un sí, con una gran estrategia.
- Taller de coaching para el desarrollo profesional y búsqueda de empleo.
- UCLM emprende: favoreciendo la actividad empresarial
- La aventura de emprender: Mentes distintas para tiempos diferentes
- Jornadas de Salidas Profesionales (por titulaciones)

LOS FOROS DE EMPLEO Y LOS ENCUENTROS CON EMPLEADORES

Un número importante de Universidades organizan un lugar de encuentro entre empresas y universitarios donde se combina un espacio expositivo en el que las empresas recogen currículums de candidatos, con la realización de talleres, charlas, mesas redondas sobre empleo y procesos de selección. En la UCLM, la organización de este evento tiene un carácter regional con un notable éxito tanto de participación de empresas, estudiantes y egresados, como por la satisfacción general manifestada por todos los participantes en las diferentes actividades y su repercusión en las redes sociales. Se trata de un momento de gran interés para no solo los estudiantes y egresados, si no para otros actores del mundo universitario: investigadores, profesores, etc.

BOLSA DE TRABAJO E INTERMEDIACIÓN CON EL EMPLEO

Un número importante de universidades españolas cuenta con una bolsa de trabajo que cumple el objetivo de poner en contacto a empresas y universitarios. A través de la bolsa de trabajo los titulados y alumnos pueden acceder a las ofertas de empleo que mejor se ajusten a su perfil profesional y participar en procesos de

selección. En concreto, como ejemplo, la bolsa de trabajo de la UCLM contó con 2.946 inscripciones activas durante el curso 2017/2018 y 744 ofertas de empleo fueron gestionadas en este mismo curso.

Las bolsas de trabajo también son un instrumento de recogida de información que revertirá en una mejor orientación. Es muy habitual recopilar los contactos de empresas que contratan universitarios para desplegar los estudios de empleadores.

REFERENCIAS

- ANECA (2007). *Mapa de actividades de empleo realizadas por las universidades*. Madrid: Unidad de estudios de ANECA.
- CHEERS, P. (2001). *Careers After Graduation-An European Research Study*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.
- Ejecutivo REFLEX, I. (2007). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gómez Gras, J. M., Galiana, D., García, R., Castarilla, C. y Romero, M. R. (2006). *Competencias profesionales en los titulados en la UMH*. Elche: Servicio publicaciones de la UMH.
- Lantarón, B. S. (2013). Servicios de Orientación profesional universitarios: estudio descriptivo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 27-42.
- McQuaid, W. & Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42(2), 197-219. doi:10.1080/0042098042000316100
- Michavila, F., Martín-González, M., Martínez, J. M., García-Peñalvo, F. J. & Cruz-Benito, J. (2015). Analyzing the employability and employment factors of graduate students in Spain: The OEEU Information System. En G. R. Alves & M. C. Felgueiras (Eds.), *Proceedings of the Third International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturalism (TEEM'15)* (Porto, Portugal, October 7-9, 2015) (pp. 277-283). New York: ACM. doi:10.1145/2808580.2808622
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J. y 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.
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J. y Cruz-Benito, J., Vázquez-Ingelmo, A. (2018). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo Universitarios. Edición Máster 2017*. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Montalvo, J. G. (2009). La inserción laboral de los universitarios y el fenómeno de la sobrecualificación en España. *Papeles de economía española*, 119, 172-187.
- Red GRADUA2 y Asociación Columbus. (2006). *Manual de instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de egresados*. Monterrey: Instituto Tecnológico y

de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de: https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/altro/red_gradua2.pdf

- Romero, S. y Figuera, P. (2018). La orientación en la Universidad. En Manzanares, A. y Sanz, C. (Dir.) *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias* (pp. 163-192). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. doi:10.18239/atenea.07.2018
- Sáez-Martínez, F. J. y López-Muñoz, M. LL. (2012). Plan de acción tutorial y formativo de competencias para el empleo En Vidal, F., Galiana, D., López, D. y Torrecillas, A. (Eds.) *Buenas prácticas de empleabilidad de estudiantes universitarios* (pp 47-55). Elche: Servicio de publicaciones de la UMH.

COMPETENCIAS PARA EL FOMENTO DEL ESPÍRITU EMPRENDEDOR

Asunción Paricio Miravete,¹ Marta Rincón Pérez,²
Irene Serrano Roldán,³ Sergio Cabeza,⁴ Vengoechea,¹

*Técnico de Orientación y Empleo de UNIVERSA. Universidad de Zaragoza*¹
aspari@unizar.es,¹ martarp@unizar.es,² iserol@unizar.es,³ scabeza@unizar.es⁴

RESUMEN

Dentro del marco del convenio entre el INAEM y la Universidad de Zaragoza, se desarrolla un programa de acciones destinadas al fomento de la innovación y al desarrollo de la capacidad emprendedora de los estudiantes y titulados universitarios, en especial en lo relativo a la industria 4.0.

Como primer objetivo se plantea la detección de las competencias claves que precisarían los universitarios para poder poner en marcha su propia empresa.

Una vez detectadas esas competencias, como segundo objetivo se busca fomentar el espíritu emprendedor entre los estudiantes, se hayan planteado o no ser empresarios. Para ello, se diseñará un itinerario formativo que le permita descubrir sus habilidades para el emprendimiento.

Con esta formación se pretende provocar el autoconocimiento de las potencialidades que todos tenemos respecto al emprendimiento.

El itinerario se completará con la visita a la Incubadora de empresas CEMINEM SPINUP Unizar, lo que permitirá conocer los recursos y servicios de apoyo al emprendedor de que disponen, así como conocer los proyectos y competencias de los emprendedores allí instalados.

Para medir la satisfacción con la actividad formativa desarrollada, se realizará una encuesta de satisfacción al estudiante, y se creará un indicador del interés por el emprendimiento a partir de los datos de incremento de consultas en CEMINEM. El programa se implementará una vez realizada la encuesta de satisfacción con las competencias claves detectadas, diseñando una herramienta acorde a los resultados.

Ser emprendedor requiere de una serie de competencias claves. La formación en emprendimiento fomenta el desarrollo de competencias transversales que serán útiles tanto para iniciar una idea de negocio como para el desarrollo profesional cuando se trabaja por cuenta ajena. Además, el espíritu emprendedor de los estudiantes derivará en nuevas cadenas de oportunidades e innovación entre distintos colectivos de la propia Universidad de Zaragoza y revertirá en la sociedad generando empleo y, por lo tanto, riqueza.

PALABRAS CLAVE

Emprendimiento, espíritu emprendedor, competencias transversales, empleabilidad

SOFT SKILLS TO ENCOURAGE THE ENTREPRENEURIAL SPIRIT

ABSTRACT

There is a special program of actions developed to promote innovation and development of entrepreneurial skills (specially focused on the industry 4.0), within the framework of the agreement between the INAEM and the University of Zaragoza.

The first target is to perceive key soft skills that university students would need to start up their own company. Once these soft skills have been detected, the second target is to promote entrepreneurial spirit among students, whether they have planned to become entrepreneurs. There for, a training Journey itinerary will be designed to allow them to discover their entrepreneurial skills.

The aim of this training is to promote self-knowledge of the potential that we all have regarding entrepreneurship.

The itinerary will be completed with a visit to the Business incubator, CEMINEM SPINUP Unizar, which will allow them to know the resources and support services available to the entrepreneur, as well as to know the projects and soft skills of the entrepreneurs working there.

To measure the satisfaction of the training activity developed, a survey of student satisfaction will be carried out, and an indicator of the interest on entrepreneurship will be created from the data of increase in consultations in CEMINEM. The program will be implemented once the satisfaction survey has been carried out with the key competences detected, designing a tool according to the results.

Being an entrepreneur requires a bunch of key soft skills. Entrepreneurship training fosters the development of soft skills that will be useful whether to start a business idea or for professional development working in a company.

In addition, the entrepreneurial spirit of the students will lead them to a new window of opportunity and innovation within different groups of the University of Zaragoza itself and will revert in society generating employment and, therefore, wealth.

KEYWORDS

Entrepreneurship, entrepreneurial spirit, soft skills, employability

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende explicar y fundamentar una propuesta del Servicio Universa para el fomento del espíritu emprendedor entre los universitarios de la Universidad de Zaragoza (en adelante, UZ).

Universa es el Servicio de Orientación, Prácticas y Empleo de la UZ. Se creó dentro del marco de un convenio entre el INAEM y la UZ y ofrece orientación profesional, gestión de prácticas nacionales e internacionales, formación ocupacional y gestión de ofertas de empleo, poniendo en contacto el mundo académico y el empresarial. Su objetivo principal es mejorar la incorporación del universitario en el mercado de trabajo.

Una de sus líneas de trabajo es el desarrollo de un programa de acciones destinadas al fomento de la innovación y al desarrollo de la capacidad emprendedora de los estudiantes y titulados universitarios.

Como parte de esas acciones, Universa propone implantar un programa formativo innovador donde se trabajen las principales competencias emprendedoras, apoyándose para ello en las nuevas metodologías de aprendizaje. Este programa pretende llenar un vacío formativo en materia de emprendimiento que detectamos en la Universidad.

Este trabajo se propone desarrollar dicho programa formativo, además pretende dar una respuesta realista y ajustada a la realidad del emprendimiento en la UZ y ofrecer a los universitarios una herramienta de aprendizaje adaptada a sus valores y criterios que no repita modelos tradicionales.

Universa, como Servicio Central de la Universidad, trabaja con todos los estudiantes y mantiene contacto directo con el tejido empresarial. Esto le permite tener una visión global del funcionamiento de la universidad, las necesidades de las empresas y comprender las preferencias de los jóvenes provenientes de todas las titulaciones universitarias.

En la sociedad del conocimiento, las universidades y otras instituciones de investigación se están convirtiendo en promotores directos del crecimiento económico de su entorno. (Corti y Riviezzo, 2008, p. 1).

El contexto empresarial evoluciona cada vez más rápido. La tecnología permite poner en el mercado nuevos productos, con un ciclo de vida más corto del que tradicionalmente tenía, y más complejos. Ninguna empresa permanece ajena a este proceso de cambio.

En los últimos tiempos, sobre todo a raíz de la crisis, el desarrollo del emprendimiento ha sido un objetivo estratégico para las políticas públicas que buscaban acelerar el progreso económico y social. Con ello se pretendía promover la generación del empleo, fomentar la innovación y la difusión tecnológica, en muchos casos desde las políticas locales para generar riqueza en el propio territorio.

En Aragón se impulsaron políticas de fomento al emprendedor con la creación de programas de emprendimiento en la escuela, concursos, incubadoras de empresa...

En un mundo empresarial tan dinámico como el actual, la seguridad laboral no existe y los proyectos que puede poner en marcha una persona con formación son muchos, de ahí que los universitarios deberían contemplar el emprendimiento como una opción laboral.

De acuerdo con esto, sería necesario promover el emprendimiento en los estudios superiores, dado que cuanto más intensa sea la enseñanza del emprendimiento más perspectivas tendrá el estudiante para tomar la decisión de iniciar un nuevo negocio y así contribuir al desarrollo de la economía.

Según el Informe Global Entrepreneurship Monitor (GEM), España viene mostrando en los últimos años una dramática evolución en su tasa de desempleo juvenil. Se indica en el informe GEM Aragón de 2016, que, aunque en ese año se produjo una mejora de dicha tasa entre la población menor de 25 años en relación con el ejercicio anterior, la cifra se sigue situando 22 puntos por encima de la media europea.

En este escenario social y económico, resulta cada vez más evidente que el empleo por cuenta ajena no es capaz de absorber todo el capital humano joven que puede contribuir al desarrollo económico de los países. Es por ello que la Comisión Europea, dentro de sus prioridades, ha establecido como foco de atención preferente hacer frente al desempleo juvenil. Ante esta realidad, algunos expertos proponen el emprendimiento juvenil como una de las posibles soluciones, enfatizando que el sistema educativo debe apostar por proporcionar a los jóvenes una mejor capacitación para identificar nuevas oportunidades de negocio y desarrollarlas con el objetivo de que tengan éxito.

Explica GEM que, en cuanto a la percepción de oportunidades, los jóvenes son más positivos que los adultos. También son más optimistas cuando se les pregunta sobre si consideran que emprender es una buena carrera profesional y en su percepción sobre el hecho de que una red social ayuda a desarrollar capacidades emprendedoras. Los jóvenes tienen también una percepción más positiva que los adultos en cuanto a la consideración del estatus social que supone ser emprendedor, así como en cuanto a la facilidad que ellos perciben para emprender.

Respecto a la percepción acerca de si uno cree tener las habilidades necesarias para emprender, el grupo de los jóvenes muestra una posición peor que el de los adultos, si bien es destacable el incremento en el caso de los jóvenes respecto al año anterior. Los jóvenes también muestran mayor temor al fracaso que los adultos y su percepción acerca de la cobertura de las actividades emprendedoras por parte de los medios de comunicación es igualmente menos positiva. En cuan-

to a la pregunta acerca de la motivación social de los negocios, los jóvenes de nuevo se muestran menos optimistas al respecto.

Señala el informe que las iniciativas llevadas a cabo desde las administraciones públicas y la empresa privada deben seguir apostando por tratar de dar salida a las ideas de negocio de los jóvenes, ofreciendo unas infraestructuras físicas y formativas que potencien la actividad emprendedora en este grupo de población. Sin embargo, es necesario incidir en la necesidad de aplicarse, dentro de lo posible, en iniciativas alternativas y creativas que tengan perspectivas de éxito, no simples réplicas de los negocios tradicionales.

En consecuencia, sugiere el estudio que, cualquier actuación que permita mejorar estas percepciones repercutirá, a buen seguro, en las tasas de emprendimiento a medio y largo plazo.

Incide GEM en la importancia de la formación de los emprendedores, de ahí el interés de nuestra propuesta en investigar las competencias emprendedoras necesarias y en diseñar una herramienta formativa óptima sin imitar modelos tradicionales.

La detección, el fomento y la propagación del espíritu emprendedor, así como los valores del emprendimiento y de la innovación deben hacerse a todos los niveles. Desde muy jóvenes, los estudiantes han de percibir el emprendimiento como una alternativa más que les brinda el mercado laboral. Se trata de generar un capital social promotor del emprendimiento y la innovación, desde los primeros años de la carrera y para los estudiantes de cualquier titulación.

Los nuevos escenarios laborales exigen desarrollar determinadas competencias personales y organizacionales que no sólo comprenden el conocimiento especializado, sino también lo que tiene que ver con el entrenamiento en ciertas habilidades y actitudes como el trabajo en equipo, el desarrollo del pensamiento creativo, el dominio personal, habilidades comunicacionales, poder de resolución de conflictos, negociación, siendo las mismas transversales a cualquier formación profesional.

La formación en dichas competencias no es exclusiva del emprendimiento, ya que son habilidades que pueden trascender el currículo de los universitarios y serles útiles a lo largo de toda su carrera profesional, ya que les ayudan a mejorar su posicionamiento a la hora de su incorporación al mercado laboral como para mejorar su posición dentro de las propias organizaciones empresariales.

Para el progreso de una empresa es esencial que se desarrolle la actividad emprendedora en su seno, lo que se conoce como intra-emprendimiento. Por ello, la empresa cada vez más valora las competencias emprendedoras en sus procesos de selección. Son las personas con ganas de hacer cosas nuevas y desarrollarse profesionalmente, más allá de las responsabilidades para las cuales han sido contratados, las que fomentan la innovación en las empresas.

El esfuerzo de la universidad en materia de emprendimiento está focalizado en el profesorado, doctores, investigadores y en los universitarios de último curso con una idea de negocio. Se opera como una “ventanilla” para aquellos que ya tienen un producto o servicio que sacar al mercado. Estos colectivos tienen claro qué recursos pone a su disposición la UZ para apoyarles en la puesta en marcha de su empresa. Pero parece evidente que queda fuera del tablero el colectivo de los universitarios en general. El emprendimiento en la universidad, para ser proactivo, necesita calar en un universo mayor del que tiene como objeto la UZ en este momento, es decir, ampliar los recursos a todos los universitarios, sean del curso que sean, tengan o no una idea de negocio y vengan de la titulación que vengan.

En el contexto global donde se debaten las políticas universitarias (Declaración de Bolonia, Agenda de Lisboa, etc.) se instaura el cambio de paradigma de la docencia centrada en la enseñanza a la docencia centrada en el aprendizaje. Esto ha supuesto un cambio de rol en las responsabilidades del profesor/a hacia una mayor autonomía del estudiante, pero realmente no se ha hecho efectivo, presentándose un descenso en la implicación de los estudiantes en los estudios y con la propia universidad.

En la Sociedad de la Información y el Conocimiento, la Universidad está obligada a crear y difundir conocimiento usando los medios y recursos tecnológicos que complementarán los métodos y recursos pedagógicos y así llegar al mayor número de estudiantes. Los entornos virtuales de aprendizaje y los cursos a distancia se abren así paso en el espacio de aprendizaje universitario (Cebrián, 2003).

Este debate reclama a las universidades a “preparar a sus estudiantes para el reto intelectual, la curiosidad y la satisfacción; así como a re-imaginar el currículo de humanidades, arte y ciencias puras”. (Tomás, 2009, p. 21)

Por todo ello, para diseñar el itinerario formativo tendremos en cuenta metodologías enfocadas a las necesidades y preferencias de los universitarios del siglo XXI. Éstas están centradas en un nuevo marco teórico basado en el aprendizaje digital que usa herramientas tales como los MOOC, el Flipped Learning y las Metodologías Ágiles.

Si la universidad quiere adaptarse a los cambios sociales debe ser el motor de la innovación. Según Cebrián (2003) se dan tres claves para los procesos de innovación en la Universidad:

- La primera se refiere a una atención específica al cambio y a la innovación: actualmente se solicita de la universidad, no sólo que genere el conocimiento, sino que construya en su interior una nueva cultura innovadora de la que apropiarse todo el que pasa por ella y transmitir este conocimiento y cultura a la sociedad.
- Las otras dos, están relacionadas con las TIC; asociadas a la producción de conocimiento y a programas de formación permanente.

Teniendo presente todo lo anterior, el itinerario formativo en emprendimiento que planteamos estará basado en la dinámica de “aprender haciendo”.

Fomentar el emprendimiento no puede basarse solamente en transmitir información a los estudiantes. La información es accesible hoy en día desde cualquier punto y los docentes no son la mayor fuente de ella. Es importante que los estudiantes aprendan a emprender, que se interesen por el conocimiento en sí mismo y que sean capaces de desarrollar sus proyectos de manera íntegra en un entorno académico, bajo un ambiente participativo y de cooperación.

Lo que se pretende con este proyecto es encontrar un marco de aprendizaje en el que sea el propio estudiante el emprendedor de su propio itinerario de aprendizaje y sean las instituciones quienes faciliten espacios y recursos personales para poner en marcha proyectos de emprendimiento lo más ligados a la realidad posible.

Con las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) y el avance de la Web 2.0, ha prosperado un cambio muy significativo en diferentes ámbitos de la sociedad, provocando una auténtica revolución en el aspecto educativo. Se aborda un cambio de modelo que supone un cambio de filosofía y un cambio de mentalidad.

Autores como Lankshear y Knobel (2008) plantean un enfoque donde los foros, redes sociales, herramientas colaborativas, son nuevas formas de comunicarse que utilizan y desarrollan sobre todo la población juvenil.

En los últimos años, según explica la Universidad Autónoma de Barcelona en su web (MOOC UAB. Universidad Autónoma de Barcelona - Recuperado de <http://www.uab.cat/web/estudiar/mooc-1345668280899.html>), han proliferado los MOOCs, acrónimo en inglés de *Massive Online Open Courses* (o cursos online masivos y abiertos) Es decir, se trata de un curso a distancia, accesible por internet al que se puede apuntar cualquier persona y prácticamente no tiene límite de participantes.

Además de los materiales de un curso tradicional, como son los vídeos, lecturas y cuestionarios, los MOOC proporcionan *forums* de usuarios interactivos que ayudan a construir una comunidad para los estudiantes, profesorado y los *teaching assistants*.

“El *Flipped Learning* es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se mueve desde el espacio de aprendizaje colectivo hacia el espacio de aprendizaje individual, y el espacio resultante se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el educador guía a los estudiantes a medida que se aplican los conceptos y puede participar creativamente en la materia “. Flipped Learning Network Hub (2014). Definition of Flipped Learning [Mensaje en un Blog] - Recuperado de <https://flippedlearning.org/>

Se trata de fomentar el aprendizaje colaborativo haciendo hincapié en la importancia de la interacción promotora y de la responsabilidad individual para mejorar la forma de aprender del estudiante o (Barkley, Cross y Major, 2007).

Los cuatro Pilares del *Flipped Learning* son los siguientes: entorno flexible, cultura de aprendizaje, contenido intencional y educador profesional.

La Metodología Ágil es una metodología que proviene del mundo de la empresa. Está especialmente indicada para desarrollar proyectos en entornos complejos, donde se necesitan obtener resultados rápidos, y donde la innovación, la competitividad, la flexibilidad y la eficiencia son fundamentales.

Hoy en día, tanto las empresas grandes como las pequeñas usan la Metodología Ágil. Las empresas se apoyan en ella para tener capacidad de reacción ante el mercado, impulsar la innovación y la creatividad de sus equipos, mejorar su forma de trabajar y ser así más productivos, tal y como exponen Albaladejo y Albaladejo (2018) al utilizar una metodología inspirada en conceptos de Agile, *Scrum* y *eduScrum*.

OBJETIVOS

El conocimiento y experiencia que tiene el Servicio Universa de la situación del emprendimiento en la UZ le permitirá afrontar el diseño de una propuesta formativa que fomente en los universitarios el espíritu emprendedor, y que tenga carácter transversal a todos los estudiantes de la UZ.

Para conseguirlo, este trabajo busca plantear una metodología de trabajo que permita identificar las competencias propias de la iniciativa emprendedora con el fin de desarrollar una propuesta formativa adaptada a la realidad docente, empresarial y del egresado universitario.

Así, previo al diseño del programa formativo es necesario detectar las competencias clave que precisarían los universitarios para poder poner en marcha su propia empresa.

Puesto que las competencias propias de la iniciativa emprendedora son transversales y, por tanto, válidas para la persona en cualquier contexto, se desea buscar la fórmula adecuada, para, desde una visión holística, poder identificar cuáles son. Dichas competencias transversales deben ser útiles tanto para el intraemprendimiento en su vida profesional, social y personal, como si en el futuro deciden poner en marcha una idea de negocio. Una vez identificadas estas competencias transversales, se puede trabajar con los estudiantes sobre las mismas, diseñando un programa formativo atractivo para ellos.

Los beneficios que le supondría a la Universidad su implantación serían:

- Poner en marcha un programa que fomente el espíritu emprendedor que llegue a todos sus estudiantes.
- Preparar mejor a sus universitarios para afrontar; los cambios ocupacionales, de empleo y contractuales, la movilidad global, la adaptación a diferentes culturas, el trabajo en un mundo con estructuras organizativas

flexibles, una mayor probabilidad de empleo por cuenta propia y amplias responsabilidades en la vida familiar y social.

- La promoción del espíritu emprendedor, factor éste clave para aquellas universidades que se comprometan profundamente en el desarrollo socioeconómico de sus territorios.
- Poner en contacto a colectivos y recursos de la UZ interesados por el emprendimiento.

Para los universitarios, los beneficios serían:

- Desarrollar competencias útiles, tanto si en el futuro deciden poner en marcha una idea de negocio como para el intra-emprendimiento profesional, social y personal.
- Participar en una formación con metodología “aprender a hacer”. Los estudiantes recibirán capacitación para emprender sin asistir a una clase particular dedicada con ese fin, ya que se requiere de habilidades transversales y la mejor manera de adquirirlas es mediante el aprendizaje interdisciplinar que obligue a reflexionar sobre la gestión de los contenidos.
- Aprender a desarrollar una idea sustentada por un modelo de negocio.
- Con todo ello, mejorar sus posibilidades de incorporación al mercado de trabajo.

MÉTODO

Para la detección de las competencias emprendedoras se estudiará y revisará la literatura con el fin de determinar cuáles son las más importantes y que se ajusten mejor al contexto de la UZ y de Aragón.

Además de fuentes secundarias, se utilizarán entrevistas, focus group y encuestas:

Con la intención de conocer las actuaciones de la institución y de otras universidades en materia de emprendimiento, se llevará a cabo The State of Art de la UZ (informes, memorias...) así como el estudio sobre las actividades que realizan otras universidades, tanto nacionales como internacionales.

Una vez conocido el contexto, se realizarán entrevistas, encuestas y focus group para conocer las percepciones que los estudiantes y expertos universitarios tienen acerca de cuáles deben ser las principales competencias a trabajar si se desea fomentar el emprendimiento.

Para analizar qué tipo de aprendizaje es más atractivo y motivante para los jóvenes universitarios, la muestra estará compuesta por estudiantes de varias titulaciones y diferentes cursos y áreas de conocimiento.

En el grupo de expertos universitarios, se realizarán entrevistas a docentes referentes en materia de emprendimiento en la UZ

- CEMINEM
- Cátedra emprender
- Asimismo, se realizará un Focus Group con profesionales/emprendedores referentes en materia de emprendimiento en el territorio
- Fundación Emprender
- Fundación Ibercaja
- La Terminal
- Zaragoza Activa
- CEEI Aragón

Así como, entrevistas a docentes/profesionales/emprendedores referentes en materia de emprendimiento.

Todo ello, permitirá identificar las competencias transversales propias de la iniciativa emprendedora, cuáles son las que impulsan el espíritu emprendedor en los jóvenes universitarios, y detectar qué tipo de aprendizaje es más atractivo y motivante para ellos.

A partir de las competencias detectadas se diseñará el itinerario formativo, aplicado al caso de los estudiantes de la UZ, con independencia de si poseen o no formación empresarial y de la titulación que realicen. Con esta formación se pretende provocar el autoconocimiento de las potencialidades que todos tenemos respecto al emprendimiento. Sentando las bases para, en un futuro, poner en marcha un proyecto transversal a todos los centros y titulaciones que permita a sus estudiantes formarse en las competencias propias de la iniciativa emprendedora.

RESULTADOS

El presente trabajo desarrolla una propuesta por lo que no dispone todavía de resultados.

Se prevé medir la satisfacción con la actividad formativa desarrollada, mediante la evaluación de las acciones: Dicha evaluación se realizará a estudiantes universitarios, representantes de la Institución y responsables de servicios de emprendimiento de la UZ, a partir de unos indicadores creados a tal efecto.

Los resultados obtenidos pueden servir de referencia para la toma de decisiones, tanto en materia de emprendimiento como de nuevas propuestas para el aprendizaje en la UZ.

DESARROLLO DEL PROGRAMA

El programa se diseñará una vez realizado el estudio sobre las competencias emprendedoras claves detectadas y el análisis de los intereses y demandas actuales de los estudiantes en los procesos de aprendizaje.

Con este estudio se establecerán los pilares que permitirán implementar un programa de formación de las competencias transversales propias de la iniciativa emprendedora.

Este programa se podrá instaurar como una actividad transversal propia de la UZ dirigida a todos los estudiantes universitarios, dirigido a mejorar la empleabilidad de los estudiantes participantes, así como el fomento del trabajo en equipos multidisciplinares e intercampus.

El programa, bajo la premisa de aprender haciendo, pretende enfrentar a los estudiantes a casos prácticos reales de una Startup bajo la metodología Lean Startup.

El propio programa en sí funcionaría como una Startup donde su principal misión de los discentes será desarrollar un proyecto.

Los estudiantes se incorporarían a la Startup y realizarían labores de comunicación, diseño, estrategia, marketing, creatividad, etc.

No será necesario que los estudiantes tengan una idea de negocio para poder “experimentar” cómo funciona una startup pero no se descarta asumir proyectos de ONGs, sector público, etc. que quieran desarrollar su proyecto bajo esta metodología.

El programa contaría con una página web donde se recogerá toda la información relacionada con el programa, las formas de inscripción y un seguimiento de las actividades. Será el elemento más visible y por tanto tendrá que estar imbricado con fórmulas de comunicación 2.0 y redes sociales.

Uno de los elementos claves será la incorporación de un sistema de cursos MOOC que serán seleccionados de diferentes plataformas y que será alimentado por los propios estudiantes y docentes en un futuro, adaptándose a las necesidades del propio programa. Algunos ejemplos de áreas de desarrollo de esta formación serían: fiscal, creatividad, comunicación, marketing, gestión de equipos, diseño, etc.

Una serie de profesionales se encargará de coordinar el proyecto y los grupos de trabajo. El equipo estará dinamizado por un profesional o Coordinador cuya misión es generar inquietudes, despertar la curiosidad de los participantes, incentivando la autogestión del aprendizaje.

Habrá asesoramiento externo técnico de profesionales del ámbito empresarial y se buscará la implicación institucional de la UZ.

CONCLUSIONES

Ser emprendedor requiere de una serie de competencias clave. La formación en emprendimiento fomenta el desarrollo de competencias transversales que serán útiles tanto para iniciar una idea de negocio como para el desarrollo profesional cuando se trabaja por cuenta ajena.

Además, el espíritu emprendedor de los estudiantes derivará en nuevas cadenas de oportunidades e innovación entre distintos colectivos de la propia UZ y revertirá en la sociedad generando empleo y, por lo tanto, riqueza.

Con este enfoque transversal, multidisciplinar e intercampus que se propone para la formación en competencias transversales propias del emprendimiento, creemos poder acceder a todos los universitarios dado nuestro carácter de Servicio Central de la UZ.

Es necesario que los sistemas formativos en general y los universitarios en particular asuman, desde sus objetivos estratégicos hasta sus prácticas diarias, el compromiso de formar en competencias emprendedoras y creen las estructuras y los servicios de formación necesarios.

Es por todo ello que se pretende dotar a la UZ de un programa innovador donde se detecten las competencias clave y se fomente el espíritu emprendedor entre los universitarios.

En el corto plazo, su implantación supondría una mejora en la motivación y el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como la mejora de la empleabilidad de todos los estudiantes participantes en el programa. Puesto que, una mejora competencial de los universitarios revertirá en un incremento de su empleabilidad.

El programa resulta interesante para la propia institución puesto que, si los universitarios están motivados e incentivados de una forma adecuada, se generará un activo que puede cambiar la forma en que estos interactúan con la universidad; creándose las condiciones para avanzar hacia una universidad más creativa, participativa e innovadora.

REFERENCIAS

- Albaladejo, G y Albaladejo, X. (2018). Agilizando las aulas. Guía para implementar la metodología ágil en clase - Recuperado de <https://clasesagiles.files.wordpress.com/2018/01/guia-metodologia-agil-en-clase-v1-01.pdf>
- Barkley, E. F., Cross, K. P. y Major, C.H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Cebrián, M. (Coord.) (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid, España; Editorial Narcea
- Corti, E y Riviezzo, A. (2008) *Hacia la universidad emprendedora*. Facultad de Negocios y Gestión. Universidad de Sannio. Italia - Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28222538_Hacia_la_universidad_emprendedora_un_analisis_del_compromiso_de_las_universidades_italianas_en_el_desarrollo_economico_y_social
- Flipped Learning Network Hub (2016) *Flip Learning*- Recuperado de <https://flipped-learning.org>

- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid, España. Editorial Morata.
- Marina Tomás (2009) *La cultura innovadora de las universidades. Estudio de casos*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- MOOC UAB. Universidad Autónoma de Barcelona - Recuperado de <http://www.uab.cat/web/estudiar/mooc-1345668280899.html>
- Red GEM España. Observatorio del Emprendimiento. *Informe Global Entrepreneurship Monitor. Informe Ejecutivo 2016 Aragón*. Recuperado de <http://www.gem-spain.com/informes-regionales/>
- Universidad de Zaragoza (2017) Informe de Gestión 17. Programa de Actuación 18. *Universidad de Zaragoza* - Recuperado de http://www.unizar.es/sites/default/files/institucion/informeGestion/ig17pa18_def.pdf

LOS PROCESOS DE SELECCIÓN EN LA GESTIÓN DE PRÁCTICAS: UNA HERRAMIENTA FACILITADORA

Elisa Gómez de Mena,¹ Emilia Muñoz Langa,²
Nieves García Casarejos,³ Nieves Gregorio Sanz⁴

Universa. Servicio de Orientación y Empleo. Universidad de Zaragoza

elimena@unizar.es,¹ emiliaml@unizar.es,² ngarcia@unizar.es,³ nievesgs@unizar.es⁴

RESUMEN

Este trabajo pretende ejemplificar la importancia de los procesos de selección en la mejora de la empleabilidad de los estudiantes, a partir de los llevados a cabo en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza entre los años 2013 y 2017. Las ventajas de la utilización de esta herramienta son tanto para la empresa como para el estudiante.

Al estudiante de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza:

- 1) Le proporciona orientación acorde a sus características y perfil profesional.
- 2) Le permite llevar a cabo un entrenamiento previo para afrontar con más éxito un proceso de selección real y, por tanto, mejorar sus opciones de incorporación al mundo laboral.

A la empresa / entidad receptora de la práctica:

- 3) Le permite conseguir perfiles que se adapten a su cultura empresarial.
 - 4) Se le provee de candidatos adecuados a sus necesidades y ajustados al perfil solicitado.
- Estos procesos de selección consisten en entrevistas individuales o dinámicas grupales a universitarios que solicitan realizar una práctica, evaluadas a través de un enfoque cualitativo y una observación participante.

En los últimos cinco años un total de 2.031 universitarios de la Facultad de Economía y Empresa han realizado entrevistas personales ocupacionales o dinámicas de grupo para ser tenidos en cuenta en los procesos de selección gestionados por el Servicio UNIVER-SA. El 96% de los cuales fueron aceptados en empresas para realizar prácticas. De entre ellos, 273 universitarios fueron contratados (entre 2013 y 2017) en el mismo año en que realizaron el entrenamiento de entrevistas o dinámicas grupales con Universa.

PALABRAS CLAVE

Prácticas curriculares y extracurriculares universitarias, orientación profesional personalizada, procesos de selección, inserción laboral, Facultad Economía y Empresa.

RECRUITMENT PROCESS IN THE MANAGEMENT OF INTERNSHIPS: AN ENABLER TOOL

ABSTRACT

This work aims to illustrate with examples the importance of recruitment processes to improve the employability of students, from those recruitment processes carried out at the Faculty of Economics and Business of the University of Zaragoza between 2013 and 2017. The advantages of using this tool are for both the company and the student.

For the student of the Faculty of Economics and Business of the University of Zaragoza.

- 1) Provide guidance to the university student according to their characteristics and professional profile.
- 2) To carry out a previous training with the candidate that will allow him to face successfully a “real” recruitment process and therefore, to improve his/her opportunities to enter the workforce

For the company / entity receiving the internship

- 3) Find profiles adapted to their business culture.
- 4) Provide suitable candidates to the Company’s needs, according to the profile requested.

The recruitment processes consist in individual interviews or group dynamics to university students who request to carry out an internship, through a qualitative approach and a participant observation.

In the past five years a total of 2.031 university students have participated in personal interviews or group dynamics to be taken into account in the recruitment processes managed by UNIVERSA. A 96% of the students were accepted in the companies to take their internship. We can also provide the data of 273 university students hired (between 2013 and 2017) in the year in which they carried out interview training or group dynamics with Universa, achieved after a personal contact with students and / or companies.

KEYWORDS

Curricular and extracurricular University Internship, personal labour guidance, recruitment process, enter the workforce, Faculty of Economics and Business

INTRODUCCIÓN

Desde 1997, Universa es el Servicio de Orientación y Empleo de la Universidad de Zaragoza, gracias al convenio de colaboración entre el Instituto Aragonés de Empleo (INAEM) y la Universidad de Zaragoza.

El objetivo de Universa, Servicio de Orientación y Empleo, es favorecer la inserción de los jóvenes universitarios en el mundo laboral y adecuar su perfil profesional a las necesidades de las empresas e instituciones. Las acciones que desarrolla este servicio, están dirigidas a estudiantes de últimos cursos y titulados de la Universidad de Zaragoza que quieran incorporarse al desempeño profesional y quieran mejorar su situación laboral, además de conocer y desarrollar sus actitudes y aptitudes, apoyados por técnicos cualificados.

Dentro de las actividades que desde el Servicio se realizan cabe destacar la gestión de prácticas de universitarios en empresas.

La gestión de las prácticas académicas externas que realizan los estudiantes, pretende ser un proceso completo, desde la inscripción de éste para la realización de prácticas en Universa hasta su finalización y posterior evaluación. Teniendo en cuenta el modelo de aprendizaje, basado en la experiencia, la realización de estas prácticas permite al estudiante desarrollar sus competencias transversales y específicas propias de su formación universitaria.

Desde la Universidad de Zaragoza se fomenta la orientación en todas las etapas universitarias, lo que incluye los procesos de selección previos a la incorporación a las prácticas académicas externas y, en general, la labor realizada por el Servicio de Orientación y Empleo,

Bisquerra (2012), Pozo y Pérez (2009) y Hué, (2007), plantean la necesidad de que los estudiantes sean orientados en la identificación, elección y reconducción de alternativas formativas y profesionales de acuerdo con sus características e intereses personales. Todos ellos dan por sentada la importancia del desarrollo de estrategias orientadoras en los contextos universitarios, proponiendo diferentes modelos y experiencias que satisfagan la necesidad de los estudiantes.

En este sentido, Manzanares y Sanz (2016) ven la necesidad de establecer programas efectivos de orientación profesional universitaria para ejercer de nexo de unión con el mundo laboral, orientar e informar sobre aspectos profesionales y formar a los estudiantes en aspectos específicos. Es imprescindible definir claramente cuál es la realidad del empleo (perfiles profesionales, campos o áreas de integración laboral, tareas y competencias profesionales) de cada titulación, para poner en funcionamiento las estrategias educativas y de orientación esenciales, con el objetivo de que los estudiantes vean su futuro profesional como algo cierto para lo que han sido formados.

OBJETIVOS

Tanto desde la Universidad de Zaragoza como desde el Instituto Aragonés de Empleo se quiere dar valor, fomentar la colaboración y dar soporte a la red empresarial aragonesa.

Para ello, Universa incentiva y gestiona la realización de las prácticas universitarias externas extracurriculares y colabora con los centros que así lo solicitan en la gestión de las prácticas universitarias externas curriculares realizadas en entidades colaboradoras: empresas, instituciones, entidades públicas y privadas, así como en la propia Universidad de Zaragoza. Con el fin de unificar criterios para toda la comunidad universitaria, la gestión administrativa de las prácticas se realiza de forma centralizada y siempre según el R.D. de los Programas de Cooperación Educativa por el que se rigen todas las universidades españolas.

El tejido empresarial aragonés está formado principalmente por pequeñas y medianas empresas, lo que hace que recurran al servicio Universa, al no contar éstas con un área o departamento de Recursos Humanos.

Cuando una empresa/entidad contacta con Universa, conoce la profesionalidad del servicio y sabe que, tras su solicitud, se definirá el perfil profesional adecuado y se enviarán candidatos ajustados que se integrarán fácilmente en su equipo, pudiendo desarrollar las tareas y proyectos encomendados con éxito.

A partir del trabajo de Werther, Davis y Guzman (2014), podemos considerar que una organización es una entidad conformada por varias personas y que funcionan con la convicción de alcanzar metas y objetivos comunes. La forma en que estas personas trabajan e interactúan entre sí, influye significativamente en el éxito alcanzado y rentabilidad de la organización. En este sentido, se debe tener en cuenta la importancia de elegir a un candidato con unos valores y actitudes ajustados a un entorno de trabajo determinado.

Es indispensable, como indican Salgado y Moscoso (2008), que todo el proceso de selección se haga de manera transparente y responsable. Después que el candidato ha pasado por las diferentes pruebas y la entrevista, la valoración del mismo es seria, ética, con criterio dinámico y objetivo para escoger a la persona adecuada y que se adapte a las políticas de la empresa.

De acuerdo a lo anterior, e integrando los aspectos recogidos en las definiciones y consideraciones previas, tanto desde el punto de vista de la organización como del candidato, serían cuatro los objetivos generales a alcanzar con la realización de procesos de selección en la gestión de prácticas universitarias:

- Dos vinculados al estudiante de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza:
 - 1) Proporcionar orientación al universitario/a acorde a sus características y perfil profesional.

- 2 Realizar un entrenamiento previo con el candidato que le permitirá afrontar con más éxito un proceso de selección real y, por tanto, mejorar sus opciones de incorporación al mundo laboral.
- Dos vinculados a la empresa / entidad receptora de la práctica:
- 3) Conseguir perfiles que se adapten a la cultura de la empresa.
- 4) Proveer de candidatos adecuados a las necesidades de las entidades y ajustados al perfil solicitado.

El objetivo de este trabajo es poner en valor una pieza clave de la gestión de prácticas universitarias, en concreto, cómo la realización de procesos de selección por parte de los estudiantes de la Facultad de Economía y Empresa, durante los años 2013 y 2017, constituye una buena práctica para mejorar su empleabilidad, facilitar el encaje al perfil solicitado por la organización y aumentar su inserción laboral.

El modelo de aprendizaje experiencial, basado en la realización de una entrevista individual o grupal por el Técnico en Orientación Laboral, prepara al candidato para un futuro proceso de selección en la empresa. Además, ajustar el perfil demandado por la empresa a las características e intereses del universitario favorece su integración y posterior incorporación a la organización.

METODOLOGÍA

Desde la Universidad de Zaragoza se optó por la centralización de la gestión de prácticas universitarias externas, lo que permite controlar la calidad de las prácticas, evitar que éstas se concentren en pocos candidatos, diversificar la oferta de titulaciones, agilizar la tramitación de los convenios, los pagos de las becas, etc.

El proceso de gestión de las prácticas universitarias externas llevado a cabo por el Servicio Universa se adapta a las necesidades de las distintas Facultades y Escuelas. En concreto, esta comunicación se centra en la gestión de las prácticas universitarias externas tanto curriculares como extracurriculares de los estudiantes de la Facultad de Economía y Empresa, entre los años 2013 y 2017.

La gestión comienza con el análisis y detección de necesidades y para ello el Área de Empresa contacta con las entidades colaboradoras detallando el perfil profesional, orientándolas en las competencias necesarias, estableciendo características de la práctica tales como duración, bolsa de ayuda y tipo de práctica (curricular o extracurricular), al objeto de poder proporcionar aquel candidato que mejor satisfaga con las expectativas definidas.

Los perfiles profesionales demandados una vez definidos son recogidos por las orientadoras del Servicio Universa, que se encargan del reclutamiento de los universitarios y de realizar un proceso de selección antes de enviar las candidaturas a las empresas.

Para una mejor gestión y control de las prácticas externas, y partiendo de las directrices de la definición del perfil de Área de Empresa y del resultado de las pruebas, Universa establece la preferencia por estudiantes de último curso que, además, no hayan realizado prácticas en entidades colaboradoras, al objeto de que complementen su formación universitaria con, al menos, una experiencia práctica.

Los procesos de selección se realizan desde el área de Orientación profesional a través de un enfoque cualitativo y de observación participante. Las dos técnicas utilizadas son la dinámica grupal y la entrevista. Con éstas técnicas bien definidas y adaptadas al perfil a cubrir, se obtiene importante información de los candidatos para su posterior valoración.

Siguiendo las indicaciones de Ruano (2014), tanto las entrevistas como las dinámicas grupales deben haber sido diseñadas atendiendo a las características y competencias que queremos evaluar: competencias personales, motivaciones, intereses y resistencia a la frustración. Los objetivos de las mismas serían:

- Conocer las características del candidato.
- Valoración del potencial profesional del candidato.
- Ofrecer al estudiante un destino de prácticas ajustado a sus características e intereses.
- Orientar a los universitarios dándoles a conocer:
 - Una primera toma de contacto con la cultura empresarial y con la realización de los procesos de selección.
 - Las salidas laborales a las que pueden acceder, según el mercado de trabajo actual.
 - Cómo afrontar con más éxito un proceso de selección.
 - Las características de su potencial profesional y cómo contrarrestar sus carencias.

Atendiendo al trabajo de Alles (2016) entendemos que la valoración y selección por competencias utilizando dinámicas grupales, facilita la elección de un candidato adecuado para el perfil demandado.

Habitualmente, se plantea una entrevista semiestructurada que puede ser modificada en función del candidato o de la práctica a cubrir. Las preguntas más comúnmente utilizadas son:

- ¿Qué puedes aportar a una empresa/entidad?
- ¿Cómo te defines?
- ¿Qué disponibilidad de tiempo tienes? ¿Qué movilidad geográfica?
- ¿Cuál es tu proyecto profesional? ¿Qué tipo de trabajo te gustaría desempeñar en un medio plazo (de 3 a 5 años)?
- ¿Qué necesitarás para llegar a tu proyecto profesional? ¿Qué actitudes y aptitudes están demandado la empresa actualmente?

- ¿Qué esperas conseguir con la realización de prácticas?
- ¿Qué conoces de las prácticas? ¿Algún compañero te ha hablado de su experiencia?

Con la evaluación de los resultados a estas preguntas, el Área de Orientación determina qué destino de prácticas es más adecuado para cada candidato.

En los procesos de selección de los candidatos, las buenas prácticas tienen como referente la Guía para el proceso de evaluación, Fernández-Ballesteros *et al.* (2001).

En ella se señalan ocho principios generales:

- a) El evaluador debe asumir la responsabilidad del proceso de evaluación.
- b) El evaluador debe tomar en cuenta los posibles conflictos de intereses que puedan existir.
- c) La evaluación se lleva a cabo en una situación interpersonal. El evaluador debe tratar al cliente con imparcialidad y con respeto.
- d) El evaluador debe identificar y discutir los asuntos importantes sólo con las personas participantes en los procesos de evaluación.
- e) Durante todo el proceso, el evaluador debe valorar las posibles consecuencias positivas y negativas (impacto adverso) así como los efectos colaterales de la evaluación para el cliente y para su entorno social.
- f) Al solucionar las demandas planteadas, el evaluador debe seguir el principio de aproximación científica.
- g) El proceso de evaluación debe ser lo suficientemente explícito como para que pueda ser reproducido o valorado, así como para que pueda quedar constancia del mismo.
- h) El evaluador debe optimizar la justificación, utilidad y calidad del proceso, así como vigilar las condiciones que puedan distorsionarlo.

Para muchos de estos universitarios esta entrevista o dinámica grupal supone su primera experiencia con un proceso de selección. Al llevarse a cabo por las orientadoras del Servicio entendemos que conlleva distintas ventajas para el universitario, todas ellas facilitadoras de su inserción profesional:

- Se crea un clima de confianza, ya que el estudiante sabe que este proceso no es selectivo, sino que sirve para ajustar su candidatura.
- Se realiza en el entorno universitario, donde el candidato se siente más cómodo.
- La entrevista o dinámica se adapta a la experiencia y pericia del estudiante y no al puesto ofertado.
- Al ser un proceso semiestructurado se pueden introducir elementos que sirvan para la orientación y guía profesional y personal del universitario.
- Siguiendo el modelo de aprendizaje experiencial, el paso por este proceso le servirá para enfrentarse a futuras situaciones similares.

- Al ser un proceso de selección que ajusta a un puesto, el universitario se integrará con mayor facilidad en la empresa y podrá llevar a cabo las tareas encomendadas con mayor resolución y éxito.

Dentro del procedimiento de gestión de prácticas llevado a cabo por el servicio Universa, tras el paso por el entrenamiento en procesos de selección, el currículum del candidato es enviado a la empresa correspondiente para ser valorado por ésta.

La empresa o entidad nos informa de los candidatos seleccionados, lo que se comunica a los estudiantes. El estudiante, a su vez, debe dar también la conformidad a la realización de la práctica.

Al final de la práctica, ésta se evalúa tanto por parte del estudiante como por parte de la entidad colaboradora. El estudiante elabora un informe sobre la práctica, en el que se describen las principales tareas realizadas y una valoración de lo que le ha supuesto esta experiencia. La entidad colaboradora cumplimenta un cuestionario de evaluación en el que se le solicita que haga una valoración tanto personal como profesional del estudiante y de la práctica en sí. A través de estos cuestionarios obtenemos información sobre la contratación directa de los universitarios.

RESULTADOS

En los cinco años analizados, del 2013 al 2017, un total de 2.031 universitarios de la Facultad de Economía y Empresa han realizado entrevistas personales o dinámicas de grupo para ser tenidos en cuenta en los procesos de selección gestionados por el Servicio Universa. El 96% de los cuales fueron aceptados en empresas para realizar prácticas. De ellos, 273 universitarios fueron contratados en el mismo año en el que realizaron el entrenamiento de entrevistas o dinámicas grupales con Universa, dato obtenido a través de los cuestionarios de evaluación de las prácticas cumplimentados tanto por la empresa/entidad como por los universitarios.

Los datos de inserción que aportan los cuestionarios no se ajustan a la realidad, de hecho, las cifras son inferiores a la contratación real. Esto es debido a que hay universitarios que no son contratados de forma inmediata tras finalizar su práctica, sino que la inserción se produce con posterioridad en esa misma empresa o que en ocasiones la contratación es hecha por empresas proveedoras o clientes de aquella donde han realizado su práctica.

En la siguiente tabla se exponen los resultados en datos obtenidos durante los cinco últimos años:

TABLA 1
 PROCESOS DE SELECCIÓN Y CONTRATACIONES POR AÑOS EN LA FACULTAD DE ECONOMÍA Y EMPRESA A PARTIR DE LA INFORMACIÓN PROPORCIONADA POR LOS CUESTIONARIOS

| <i>Año</i> | <i>Número de estudiantes entrevistados</i> | <i>Egresados contratados</i> |
|------------|--------------------------------------------|------------------------------|
| 2013 | 507 | 45 |
| 2014 | 415 | 60 |
| 2015 | 445 | 58 |
| 2016 | 316 | 68 |
| 2017 | 348 | 42 |

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

En base a los datos anteriormente expuestos que recogen el trabajo realizado en los procesos de selección llevados a cabo en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza durante los años 2013-2017, concluimos que el entrenamiento previo con la realización de dinámicas de grupo y de entrevistas es una herramienta facilitadora para la inserción profesional del universitario, constituyendo una buena práctica extrapolable a otras universidades. La orientación profesional personalizada es un valor añadido, que ayuda a los estudiantes a afrontar los procesos de selección con éxito, y a los orientadores a adaptar el destino ofertado al perfil y potencial de cada universitario. Por otro lado, la empresa sabe que recibirá candidatos adecuados a sus demandas y necesidades.

Durante los cinco años analizados, 2.031 candidatos se enfrentaron a dinámicas y entrevistas de selección para abordar procesos de selección en empresa/entidad. De ellos, el 96% fueron seleccionados en entidades para realizar prácticas. Y 273 universitarios fueron contratados en el año en el que realizaron el entrenamiento de entrevistas o dinámicas grupales con Universa.

Todo lo anterior pone de manifiesto que tanto las entrevistas como las dinámicas de grupo realizadas por Universa contribuyen al desarrollo de este necesario entrenamiento en los procesos de selección.

Precisamente porque los resultados indican la bondad de esta herramienta para los estudiantes de la Facultad de Economía y Empresa, nos lleva a plantear las siguientes propuestas de mejora de los procesos de selección en la gestión de las prácticas:

- Ampliar el número de candidatos que participan en los procesos de selección, haciendo este procedimiento extensivo a otros centros de la Universidad de Zaragoza.

- Alcanzar al mayor número posible de candidatos interesados en realizar prácticas y mejorar con ello su empleabilidad.
- Medir y evaluar mediante un cuestionario, dirigido a los universitarios, la importancia de realizar un proceso de selección para su posterior inclusión en el mercado laboral, en el que se indicase su situación laboral al año de finalizar su experiencia en prácticas en la empresa/entidad.
- Adaptar los procesos de selección a las nuevas tendencias en el área de Recursos Humanos, sin perder la esencia de ser un servicio profesionalizado, y por ello personalizado (Infoempleo-Adecco, 2017).
- Optimizar el sitio web para agilizar la difusión, el sistema de gestión tanto de candidatos como de definiciones de perfiles por parte de empresas y entidades colaboradoras, adaptándonos así a la era 4.0.
- Incluir en nuestros procesos de selección herramientas para dispositivos móviles.
- Utilizar las nuevas herramientas de gamificación en Recursos Humanos en los procesos de selección.

REFERENCIAS

- Alles, M. (2016) *Selección por competencias*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Gránica
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid, España: Síntesis.
- Fernández Ballesteros, R et al. Guidelines for the Assessment Process (GAP) *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 187–200
- Hué, C. (2007) *Pensamiento emocional. Un método para el desarrollo de la autoestima y el liderazgo*. Zaragoza, España: Mira Editores.
- Infoempleo-Adecco (2017): *Informe 2017: Redes Sociales y Mercado de Trabajo*, Recuperado de <https://www.adeccorientaempleo.com/webwp/wp-content/uploads/2017/02/Informe-2017-Empleo-y-Redes-Infoempleo-Adecco-2.pdf>
- Manzanares Moya, A. y Sanz López, C. (2016). *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias*. Ciudad Real, España: Universidad de Castilla La Mancha, Wolters Kluwer España
- Pozo, J. I. y Pérez, M. P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid, España: Morata.
- Ruano Gómez, J. (2014). *La selección de personal en las organizaciones: Externa vs Interna. Nuevas tendencias*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- Salgado J.F. y Moscoso, S. (2008): Selección de personal en la empresa y las AAPP: de la visión tradicional a la visión estratégica, *Papeles del Psicólogo*, 29, 16-24.
- Werther W., Davis, K. y Guzman (2014): *Administración de Recursos Humanos. Gestión del capital humano*. Barcelona, España: McGraw Hill.

LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA PARA LA MEJORA DE LA EMPLEABILIDAD DE EGRESADOS

Eva María Torrecilla Sánchez¹ y María José Rodríguez Conde²

Facultad de Educación

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación

Universidad de Salamanca

emt@usal.es,¹ mjrconde@usal.es²

RESUMEN

Una educación de calidad es la piedra angular de todo sistema educativo. Si bien, buscar un sistema de calidad establece los componentes de la formación claves para tal fin. En este sentido, la orientación universitaria es fundamental. Muchos de los esfuerzos que se realizan para que la orientación universitaria se ajuste a los criterios esperados por los receptores de la misma no son valorados como positivos por los estudiantes. Ante tal realidad y con el fin de configurar una educación universitaria de calidad desde el constructo orientación en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca se desarrolla un proyecto de innovación con el que se pretende dar respuesta a la necesidad real de los estudiantes del Grado de Pedagogía focalizando la mejora de la empleabilidad. Es decir, conocer cómo perciben los estudiantes el proceso formativo del grado centrandolo la información en la orientación recibida para su futuro laboral. Para ello, se contacta con el total de egresados del Grado de Pedagogía vía online (N=205) mediante un cuestionario de Google Drive, del que se han obtenido 78 respuestas. A su vez, se solicita colaboración a los estudiantes de último curso, de los cuales 8 participan, mediante una entrevista, como informantes. Tras la recogida de información se esclarece la necesidad de fortalecer la orientación profesional desde el primer curso de grado hasta el último. Aspecto que determina, como líneas de futuro, en este contexto, configurar un programa centrandolo la orientación profesional desde la construcción del proyecto profesional.

PALABRAS CLAVE

Orientación universitaria, calidad, pedagogía.

UNIVERSITY GUIDANCE FOR THE IMPROVEMENT OF GRADUATE EMPLOYABILITY

ABSTRACT

A quality education is the cornerstone of any education system. Seeking to provide a quality education system helps to establish the key components that will lead to its achievement. In this framework, the inclusion of guidance in universities is essential. It is often that attempts to make university guidance more adjusted to the expectations of the recipients are not well received by students. Considering this reality, while also aiming to configure a quality university education on the construct of university guidance in the Faculty of Education of the University of Salamanca, we have developed an innovation project to address the employability-related needs of the students from the Degree in Pedagogy. Knowing how these students perceive the educational process in this degree related to the guidance they have received regarding their future career. To this end, we contacted all the graduates from the Degree of Pedagogy (N=205) through an online questionnaire hosted by Google, from which we received 78 answers. We also asked current last-year students for their participation in a more in-depth interview and interviewed 8 of them. After the data gathering process, we detected the need to strengthen the professional guidance provided from the first to the last year of the degree. This led to the establishment of some future lines of research, such as the development of a programme focused on professional guidance on the basis of the development of a professional project.

KEYWORDS

University guidance, quality, pedagogy.

INTRODUCCIÓN

La calidad educativa conlleva comprobar estándares con el fin de potenciar el cambio educativo. Esta meta se materializa en una serie de criterios que faciliten su desarrollo tales como: *funcionalidad, eficacia y eficiencia* (Biggs, 2006; Martínez Mediano y Riopérez Losada, 2005). Respecto a los tres estándares señalados

destacar que la *funcionalidad* hace referencia a la adaptación de los objetivos vinculados con los diferentes elementos del proceso educativo para ajustarlo a las funciones asignadas a priori (De la Orden, Asensio Muñoz, Biencinto López, González Barberá y Mafokozi Ndabishbije, 2007). Respecto a la *eficacia*, se entiende como la adecuación del producto-resultado a los objetivos establecidos (De la Orden, 2009; Boulmetis y Dutwin, 2005). Por último, la *eficiencia* se relaciona con los costos producidos para enlazar el producto final, valorando si la relación costos-logros es pertinente (De la Orden, 2009; Boulmetis y Dutwin, 2005).

La orientación es un elemento de calidad en el proceso educativo, por ello, es necesario que los procesos de orientación se incrementen en los contextos universitarios (Sánchez García, Manzano Soto, Rísquez López y Suárez Ortega, 2011). Dar respuesta a los tres criterios anteriores supone fortalecer la orientación universitaria para acompañar a los estudiantes durante su formación en este nivel, dotándoles de competencias que les permita afrontar de forma adecuada el proceso de transición hacia el mundo laboral. En este sentido, una de las orientaciones que mayor peso tiene es la orientación profesional al potenciar en el colectivo universitario la toma de decisiones, la exploración del entorno, los perfiles profesionales y la futura inserción laboral, principalmente. De ahí que sea necesario que los mecanismos de orientación en las universidades incrementen sus esfuerzos para ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias que les permitan adaptarse a las transiciones que tendrán que afrontar desde el inicio de sus estudios, tomar decisiones académicas, explorar perfiles profesionales para su futura inserción laboral, y superar las dificultades que puedan encontrar a lo largo de esos procesos (Álvarez y Bisquerra, 2012; Gallego, 2005; Isus, 2008; Planas, 2012; Rodríguez Moreno, 1999; Rodríguez Romero, 2009; Romero, 1999, 2004, 2009; Sánchez García, 2009). Esta realidad permite dar respuesta a una educación de calidad desde la eficiencia que potencia la orientación profesional dado que una orientación profesional de calidad integra un mayor número de sujetos en el mundo laboral y, por tanto, el beneficio se incrementa frente al costo.

OBJETIVOS

El contexto de necesidades que se plantea, anteriormente, en base a la orientación profesional desemboca en una disyuntiva *¿estamos formando a los estudiantes del Grado en Pedagogía en estas dimensiones para que sean un colectivo emprendedor desde la orientación?* Es decir, desde la formación de los pedagogos, tomando como base las materias con relación directa con temas de orientación, *¿adquieren las competencias básicas necesarias para su futuro profesional, tanto desde un conocimiento de su persona hasta la toma de decisiones, siendo los docentes un engranaje del proceso de ayuda y acompañamiento?*

Estas preguntas tienen una relevancia mayor al tratarse de una de las titulaciones no habilitadas profesionalmente, en el campo de Educación, referida al Grado de Pedagogía. A su vez, esta titulación guarda una importancia fundamental, en la empleabilidad, con la orientación, al ser la rama principal en la que se integran los estudiantes de Pedagogía.

De ahí que sea necesario conocer qué se hace desde la titulación para fomentar las competencias y cómo se les orienta durante su desarrollo formativo en la Universidad para que se produzca una transferencia al contexto laboral posterior. En este sentido, el objetivo general que se persigue es: *Mejorar la formación en Orientación Profesional de los estudiantes del Grado de Pedagogía desde la detección de las carencias por parte de los estudiantes egresados, con vistas a la mejora de la empleabilidad de los egresados de una titulación de educación no habilitante profesionalmente.*

MÉTODO

Dar respuesta a la disyuntiva y objetivos anteriores se engloban en el proyecto “Orientación profesional para estudiantes del Grado de Pedagogía: Mejora de la empleabilidad en egresados. ID2017_067”. El proyecto se organiza en dos momentos temporales: 1. Recogida de información, 2. Implementación de mejoras. En el curso 2017/2018 se lleva a cabo la recogida de información. En este sentido, el primer momento temporal, que se describe en este documento, se delimita en un estudio descriptivo configurado en tres fases de trabajo con sus correspondientes tareas (tabla 1).

TABLA 1
RELACIÓN DE FASES Y TAREAS

| FASE | TAREA |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fase 1. Diseño de instrumentos para la detección de necesidades | 1.1. Selección de los componentes del cuestionario atendiendo al sentido del proyecto de vida. |
| | 1.2. Selección de competencias del título |
| | 1.3. Diseño de encuesta y entrevista. |
| | 1.4. Validación por expertos de los instrumentos diseñados |
| Fase 2. Implementación de instrumentos | 2.1. Envío de encuesta online mediante google drive a egresados. Se tendrá en cuenta una lista solicitada en la facultad |
| | 2.2. Contacto con estudiantes de 4º de Pedagogía para realización de la entrevista |
| Fase 3. Análisis de datos y detección de necesidades | 3.1. Análisis de datos cuantitativos y cualitativos |
| | 3.2. Detección de necesidades |
| | 3.3. Diseño de actuación en materias seleccionadas1 |

Las tres fases señaladas, en la tabla 1, son la antesala de los procesos de mejora. En este sentido, como se recoge anteriormente, en un primer momento se busca conocer la realidad para posteriormente establecer los elementos necesarios de cambio.

En la recogida de información, se utilizan dos instrumentos, un cuestionario y una entrevista. Ambos instrumentos son diseñados dentro del estudio por lo que a continuación se especifica cada uno de ellos relacionándolos con la población y muestra de estudio.

a. Diseño, validación y aplicación del cuestionario

En lo que respecta al cuestionario se plantea una revisión de diferentes artículos centrados en la inserción laboral, orientación profesional y evaluación de la formación en egresados (Avendaño Bravo y González Urrutia, 2012; Cardona Andújar, 2011; Carmona Orantes, 2010; Concepción Cuétara, Fernández Cruz y González González, 2014; Martínez-Rodríguez y Llañez Ordoñez, 2015; Molina Ruíz, 2004; Montecinos, Barrios y Tapia, 2011; Rego y García Álvarez, 2017).

Tras la revisión de los artículos, se establecen las categorías del cuestionario, las cuales, se delimitan en seis: 1. datos de identificación, 2. competencias, 3. orientación recibida, 4. necesidades formativas, 5. satisfacción, 6. desarrollo personal. Sobre las seis categorías, teniendo en cuenta los artículos revisados, se elaboran los diferentes ítems, resultando un total de 87. Si bien, este primer cuestionario no será el que se facilite al colectivo informante, al validarse el mismo.

El cuestionario es validado por investigadores universitarios especialistas en orientación y/o en metodología-evaluación. Una vez recibida la validación de expertos, se facilita el cuestionario a dos estudiantes egresados para que validen el contenido y pertinencia del mismo —una de las estudiantes está trabajando y la otra es estudiante del Máster de profesorado de la Universidad de Salamanca, en la actualidad—.

En lo que respecta a la validación de expertos, se cuenta con un total de 10 expertos, 5 de la Universidad de Salamanca, 1 de la Universidad de Cádiz, 1 de la Universidad de Sevilla, 2 de la Universidad de Oviedo y 1 de la Universidad de Barcelona.

La validación del instrumento se relaciona con una escala de 6 valores (0-5) para valorar tanto el ítem como de la dimensión en la que se integra. Esta validación atiende a los siguientes criterios:

- Pertinencia: Correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión en la que se integra.
- Relevancia: Grado de importancia del ítem en la explicación de la dimensión.
- Claridad: El ítem está redactado de forma clara y precisa, facilitando su comprensión para los sujetos encuestados.

Tras la validación del cuestionario, por ambos colectivos, se reducen los ítems a 56, a su vez, se establecen cuatro dimensiones:

- Dimensión 1. Variables de identificación: comprende las variables que permiten la caracterización de los egresados.
- Dimensión 2. Competencias que desarrolla el título de Grado de Pedagogía en la USAL: Con esta dimensión se pretende comprobar la relevancia que tiene para los egresados cada competencia en su profesión y el nivel en el que consideran adquirieron de cada competencia en su formación.
- Dimensión 3. Orientación recibida: teniendo en cuenta tres tipos de orientación (profesional, personal y académica) se pretende comprobar la orientación recibida por los estudiantes de Pedagogía durante sus estudios universitarios.
- Dimensión 4. Desarrollo profesional: esta dimensión se centra en la percepción de los egresados hacia el nivel que consideran tener para la promoción del desarrollo personal.

b. Configuración de la entrevista

En la entrevista se optó por la tipología de “semiestructurada” puesto que confiere mayor libertad al entrevistado en las respuestas proporcionadas y permite delimitar una serie de tópicos a tratar.

Seleccionado el tipo de entrevista se definen los temas que se abordarán. En este sentido, los temas quedan definidos en tres:

1. Aplicación de las competencias a las prácticas formativas: conocer si consideran suficientes y adecuadas las competencias del Grado. Si alguna competencia que se debe poner en práctica en el futuro laboral no ha sido motivada desde los estudios de Pedagogía y dificultades-potencialidades en la transferencia de las competencias al mundo laboral.
2. Orientación académica, profesional y/o personal durante la carrera: centrado en conocer cómo se han llevado a cabo estos tres tipos de orientaciones en el grado, qué destacan como positivo y negativo. Conocer su opinión como estudiantes para mejorar la orientación desarrollada.
3. Desarrollo profesional: ajustado a la mejora de futuro, comprender hasta qué punto creen que pueden afrontar su desarrollo profesional en el futuro, buscando el crecimiento personal y la resolución de conflictos personales.

c. Población y muestra

En lo que respecta a la recogida de información se lleva a cabo mediante dos poblaciones diferentes. En el cuestionario la población la configuran los egresados del Grado en Pedagogía, un total 205, población que abarca desde el curso

2013/2014 hasta el curso actual 2017/2018¹. En este sentido, se cuenta con la primera promoción de estudiantes de Grado en Pedagogía y la última promoción hasta la fecha. Aplicado el cuestionario, del total de 205 estudiantes egresados se obtienen 78 respuesta (porcentaje de respuestas 38.05%; error muestral 8.8).

Por otra parte, en las entrevistas, se considera a los estudiantes matriculados en cuarto curso de Pedagogía en 2017/2018 que no han finalizado aún sus estudios, pero han realizado sus prácticas formativas. Esta primera experiencia laboral, a través del practicum, les permite identificar debilidades y fortalezas en el desempeño profesional por lo que se considera relevante su participación como informantes en el estudio. En esta población el número total de sujetos de partida es de 72 estudiantes, de los cuales 8 participaron en las entrevistas.

RESULTADOS

La recogida de información finaliza en julio de 2018 con ambos colectivos de informantes, por ello, en la actualidad se está trabajando con los resultados obtenidos, aunque, los análisis iniciales permiten esclarecer algunas cuestiones.

En primer lugar, tras el análisis inicial de resultados que se ha llevado a cabo en el presente estudio, se ha detectado cómo la orientación profesional es una carencia expresada por los participantes desde la información obtenida en el cuestionario. Los gráficos que devuelve Google Drive, permiten confirmar un déficit en los elementos integrados en el cuestionario en relación con esta dimensión. Este dato se corrobora también en el análisis de las entrevistas. Es cierto que aún no se ha llevado a cabo un análisis específico del contenido de las entrevistas con los estudiantes de cuarto de Pedagogía, si bien, las notas de campo tomadas permiten adelantar que este déficit también se manifiesta. En este sentido, el colectivo de cuarto grado de pedagogía que participo en las entrevistas remarcó la necesidad de potenciar la orientación profesional con información específica y facilitar la interacción con asociaciones y entidades, para el conocimiento de las salidas laborales e implementar acciones vinculadas con el autoconocimiento en el ámbito de la orientación profesional.

Esta carencia que destacan es preocupante ya que la orientación profesional debe ser uno de los elementos esenciales en la formación de los estudiantes universitarios, es importante ser conscientes que los estudiantes una vez finalizados sus titulaciones universitarias deben hacer frente a la empleabilidad sin obviar

1 Se considera el curso 2017/2018 han encontrarse estudiantes que finalizaron sus estudios de Grado en febrero de 2018, aunque únicamente se cumple esta condición en dos estudiantes.

que el mercado laboral busca profesionales cualificados y competentes (Llanes Ordóñez, Figuera Gazo y Torrado Fonseca, 2017; Pérez Boullosa, 2009; Planas, 2012). En este sentido, en base a la inclusión social de los estudiantes del grado de pedagogía no se puede obviar la orientación profesional para facilitar así su inclusión en el mundo laboral de manera efectiva y satisfactoria para ellos. Solo así se conseguirá mejorar la calidad en la citada titulación.

Pero, ¿por qué es tan importante la orientación profesional en el grado de pedagogía para la mejora de la calidad? Se recuerda que la orientación profesional hace referencia a un “proceso de ayuda en la elección profesional, basada principalmente en un conocimiento del sujeto y de las posibilidades del entorno” (Ortega, 1993, p. 101-102). Para ello, se incorporan contenidos relativos a: Proceso de ayuda y acompañamiento, Toma de decisiones - elección de itinerarios; Preparación, acceso, adaptación y progreso en una profesión; Conocimiento del sujeto; Posibilidades del entorno. Estos aspectos son fundamentales para la entrada en el mundo laboral y la configuración de un proyecto profesional que permita un autoconocimiento real del sujeto y de su entorno. Si volvemos a los datos del estudio se consta que, de acuerdo con la información de los participantes, el desarrollo de estos componentes en la titulación de pedagogía es bajo.

En segundo lugar, a la idea anterior hay que añadir que, en lo que respecta a la formación en competencias para la mejora de la cualificación, que se desarrollan como la parte de *¿Qué tengo?*, del proyecto profesional –herramienta fundamental en la orientación profesional-, en términos generales los estudiantes establecen niveles medios altos hacia la adquisición de las mismas, es decir, se concluye que existe satisfacción hacia la adquisición de competencias del título –tanto específicas como genéricas- destacando su relevancia. Por ello, la formación es pertinente y satisfactoria, aunque la orientación recibida, en la dimensión profesional, parece ser deficiente.

Por último, los datos obtenidos en el cuestionario se consideran de gran relevancia dado que un 39.7% de los estudiantes indican que están trabajando, de los cuales, un 54.9% destacan que su puesto de trabajo tiene alguna relación o mucha con el campo de estudio. Además, un 32.1% remarcan que están estudiando otras titulaciones de grado o máster, por lo que sus respuestas se integran desde una profundidad mayor. En definitiva, estos datos tienen mucha relevancia al existir un importante número de informantes que están trabajando o estudiando y, por tanto, han podido corroborar muchas de las cuestiones planteadas.

CONCLUSIONES

Ante los resultados iniciales obtenidos, centrandó la atención en la calidad, desde los criterios de funcionalidad, eficacia y eficiencia, se concluye que existe ca-

lidad respecto a la funcionalidad dado que las competencias son adquiridas adecuadamente, no obstante, la eficacia y eficiencia no se cumplen en un alto grado dado que la adquisición de competencias no se vincula con la entrada en el mundo laboral en el campo de estudio, a la vez que, esto supone un costo alto para un logro bajo. En este sentido, desde la perspectiva de calidad se considera necesario llevar a cabo actuaciones de mejora para los cuatro cursos del grado. Acciones que se vinculen en dos vertientes: 1. *generales* –para todo el grado, no vinculadas a las asignaturas - y 2. *específicas* –integradas dentro de las asignaturas de orientación y tutoría-. En referencia a las actuaciones que se consideran pertinentes para la mejora de la calidad del Grado de Pedagogía desde la Orientación Universitaria, a continuación, se delimitan las medidas que se introducirán en los próximos cursos:

- Actuaciones generales
 - Fomentar el conocimiento de los estudiantes de Grado de Pedagogía, desde el primer curso, en relación con las salidas profesionales del grado.
 - Vincular el proceso formativo mediante actuaciones puntuales y voluntarias con entidades relacionadas con la Pedagogía.
 - Trabajar de forma conjunta con el Servicio de Promoción, Información y Orientación (SPIO)² de la Universidad de Salamanca en la orientación profesional de los estudiantes del grado.
 - Establecer un servicio voluntario para favorecer el desarrollo del proyecto profesional del estudiante.
- Actuaciones específicas
 - Promover el autoconocimiento de los estudiantes del Grado de Pedagogía relacionándolo con su futuro profesional.
 - Facilitar y poner en práctica en las sesiones de aula de estrategias relacionadas con la orientación profesional.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Avendaño Bravo, C. y González Urrutia, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 21-33.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (2ª Ed.). Madrid: Narcea.
- Boulmetis, J. & Dutwin, P. (2005). *The ABCs of evaluation. Timeless Techniques for Program and Project Managers* (2ª Ed.). San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.

2 Servicio de Promoción, Información y Orientación (SPIO): <https://spio.usal.es/>

- Cardona Andujar, J. (2011). Hacia la mejora de la formación práctica del estudiante de pedagogía en la UNED. *Educación XXI*, 14(2), 303-330.
- Concepción Cuétara, P., Fernández Cruz, M. y González González, D. (2014). La construcción de un cuestionario para la detección de necesidades formativas del profesorado novel. *Pedagogía Universitaria*, 1, 1-29.
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*, 16, 17-36.
- De la Orden, A., Asensio Muñoz, I., Biencinto López, C. M; González Barberá, C. y Mafokozi Ndabishbije, J. (2007). Niveles y perfiles de funcionalidad como dimensión de calidad universitaria. Un estudio empírico en la Universidad Complutense. *Archivos Analíticos de Política Educativa (AAPE)*, 15(12), 1-60.
- Gallego, S. (2005). El proyecto profesional: una vía de inserción y un espacio de tutoría. *Nueva época*, 9(17), 41-52.
- Isus, S. (2008). Orientación profesional en el ámbito académico. En B. Echevarría (Coord.) *Orientación profesional* (pp. 173-222). Barcelona: UOC.
- Llañez Ordoñez (2015). *Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Llanes Ordóñez, J.; Figuera Gazo, P. y Torrado Fonseca, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en Pedagogía. *REOP*, 28(2), 46-60.
- Martínez Mediano, C. y Riopérez Losada, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XXI*, 8, 35-65.
- Martínez-Rodríguez, F. M. y Carmona Orantes. G. (2010). Test de factores sociopersonales para la inserción laboral de los jóvenes: un instrumento para la evaluación y la formación. *Estudios sobre Educación*, 18, 115-138.
- Molina Ruíz, E. (2004). Formación práctica de los estudiantes de pedagogía en las universidades españolas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2), 1-25.
- Montecinos, C., Barrios, C. y Tapia, M. F. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Perspectiva Educativa. Formación de profesores*, 50(2), 96-122.
- Ortega, M. Á. (1993). *La función de la orientación y de la tutoría en la enseñanza secundaria española*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Planas, J. A. (Coord) (2012). *La orientación profesional y la búsqueda de empleo. Experiencias innovadoras y técnicas que facilitan la inserción laboral*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1999). La preparación para el trabajo: el proyecto profesional. *Revista d'Orietnació*, XII, 5-22.
- Rodríguez Romero, M. L. (2009) (Coord.). *Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo*. Barcelona: Publicaciones UB.

- Romero, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *REOP*, 15(2), 337-354.
- 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.
- Sánchez García, M. F., Manzano Soto, N., Rísquez López, A. y Suárez Ortega, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia. *Revista de Educación*, 356, 719-732. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-119
- Santos Rego, A. y García Álvarez, J. (2017). La inserción laboral de los pedagogos en el marco de las políticas activas de empleo. *Educación en Revista*, 1, 115-131.

EL SEGUIMIENTO A EGRESADOS DEL SISTEMA UNIVERSITARIO DE ARAGÓN: TRANSPARENCIA Y COLABORACIÓN

Carlos Oliván Villobas
Gobierno de Aragón

En la actualidad está plenamente asentado en el seno de nuestra sociedad tanto que las relaciones entre la universidad y el mundo del trabajo son elementos clave en el debate educativo superior como que las distintas administraciones implicadas así como los principales interesados los estudiantes universitarios o quienes tengan previsión de serlo deben disponer de la mayor información posible sobre empleabilidad e inserción en el mercado laboral de los titulados universitarios. Precisamente este es el objetivo al que se pretende dar satisfacción con el proyecto de seguimiento a egresados del Sistema Universitario de Aragón: ofrecer al conjunto de la sociedad aragonesa una información contrastada y exhaustiva sobre la inserción en el mercado laboral de los egresados universitarios del Sistema Universitario de Aragón.

Este proyecto se impulsó a través de la firma de un Convenio marco (21 de octubre de 2015), para el impulso y realización de una encuesta periódica dirigida a la valoración y análisis de la inserción de los egresados del Sistema Universitario de Aragón. Para su desarrollo se constituyó un grupo de trabajo integrado por los siguientes miembros:

- Un representante de la Dirección General de Universidades.
- Un representante de la Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón
- Un representante del Instituto Aragonés de Estadística.
- Un representante del Consejo Social de la Universidad de Zaragoza.
- Un representante de la Universidad de Zaragoza.
- Un representante de la Universidad San Jorge.

El primer resultado de este proyecto es la Encuesta sobre la inserción de los egresados en el curso 2013-2014 del Sistema Universitario de Aragón (SUA). Sus OBJETIVOS PRINCIPALES son:

- Conocer la situación laboral y los factores de empleabilidad de los egresados del SUA
- Disponer de información sobre la adecuación a la actividad laboral de las competencias adquiridas durante la formación universitaria de los egresados del SUA.
- Obtener datos sobre la relación del estudiante universitario con el mundo laboral durante la realización de los estudios de grado.

Naturalmente estos objetivos principales, y gracias a la metodología adoptada de encuesta, comprenden y abarcan una serie de OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

En relación con la situación laboral de los egresados se ha atendido a

- su situación laboral actual
- condiciones de empleo
- movilidad laboral
- satisfacción con el empleo

Por lo que respecta a la adecuación de la formación recibida, son de interés

- la percepción de que se adecúa al empleo que se desempeña
- la adquisición o necesidad de formación complementaria
- el grado de satisfacción con la Universidad y la titulación elegida

En lo que atañe a la relación con el mundo laboral durante la formación, se ha prestado atención a:

- El grado y porcentaje de dedicación laboral durante la realización de estudios universitarios
- La relación de esta actividad laboral durante la etapa formativa con la actividad laboral para la que se adquiere la formación universitaria

FICHA TÉCNICA DE LA ENCUESTA

Objetivo: El objetivo general de esta encuesta es el estudio de la inserción laboral de los egresados del SUA, a los tres años y medio de su graduación.

Principales variables estudiadas: Sexo, edad, estudios realizados, trabajos realizados, tipo de trabajo, tareas desarrolladas, búsqueda de empleo y satisfacción con los estudios realizados.

Nivel de desagregación: Universidad (UZ y USJ), 19 tipologías de estudios realizados (en base a Códigos ISCED a 2 dígitos), sexo y nota media (menor o igual que 7 y mayor que 7).

Periodo de referencia: Egresados del Sistema Universitario Aragonés en el curso académico 2013-2014

Universo de población: 2.801 egresados del SUA en el curso 2013/2014.

Muestra: 1.651 cuestionarios

Tipo de muestreo: Muestreo aleatorio simple estratificado por cuotas de titulación y nota media (≤ 7 y > 7)

Nivel de confianza: 90% Siendo $P=Q=0,5$. Margen de error: 1%

Periodo realización de la encuesta: Del 22 de enero al 16 de febrero de 2018

Realización: Chi-Cuadrado, S.L. y explotación estadística del IAEST.

Los resultados de la encuesta están disponibles en las páginas web del Instituto Aragonés de Estadística y de la Dirección General de Universidades (<http://aragon.es/universidades>).

No obstante, debe concluirse que la interpretación de los datos de inserción laboral a través de encuestas no es una tarea sencilla, puesto que es preciso conocer el contexto en el que se desenvuelven las distintas titulaciones en aspectos como la existencia de másteres que habiliten para el ejercicio profesional con estrecha vinculación a los grados, o la vinculación de determinadas titulaciones al empleo público y a sus calendarios de oposiciones.

Por último, de cara a la orientación educativa de los futuros estudiantes deben tenerse en cuenta los siguientes elementos:

- Las encuestas de inserción: son un instrumento útil para pasar de la toma de decisiones por rumores o conocimiento de casos particulares al conocimiento.
- Existe un riesgo de trivialización: no deben convertirse en calculadoras del éxito profesional.
- Lo que es hoy no tiene por qué ser mañana. El mundo y la situación laboral evoluciona con extrema rapidez.
- Uno de los factores de éxito futuro más relevantes es la importancia de la vocación en la elección de las titulaciones.
- Los análisis de inserción cuantitativos no recogen la importancia de las características personales en la empleabilidad de los titulados.

UNA EXPERIENCIA LABORAL INTERNACIONAL DESDE UNIZAR PARA LOS EGRESADOS UNIVERSITARIOS

Irene Serrano Roldán,¹ Sergio Cabeza Vengoechea,²
Marta Rincón Pérez,³ Asunción Paricio Miravete⁴

UNIVERSA-Universidad de Zaragoza

iserol@unizar.es,¹ scabeza@unizar.es,² martarp@unizar.es,³ aspari@unizar.es⁴

RESUMEN

El aumento de la globalización y de la competitividad laboral ha hecho imprescindible que los universitarios tengan que adquirir una experiencia internacional para añadir un plus a su curriculum vitae. Con ello, los egresados universitarios adquieren una visión laboral multicultural, mejoran sus habilidades lingüísticas en otros idiomas y sus competencias profesionales (trabajo en equipos multiculturales, crecimiento personal, creatividad, iniciativa, adaptabilidad, autonomía...) mejorando su empleabilidad.

La Universidad de Zaragoza (con la colaboración y financiación del Instituto Aragonés de Empleo) ha desarrollado a través de UNIVERSA el Programa de Prácticas Internacionales "Universtage", cuyo objetivo principal es facilitar la inserción laboral de los egresados recientes a través de la realización de "prácticas internacionales" en empresas e instituciones en diferentes países, que les permitan adaptarse a un entorno empresarial real, en un ámbito internacional, y ampliar así su visión del mundo laboral desde una perspectiva global. La presente Comunicación no es un trabajo de investigación, sino que presenta el Programa "Universtage" como una experiencia enriquecedora para los recién egresados universitarios de cara a su mejor empleabilidad.

El Programa se estructura mediante dos convocatorias anuales, a través de un sistema de becas en las que se valora al candidato en función del expediente académico, así como entrevista personal, cursos de formación complementaria, el nivel de idioma y otros aspectos del curriculum vitae. Las prácticas se basan en un sistema de doble tutorización y se evalúan a través de una memoria detallada y dos cuestionarios que cumplimentan el titulado y la entidad colaboradora. Un año después de haber terminado las prácticas internacionales se realiza un seguimiento, para conocer cómo ha sido su inserción laboral tras la práctica internacional.

Desde 1999 se han gestionado un total de 1625 prácticas en 68 países de los cinco continentes. Durante el año 2017 se gestionaron 66 prácticas (51 con beca) en 22 países.

PALABRAS CLAVE

Egresados universitarios, prácticas internacionales, becas.

AN INTERNATIONAL LABOUR EXPERIENCE FROM UNIZAR FOR UNIVERSITY GRADUATES

ABSTRACT

The rise of globalization and labour competitiveness has made it imperative that university graduates have to acquire an international experience to highlight and to add a plus to their curriculum vitae. This way university graduates can obtain a multicultural labour view, enhance their language skills and their professional abilities (multicultural team work, personal growth, creativity, initiative, adaptability, autonomy ...), improving their employability.

With this objective, the University of Zaragoza (with the collaboration and funding of the Employment Service of our region: INAEM) set up the “Universtage” International Internships Programme, in order to ease the labour insertion of recent graduates by doing international internships in companies and institutions abroad, to let them adapt to an actual business environment, at an international basis, so that they can broad their view upon business world from a global perspective.

This Communication is not a research study, but a presentation of the “Universtage” Programme as an enriching experience for recent University graduates towards their better employability.

To get its goal, the programme is organized in two calls per year, through a scholarship-scheme in which every candidate is assessed based on their academic records, supplementary training courses, language level and other aspects of their curriculum vitae, as well as on a personal interview. The internships have a double-tutor system and they are evaluated through a detailed report and two questionnaires filled in by the graduates and the collaborating entities. One year after having finished their international internship, a follow-up is done in order to know how the participants’ labour insertion has been.

The programme started in 1999, managing a total of 1625 internships in 68 countries of the five continents. During the year 2017, 66 international internships (51 with scholarships) were managed in 22 countries.

KEYWORDS

University graduates, international internships, scholarships.

INTRODUCCIÓN

La pasada crisis económica implicó una importante destrucción de empleo y un empeoramiento del mercado laboral, también en el ámbito universitario. No obstante, pese a ser una crisis casi global, afectó más al mercado laboral universitario español que al de otros países de la Unión Europea. Según Lago, Pérez, Fernández, Márquez y Palacios (2013), el desempleo universitario en España aumentó un 127% en España en el periodo 2007-2012, frente al 38,6% de media en la UE. Fermosel, Mena y Paradinas (2017) afirman que el desempleo no universitario español es un 30% superior al universitario. La elevada tasa de desempleo en España, aunque atenuada en los segmentos poblacionales con titulaciones académicas superiores, el desajuste entre la formación universitaria y el empleo obtenido (especialmente en la rama de Artes y Humanidades), y la precariedad en muchos de los contratos firmados por los titulados universitarios, constituyen un reto ineludible. ¿Están nuestros titulados universitarios mal preparados para trabajar en un contexto internacional? Si es así, ¿en qué sentido? ¿De qué manera influye el aumento de la globalización y de la competitividad laboral? ¿Cómo podrían adaptarse a los cambios del statu quo? En definitiva: ¿qué se puede hacer para luchar contra esta situación?

García (2014) comienza su artículo “¿Qué estudiarán los que hoy son bebés?” con una conocida frase de Abel Linares, Consejero de las multinacionales Cate-non y Adveo, CEO de Nunckyworld, y experto en internacionalización y comunicación digital: “El 70% de los bebés actuales trabajarán en profesiones que aún no se han inventado”. Lógicamente, no hay previstas carreras universitarias específicamente adaptadas para esas profesiones, pero ¿podemos esperar que las haya dentro de 15 años, cuando esos niños lleguen a la Universidad? La respuesta es probablemente negativa. Seguir el vertiginoso ritmo de los cambios sociales, en general, y laborales en particular, es muy difícil para cualquier Universidad, y quizá aún más para las españolas, como afirma Martín-González (2015), muchas veces ancladas al pasado debido a sus propias estructuras anquilosadas y también a otros factores externos, como pueden ser leyes estatales y autonómicas que estrechen su capacidad de maniobra en la gestión (la Ley de la Ciencia, el Estatuto de los Trabajadores, o la reciente Ley de Contratos, cuyas redacciones actuales dificultan una de las actividades clave en la Universidad actual: la investigación). Esto implica que un profesional de su tiempo no pueda basar su know-how sólo en lo aprendido en la Universidad, sino que deba reciclarse continuamente observando las técnicas, tecnologías y procedimientos más modernos allí donde se lleven a cabo. Pero ¿dónde es eso?

Las preguntas empiezan a acumularse y la obligación de la Universidad, considerada, a veces más por inercia que por reflexión, como vanguardia del conocimiento, es buscar respuestas. Algunos expertos, como Aunión (2014), llegan a pronosticar que la Red hará de las carreras algo innecesario.

Vaya por delante que, desde el punto de vista de la formación teórica, sólo podemos calificar la formación universitaria en España, dentro del conjunto de la europea, como excelente. Por ejemplo, si nos fijamos en el ámbito Erasmus, y aunque no existen muchas estadísticas publicadas sobre resultados académicos, sí se observa el buen rendimiento de nuestros estudiantes Erasmus en el extranjero, un curso sí y otro también. Por ejemplo, la media en las calificaciones de los Erasmus españoles en la Universidad Juan Carlos I desde el 2011 hasta el 2015 fue de 7,51 sobre diez, mientras que los Erasmus extranjeros en la Universidad Complutense de Madrid obtuvieron una media de 7,17, y de 7,32 en la Universidad de Granada (Martín, 2016).

No obstante, si hablamos de la capacidad de los universitarios españoles para trabajar en un contexto internacional, Michavila, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo y Cruz-Benito (2016) reflejan cómo es precisamente una de las variables en las que los egresados consideran que la aportación de la Universidad puede considerarse “baja” y, en general, queda patente que la Universidad española tiene mucho margen de mejora en el terreno de los conocimientos y habilidades relacionadas con los idiomas de sus egresados.

En este punto podemos retomar la idea de la globalización creciente. Navarro de Peralta et al. (2013) establece ^{que se trata de una} de las tres tendencias principales que afectan a las demandas que los graduados universitarios deben satisfacer. Se trata de un proceso imparable, lleno de peligros, pero también de oportunidades. Permite por ejemplo al universitario español huir del corsé de un país con menos oportunidades laborales interesantes de las deseables y buscar allende nuestras fronteras... siempre y cuando se esté preparado para ese reto, para lo cual hay que estar en disposición de competir con buenos universitarios de todo el mundo. Para no salir mal parado en esa competencia, el egresado español debe adquirir un conocimiento que no se enseña en las aulas: una visión laboral multicultural que lleve aparejada una mejora de sus habilidades lingüísticas y sus competencias profesionales, que según la ya mencionada tesis doctoral de Martín-González (2015) se pueden agrupar en cinco grupos interrelacionados: multidisciplinariedad, adaptabilidad y aprendizaje permanente, dominio de idiomas y TIC, innovación y emprendimiento, y valores, comportamientos y actitudes. Según la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2008), en el Proyecto Europeo REFLEX se utiliza el adjetivo “flexibilidad” como sinónimo de “adaptabilidad”, que se define como la capacidad de adaptarse a múltiples entornos dinámicos, señalándose como una de las competencias más importantes que deben tener los trabajadores.

Así pues, de este enfoque del problema deben surgir las soluciones. La Universidad española, conservando sus virtudes, debe luchar desde una doble perspectiva temporal, trabajando en el medio y largo plazo en la modernización de

planes de estudio (la inclusión de prácticas regladas ya fue un acierto en esta línea), pero también en el corto plazo, más allá de las aulas, siendo un agente dinamizador del cambio (Álvarez, Felgueroso, Fernández, Gutiérrez-Solana y Soria (2015) lo pusieron de manifiesto durante los cursos de verano de la Universidad Complutense de Madrid), y ayudando a los ya egresados, que no disfrutarán esos cambios en los planes de estudio, tendiendo puentes hacia allí donde a veces brilla oculta, valga la paradoja, la verdadera vanguardia: las empresas.

El Programa “Universtage” de UNIVERSA (Servicio de Orientación y Empleo de la Universidad de Zaragoza) es uno de esos puentes, ya que permite a los egresados españoles disfrutar de la posibilidad de trabajar en empresas de todo el mundo realizando prácticas a través de un sistema de becas para, de ese modo, mejorar su CV y, a la postre, su empleabilidad dentro y fuera de nuestras fronteras. De hecho, según Pérez et al. (2018), realizar prácticas en empresas mejora la probabilidad de empleo un 1,7%, y hacer estancias en el extranjero un 3,6%, de tal forma que un programa de prácticas internacionales como “Universtage” aprovecha ambas mejoras al mismo tiempo.

OBJETIVOS

El objetivo de esta Comunicación es presentar una experiencia de éxito en la lucha por el aumento de la empleabilidad en el marco universitario: el Programa “Universtage”, que persigue facilitar la inserción laboral de los titulados recientes a través de la realización de prácticas internacionales en empresas e instituciones en diferentes países, que les permitan:

1. Adaptarse a un entorno empresarial real, en un ámbito internacional, y ampliar así su visión del mundo de los negocios desde una perspectiva global.
2. Aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en sus carreras universitarias y mejorar sus habilidades de trabajo en grupo y lingüísticas, a través del uso diario de otro idioma en un ambiente profesional.
3. Mejorar sus expedientes personales, en los que esa experiencia internacional puede ser un dato diferenciador decisivo de cara a su contratación posterior.

Los parámetros que maneja el Programa “Universtage” para conseguir sus fines son:

- Eficacia: entendida como la consecución del fin último general, ya descrito (en resumen, mejorar la empleabilidad de los egresados universitarios).
- Eficiencia: el Programa trabaja sin desperdiciar los recursos de los que dispone, tanto en capital humano como económico. El presupuesto anual, cercano a 130.000 € en 2017, se aplica con una intención distributiva lo más ecuánime

posible (por ejemplo, mayor beca para países con mayor nivel de vida, y menor beca si la empresa de acogida paga una ayuda al becario)

- Alcance: El Programa intenta llegar al mayor número de personas y lugares. Por ello, son importantes dos aspectos:
 - La variedad de perfiles: UNIVERSA es un Servicio Central de la Universidad de Zaragoza, lo que implica que el Programa “Universtage” deba dirigirse a todas las titulaciones y perfiles de egresados universitarios, encontrando plazas de prácticas lo más variadas posible. Además, se presta especial atención a aquellas titulaciones consideradas de “difícil inserción”.
 - La variedad geográfica: el Programa no se circunscribe a un ámbito geográfico concreto, utilizando su independencia organizativa para llegar, precisamente, a países a los que otros Programas, como los Programas Europeos, no llegan. Esto además multiplica las posibilidades de adecuarse a las inquietudes del colectivo de egresados universitarios.
- Calidad: se trata de un Programa “pequeño” en cuanto a recursos y, quizá por eso mismo, enfoca su gestión especialmente hacia la calidad, basada en pilares como:
 - El trato personal: cualquier persona interesada puede hablar directamente con las personas que gestionan el Programa para resolver sus dudas. Además, todos los solicitantes son entrevistados personalmente por una orientadora laboral. También se les ofrece asesoramiento sobre vacunas, visados, seguros, y todos los detalles que se derivarían de la gestión de sus posibles prácticas. Los becarios disponen de un sistema de doble tutorización, con un tutor en UNIVERSA y otro en la entidad en la que realizan sus prácticas.
 - La comunicación entre becarios: desde UNIVERSA se incentiva la comunicación entre los becarios que van a viajar a la misma zona, para que se ayuden entre ellos, por ejemplo, compartiendo gastos de alojamiento. Asimismo, también los ex becarios, que a la postre son quienes han disfrutado ya de la experiencia en prácticas en primera persona, aconsejan a los futuros becarios, bien en persona o bien a través de sus “Consejos Prácticos” (publicados en la web de UNIVERSA) sobre cualquier aspecto que les fuere de utilidad en la “aventura” que van a emprender.
 - La mejora continua y la flexibilidad: al finalizar cada periodo de prácticas los becarios redactan una “Memoria de Fin de Prácticas”. Asimismo, tanto el becario como la empresa complimentan “Cuestionarios de Valoración”. Todo ello contribuye al mejor análisis del funcionamiento del Programa y, en consecuencia, a la adopción de modificaciones allí donde hicieren falta, para conseguir una mejora continua en su gestión.
 - La transparencia: la concesión de las becas se establece mediante la baremación de diferentes aspectos a través de un sistema de puntos, disponible en

la web de UNIVERSA. De hecho, tanto las condiciones generales del Programa, como los detalles de cada convocatoria se publican en la web para que cualquier interesado pueda estar perfectamente informado en cada fase de la gestión del Programa.

- El tratamiento de datos: el Programa se ajusta, como no puede ser de otra forma, a los requerimientos de las leyes vigentes sobre protección de datos.

MÉTODO

Puesto que esta Comunicación no es un trabajo de investigación, sino la presentación de una experiencia en concreto, el Programa “Universtage”, en este apartado se presenta la metodología seguida en la gestión de dicho Programa. El Programa “Universtage” de UNIVERSA supone la visión internacional de su labor de gestión de prácticas en empresas. Implica concesión de dinero público, y se organiza con un procedimiento detallado, a través de dos convocatorias anuales, una por semestre. La experiencia de casi 20 años ha ido mejorando su cronograma, adaptándolo también a los tiempos propios de la vida universitaria. Las acciones que comprende son: difusión, contactos con empresas e instituciones en el extranjero, consecución y publicación de plazas, comprobación y recogida de solicitudes, baremación de méritos y entrevistas personales, gestión de prácticas, y su correspondiente cumplimentación de documentación, así como la firma de Acuerdos, gestión de seguros y viajes, asesoramiento y tutorización y, finalmente, actividades de evaluación de la gestión realizada y de la bondad de todo el proceso en relación con el objetivo final perseguido por el Programa. Y todo ello debe quedar registrado, cómo no, en las bases de datos creadas a tal efecto.

Un análisis más detallado del procedimiento seguido en las principales fases del proceso se recoge a continuación:

— La difusión:

- Difusión en web, Facebook y Twitter
- Difusión interna: entendida como aquella que aprovecha la propia estructura de UNIVERSA como un Servicio de la Universidad de Zaragoza, y las sinergias que supone realizar otras actividades con egresados universitarios recientes. Por ejemplo, se realizan talleres de “movilidad internacional”, se informa sobre el Programa a los asistentes a cursos del Plan de Formación para el Empleo del INAEM gestionados por UNIVERSA, y se utilizan carteles y dípticos con información sobre el Programa en los diferentes campus universitarios.
- Difusión externa: hacia los medios de comunicación, centrándose sobre todo en webs institucionales sin coste para el Programa y en notas de prensa

para que los medios publiquen informaciones y reseñas, especialmente al inicio de cada convocatoria.

- La búsqueda de plazas: es un pilar fundamental, ya que disponer de plazas atractivas para prácticas en el extranjero va a repercutir directamente en el interés del colectivo objetivo sobre el Programa. Por otra parte, el Programa también contempla la figura que denomina “autocandidatura”, que supone que el solicitante busca la práctica en una empresa o institución en la que está especialmente interesado.
 - Gestión y registro de plazas: no todas las plazas son adecuadas para un Programa como “Universtage”, que pretende mantener un alto umbral de calidad. Sólo las que lo tienen pasan a registrarse en el sistema y se publicarán en la web durante los periodos de solicitud de beca.
 - Solicitudes: los periodos de solicitud son octubre y marzo (uno por semestre). Los solicitantes entregan su documentación (comprobada rigurosamente por UNIVERSA), eligiendo cinco plazas en orden de preferencia, que incluyen las valoraciones de becarios anteriores, si los hubiera.
 - Baremación: el Programa establece un sistema por puntos (“puntos Universtage”) que valora expediente, CV, nivel de idiomas, formación complementaria y entrevista personal.
 - Valoración y distribución de plazas: el personal de UNIVERSA involucrado en el Programa valora las puntuaciones obtenidas por los solicitantes, atendiendo a multitud de detalles, ya que cada solicitante no tiene una única puntuación, sino varias, en relación con las plazas que hubiera marcado como preferentes; por ejemplo, se tiene una puntuación distinta por cada idioma, ya que una plaza puede requerir o no conocimientos, y un determinado nivel, de un idioma en concreto. Con ello, se establece una primera distribución de plazas entre los solicitantes que hayan obtenido suficientes puntos como para poder recibir una de las becas.
 - Envío de candidatos: Se envía el CV de los candidatos preseleccionados a las empresas e instituciones que ofertaron las plazas, para su valoración. Se les ofrece, si lo requieren, la posibilidad de entrevistarlos vía telefónica o por Skype.
 - Comunicación a becarios: se realiza vía web a través de la publicación, con contraseña para los interesados, de un “Ranking” que muestra los solicitantes con beca asignada y la plaza en la que han sido aceptados, así como la lista de espera de solicitantes que quedan de momento sin beca, a la espera de alguna vacante.
 - Confirmación por parte de los becarios: una vez los solicitantes con derecho a beca confirman su interés, se les proporciona el contacto con la empresa o institución de acogida, y con otros becarios y ex becarios que viajan, o viaja-

ron en el pasado, a la misma zona. También se les informa de los siguientes pasos a tomar de cara a la gestión de sus prácticas. Conviene puntualizar que existen plazas especiales, como por ejemplo las plazas en Representaciones de España en el Extranjero (Embajadas y Consulados, sobre todo) que centraliza el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC) y que exigen un procedimiento paralelo que también gestiona el Área Internacional de UNIVERSA.

- **Gestión de prácticas:** se firman los necesarios Acuerdos de Colaboración entre la Universidad de Zaragoza y las entidades en el extranjero que van a recibir a los becarios, se prepara toda la documentación que los becarios firmarán, y se contratan los seguros (de enfermedad, accidentes y responsabilidad civil). Al finalizar el periodo de prácticas (que dura 3 meses) se gestiona el reembolso del viaje de ida y vuelta. En la Tabla 1 se pueden observar las diferentes cantidades que, atendiendo al país de destino, el Programa tiene establecidas tanto para beca como para reembolso de viaje.
- **Prácticas sin beca y ampliaciones:** el Programa deja abierta la posibilidad de realizar prácticas sin beca a solicitantes interesados a los que no pudo concedérseles una beca, proporcionándoles toda la documentación para que su estancia esté formalizada dentro de un Acuerdo de Colaboración signado entre la Universidad de Zaragoza y la entidad extranjera en cuestión. Asimismo, también pueden gestionarse ampliaciones de prácticas (una vez terminados los 3 meses establecidos), para que el egresado pueda estar hasta 3 meses más en prácticas internacionales (sin beca), si así lo desea.
- **Evaluación de prácticas:** al acabar las prácticas los becarios redactan una “Memoria de Fin de Prácticas” en la que explican su experiencia, objetivamente (tareas desarrolladas) pero también subjetivamente (su valoración personal de esas tareas, de las condiciones y gestión del Programa, de la mejora de sus capacidades y su CV para enfrentar con más garantías el mercado laboral, etc.). Asimismo, tanto el becario como la empresa cumplimentan “Cuestionarios de Valoración”, en los que evalúan los principales aspectos del Programa.
- **Evaluación del Programa:** La medición de la bondad de un Programa como “Universtage” siempre es complicada. Además de las memorias y cuestionarios tras cada práctica, transcurrido un año los exbecarios cumplimentan un “Cuestionario de Seguimiento Laboral”, con el objeto de conocer si el Programa finalmente consigue su propósito: mejorar la empleabilidad de los jóvenes egresados universitarios.
- **Memoria Final del Año:** los resultados del Programa y su análisis se incluyen en la Memoria Final que UNIVERSA presenta anualmente al INAEM, de donde proceden los fondos necesarios para su gestión.

RESULTADOS

A nivel histórico, desde que el Programa comenzó en 1999, las Figuras 1 y 2 ofrecen información tanto sobre los países de destino y su año de incorporación al Programa, como sobre el número de prácticas anuales y acumuladas (1625 a finales de 2017).

Durante los primeros años del Programa las prácticas tuvieron lugar, sobre todo, en Europa, pero poco a poco se fueron abriendo horizontes, en primer lugar hacia el continente americano, y después hacia el resto del mundo. La distribución por continentes a finales de 2017 era así:

- Europa: 909 prácticas desde el inicio del Programa (24 en 2017)
- América: 625 prácticas desde el inicio del Programa (40 en 2017)
- Asia: 51 prácticas desde el inicio del Programa
- África: 28 prácticas desde el inicio del Programa (2 en 2017)
- Oceanía: 12 prácticas desde el inicio del Programa

Otras informaciones de interés son, por ejemplo, los destinos más demandados por los universitarios (ver Tabla 2) o la distribución por género de los becarios (Figura 3).

En el año 2017 se gestionaron 66 prácticas internacionales dentro del Programa “Universtage”, 51 de ellas con beca, que se desarrollaron en 44 empresas e instituciones sitas en 22 países diferentes. Algunos datos del año 2017:

- El 70,27% de los solicitantes en 2017 fueron mujeres
- El 34,46% de los solicitantes en 2017 obtuvieron beca
- El 80,30% de las prácticas en 2017 las realizaron mujeres
- El Centro de la Universidad de Zaragoza con mayor número de prácticas en 2017 fue la Facultad de Filosofía y Letras (13)
- El país con mayor número de prácticas en 2017 fue Argentina (15)
- En 2017 entraron al Programa tres nuevos países: Chipre, Ghana y Honduras

Aunque la mejora de la empleabilidad de los universitarios es un intangible, para reflexionar sobre la bondad del Programa se diseñaron los “Cuestionarios de Valoración” y un “Cuestionario de Seguimiento Laboral”. De ellos, junto con las “Memorias de Fin de Prácticas” que redactan los becarios, se infiere una satisfacción general con el Programa. Como ejemplos, tres gráficos: uno con la valoración que los becarios hacen del Programa (Figura 4), otro sobre la valoración por parte de las empresas (Figura 5), que incluye su opinión sobre los becarios recibidos, y un tercero con la situación laboral a finales de 2017 de aquellos que fueron becarios en el año 2016 y se enfrentaron al mercado laboral a su regreso a España (Figura 6): un 72% estaban trabajando en empresas (el 57% a través de un contrato laboral y el 15% en prácticas), lo que supone un dato favorable sobre la adecuación del Programa en relación con el objetivo que persigue.

En la Memoria Anual que UNIVERSA presenta al INAEM se analizan en profundidad todos los datos provenientes del Programa “Universtage”, retroalimentándose su organización y metodología de cara al año siguiente.

CONCLUSIONES

El Programa “Universtage” recoge la esencia del “Pragmatismo”, orientación filosófica de la rama de la Epistemología que surgió en EE.UU. a finales del siglo XIX, y que defiende que sólo pensamos cuando nos enfrentamos a los desafíos de un mundo cambiante, de tal forma que la filosofía no consiste en obtener una representación veraz del mundo, sino en resolver problemas prácticos. Esta escuela filosófica tuvo, y sigue teniendo, enorme incidencia en campos como la educación y la política, y uno de sus máximos representantes, el estadounidense John Dewey (1859-1952), fundó la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago, institución donde llevó a la práctica su filosofía educativa basada en “aprender haciendo” (“learning by doing”) en la que se fundamentan las prácticas en empresas por parte de estudiantes y jóvenes egresados universitarios. “Universtage” recoge esa idea desde una perspectiva internacional, y añadiendo como estrategia el trato personal y cercano.

La Universidad de Zaragoza, como otras Universidades españolas, conscientes de la dificultad de seguir desde la pura docencia el vertiginoso ritmo de los cambios sociales, económicos y políticos, incentiva la posibilidad de realizar prácticas voluntarias en empresas e instituciones.

Evidentemente “Universtage”, ni cualquier otro Programa que persiga sus mismos objetivos, son la panacea ante el grave problema del desempleo universitario español, motivado por estancamientos sociales históricos, estructuras económicas rígidas y poco desarrolladas, mucho más sensibles a crisis como la que comenzó en 2008, así como también por factores culturales que a veces lastran las necesarias iniciativas hacia el cambio. Pero este tipo de Programas sí pueden presumir, al menos, de atinar en su enfoque, que supone comprender el problema global, para después actuar localmente, trabajando iniciativas de pequeña dimensión, de gestión manejable, para colectivos objetivo conocidos, y desde la institución más cercana posible (en el caso de “Universtage” la propia Universidad, lo que facilita enormemente la gestión y mejora la calidad en la selección de candidatos).

Los usuarios que directamente se benefician anualmente del Programa “Universtage” no son muchos (66 prácticas en 2017), pero hay que confiar en el efecto multiplicador de este tipo de Programas. Los egresados universitarios con esa experiencia laboral “Universtage” en su Curriculum no sólo verán favorecida su propia empleabilidad, sino seguramente también motivarán a otros compañeros sobre la necesidad de ampliar su perspectiva laboral a través de competencias empresariales que les permitan adaptarse a una realidad cambiante que va más allá de lo que aprendieron en el aula y que, además, es cada vez más internacional.

El Programa ha crecido en calidad con el paso de los años gracias a su mejora continua por el feed-back proveniente de aquellos que le dan sentido: los universitarios que quieren mejorar su perfil profesional para insertarse en el mercado

laboral y trabajar en lo que se formaron durante tantos años de estudio y esfuerzo. Pero desde luego, el apoyo institucional ha sido clave. Desde el Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza se supo percibir hace años la necesidad de potenciar las prácticas internacionales de UNIVERSA, y defenderlas año tras año con fondos públicos, manteniendo así encendido un motor más para el desarrollo laboral, económico y social de nuestra Comunidad.

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2008). *Informe graduados. Titulados universitarios y mercado laboral-Proyecto REFLEX*. Recuperado de <http://www.aneca.es/>.
- Álvarez, M., Felgueroso, F., Fernández, E., Gutiérrez-Solana, F., & Soria, E. (2015). Nuevos escenarios y tendencias de la empleabilidad. En J. A. Vázquez y F. Solé (Dirección), *El reto de la empleabilidad de los titulados universitarios*. Mesa Redonda llevada a cabo en los Cursos de Verano de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Aunión, J. A. (29 de diciembre de 2014). El saber ya no cabe en el Campus. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2014/12/26/actualidad/1419609264_406943.html
- Fermosel, D., Mena, J., y Paradinas, C. (2017). *La Empleabilidad de la Población Cualificada*. Barcelona y Madrid, España: EAE Business School
- García, M. A. (27 de diciembre de 2014). ¿Qué estudiarán los que hoy son bebés? *El País*. Recuperado de https://elpais.com/economia/2014/12/26/actualidad/1419593786_867367.html
- Lago Moneo, J. A., Pérez Verdú, M. N., Fernández Girón, M., Márquez Avilés, L., y Palacios Larrea, L. (2013). *La Empleabilidad de la Población Cualificada*. Barcelona y Madrid, España: EAE Business School
- Martín, D. (19 de abril de 2016). La Erasmus, no tan “orgasmus”. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/f5/campus/2016/04/19/571683ebe2704e012a8b467f.html>
- Martín-González, M. (2015). *Análisis del impacto de las Competencias de Empleabilidad en el Empleo de los Titulados Universitarios en España* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios en España, 2015 (Primer informe de resultados)*. Madrid, España: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Navarro de Peralta, J., Mora, J. G., Carot, J. M., Vila, L. E., Peiró, J. M., Michavila, F.,... Bas, M. C. (2013). *Libro Verde de la Empleabilidad de los titulados universitarios de la Comunitat Valenciana, 2013*. Valencia, España: Generalitat Valenciana, Agència Valenciana d’Avaluació i Prospectiva.

Pérez, F., Aldás, J., Peiró, J. M., Serrano, L., Miravalles, B., Soler, A. y Zaera, I. (2018). *Itinerarios de inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad: formación universitaria vs entorno*. Bilbao, España: Moonbook, S.L.

TABLA 1
CANTIDADES PARA BECAS Y REEMBOLSOS DE VIAJE

| | | Beca máxima mensual | Reembolso máximo de viaje |
|-----------------|----------------------|---------------------|---------------------------|
| EUROPA | Rusia | 800 | 500 |
| | Dinamarca | 700 | 700 |
| | Finlandia | 700 | 700 |
| | Islandia | 700 | 700 |
| | Noruega | 700 | 700 |
| | Suecia | 700 | 700 |
| | Alemania | 650 | 350 |
| | Austria | 650 | 350 |
| | Bélgica | 650 | 350 |
| | Francia | 650 | 350 |
| | Irlanda | 650 | 350 |
| | Liechtenstein | 650 | 350 |
| | Luxemburgo | 650 | 350 |
| | Mónaco | 650 | 350 |
| | Países Bajos | 650 | 350 |
| | Reino Unido | 650 | 350 |
| | Suiza | 650 | 350 |
| | Andorra | 550 | 350 |
| | Chipre | 550 | 350 |
| | Ciudad del Vaticano | 550 | 350 |
| | Grecia | 550 | 350 |
| | Italia | 550 | 350 |
| | Malta | 550 | 350 |
| | San Marino | 550 | 350 |
| | Albania | 500 | 400 |
| | Bielorrusia | 500 | 400 |
| | Bosnia y Herzegovina | 500 | 400 |
| | Bulgaria | 500 | 400 |
| | Croacia | 500 | 400 |
| | Eslovaquia | 500 | 400 |
| | Eslovenia | 500 | 400 |
| | Estonia | 500 | 400 |
| | Georgia | 500 | 400 |
| Hungría | 500 | 400 | |
| Letonia | 500 | 400 | |
| Lituania | 500 | 400 | |
| Macedonia | 500 | 400 | |
| Moldavia | 500 | 400 | |
| Montenegro | 500 | 400 | |
| Polonia | 500 | 400 | |
| Portugal | 500 | 400 | |
| República Checa | 500 | 400 | |
| Rumania | 500 | 400 | |
| Serbia | 500 | 400 | |
| Turquía | 500 | 400 | |
| Ucrania | 500 | 400 | |

| | | Beca máxima mensual | Reembolso máximo de viaje |
|----------------|-----------|---------------------|---------------------------|
| AMÉRICA | Canadá | 750 | 1100 |
| | E.E.UU. | 750 | 1100 |
| | Brasil | 600 | 1100 |
| | Colombia | 600 | 1100 |
| | Resto | 500 | 1100 |
| ASIA | Japón | 750 | 1300 |
| | Resto | 650 | 1300 |
| ÁFRICA | Argelia | 550 | 350 |
| | Marruecos | 550 | 350 |
| | Túnez | 550 | 350 |
| | Resto | 600 | 1100 |
| OCEANÍA | | 550 | 1500 |

TABLA 2
DESTINOS MÁS DEMANDADOS POR LOS TITULADOS PROVENIENTES DE LOS CENTROS
CON MAYOR NÚMERO DE BECARIOS A NIVEL HISTÓRICO

| Centro | Prácticas históricas de titulados de ese centro | País de más acogida histórica para ese centro | Prácticas históricas de titulados de ese centro en ese país | Porcentaje de prácticas históricas de ese centro en ese país |
|--------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Facultad de Derecho | 181 | Bélgica | 33 | 18% |
| Facultad de Economía y Empresa | 326 | Gran Bretaña | 77 | 24% |
| Facultad de Filosofía y Letras | 199 | Francia e Italia | 19 | 10% |
| Facultad de Veterinaria | 193 | Argentina | 31 | 16% |
| Otras Universidades | 175 | Argentina | 29 | 17% |

FIGURA 1
MAPA CON PAÍSES DE DESTINO

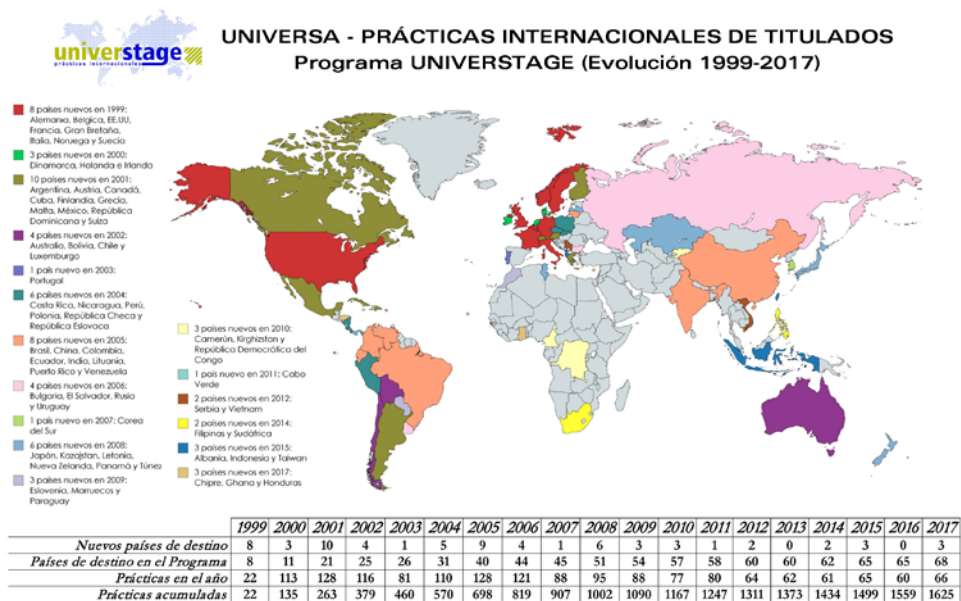


FIGURA 2
PRÁCTICAS INTERNACIONALES POR PAÍSES



FIGURA 3
DISTRIBUCIÓN DE PRÁCTICAS POR GÉNERO

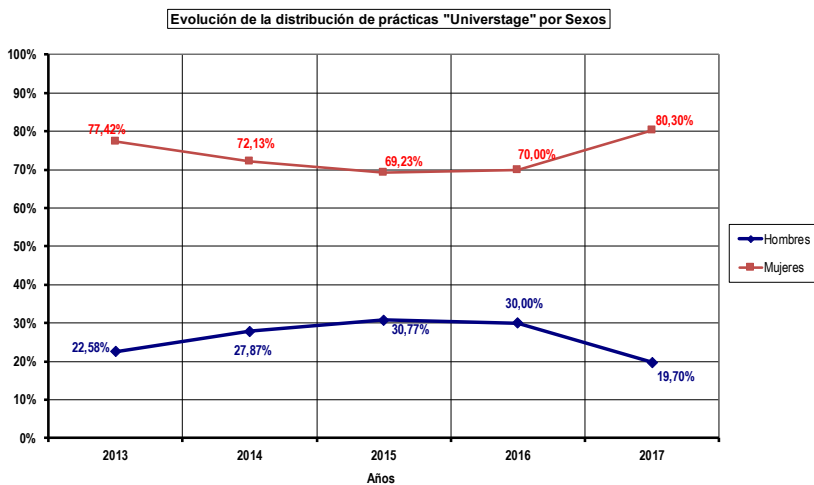


FIGURA 4
VALORACIÓN QUE LOS BECARIOS HACEN SOBRE EL PROGRAMA

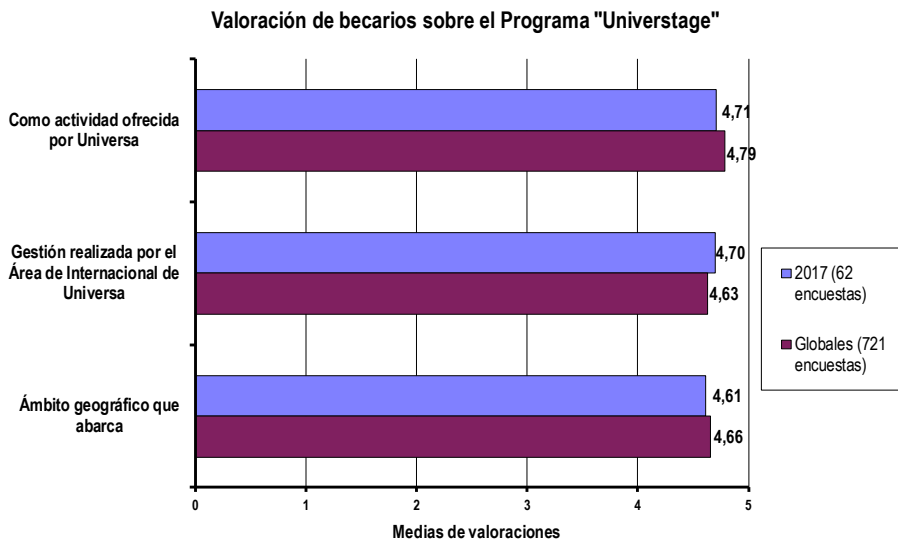


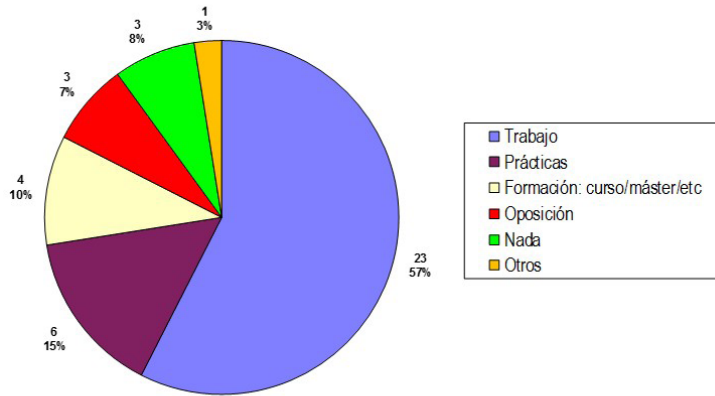
FIGURA 5
VALORACIÓN QUE LAS EMPRESAS RECEPTORAS HACEN SOBRE EL PROGRAMA Y EL BECARIO RECIBIDO



FIGURA 6

SITUACIÓN LABORAL A FINALES DE 2017 DE AQUELLOS QUE FUERON BECARIOS EN EL AÑO 2016 Y SE ENFRENTARON AL MERCADO LABORAL A SU REGRESO A ESPAÑA

Situación laboral actual de los becarios del año 2016
(40 encuestas en total)



ESTUDIANTES
Y ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

ANÁLISIS DEL PROGRAMA TUTOR-MENTOR DESDE LA EXPERIENCIA DE DOS MENTORAS

Isabel Marco Yuste,¹ Laura Pinilla Latorre²
Universidad de Zaragoza
isamaryu@hotmail.com,¹ laurapin94@gmail.com²

RESUMEN

El Programa Tutor-Mentor forma parte del Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ). Se fundamenta en la acción conjunta entre los tutores y mentores y tiene como objetivo general favorecer la integración, educación y desarrollo de los estudiantes en la Universidad. Los objetivos que vamos a desarrollar durante los siguientes apartados son analizar la metodología de las sesiones realizadas durante el curso, considerar el interés de los estudiantes a partir de la asistencia y aportaciones realizadas en las sesiones, y razonar y reflexionar sobre la labor realizada en el POUZ. La experiencia se llevó a cabo en un grupo de primer curso (dividido en dos subgrupos) del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza. Cada subgrupo estaba tutorizado-mentorizado por un/a tutor/a y una mentora que actúan coordinadamente. Se realizaron cinco sesiones en las que se acordó el lugar, día y hora con los estudiantes, donde se trataron las necesidades personales del alumnado. El interés de los estudiantes fue alto con una participación media del 39.09% del grupo, siendo la valoración media del POUZ de 4,75 sobre 5 y la valoración de la labor de las mentoras de 4.83 sobre 5. Para concluir, queremos decir que la labor realizada fue muy gratificante ya que desde la función de mentoría se puede ayudar a los nuevos estudiantes en necesidades en las que se encuentran mejor hablando con otro estudiante del mismo grado.

PALABRAS CLAVE

POUZ, Programa Tutor-Mentor, Orientación Universitaria.

ANALYSIS OF THE TUTOR-MENTOR PROGRAM FROM THE EXPERIENCE OF TWO MENTORS

Isabel Marco Yuste,¹ Laura Pinilla Latorre²

Universidad de Zaragoza

laurapin94@gmail.com,¹ isamaryu@hotmail.com²

ABSTRACT

The Tutor-Mentor Programme is part of the University Orientation Plan of the University of Zaragoza (POUZ). It is based on the combined action between tutors and mentors and its general objective is to favour the integration, education and development of students at University. The objectives that we are going to develop during the following sections are to analyze the methodology of the sessions carried out during the course, to consider the interest of the students from the attendance and contributions made in the sessions, and to reason and reflect on the work carried out in the POUZ. The experience was carried out in a first year group (divided into two subgroups) of the Grade of Teaching in Primary Education of the University of Zaragoza. Each subgroup was mentored by a tutor and a mentor who act in a coordinated way. Five sessions were held in which the place, day and time were agreed with the students, where the personal needs of the students were dealt with. The interest of the learners was high with an average participation of 39.09% of the group, with the average POUZ rating of 4.75 out of 5 and the rating of the work of the mentors of 4.83 out of 5. To conclude, we want to say that the work done was very rewarding because from the mentoring function can help new students in needs in which they are better talking to another student of the same grade.

KEYWORDS

University Orientation Plan of the University of Zaragoza, Tutor-Mentor Programme, University Orientation.

INTRODUCCIÓN

El Programa Tutor-Mentor forma parte del Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ). Se fundamenta en la acción conjunta entre los tutores y mentores y tiene como objetivo general favorecer la integración, educación y desarrollo de los estudiantes en la Universidad.

Durante los últimos cursos el profesorado de la Universidad de Zaragoza ha notado un aumento en las demandas relacionadas con la orientación de los estudiantes durante el transcurso de sus grados. Como consecuencia durante 2015-2016 comenzó la implantación del POUZ dividido en tres fases distintas. La primera fase está dedicada a los estudiantes de nuevo ingreso en la universidad; la segunda se centra en el segundo curso y siguientes del grado. La tercera fase tiene que ver con todo lo relacionado con estudiantes egresados (Allueva, Zulaica y Abadía, 2016).

Nosotras hemos participado en la primera fase de este plan, orientando y guiando a un grupo de 70 alumnos y alumnas de nuevo ingreso a la universidad en horario de tardes. El grupo se dividió en dos subgrupos: uno compuesto por 20 alumnas y 15 alumnos, y el otro por 17 alumnas y 17 alumnos.

En este trabajo se van a desarrollar unos objetivos teniendo a lo largo del curso 2017-2018 en el que hemos dedicado una parte de nuestro tiempo a la orientación de los futuros maestros y maestras de educación primaria. Además, vamos a exponer la metodología utilizada durante las sesiones; los resultados obtenidos en estas mismas; y por último comentaremos las conclusiones en relación con nuestra experiencia como mentoras.

OBJETIVOS

El objetivo general de este plan es “favorecer la integración, educación y desarrollo de los estudiantes en la Universidad de Zaragoza, así como la inserción en el mundo laboral” (Allueva et al., 2016). Este gran objetivo se ha tenido en cuenta durante las sesiones realizadas en este curso, pero no es uno de los objetivos a desarrollar en este trabajo.

Los objetivos que sí que vamos a tratar son los siguientes:

1. Conocer los momentos de intervención del POUZ durante el primer curso académico de los estudiantes de nuevo ingreso.
2. Analizar las sesiones realizadas durante el curso.
3. Analizar el interés de los estudiantes a partir de la asistencia y aportaciones realizadas en las sesiones.
4. Razonar y reflexionar sobre la labor realizada en el POUZ.

A continuación, veremos brevemente lo que trataremos con cada uno de

estos objetivos. En cuanto al objetivo 1, se hará un resumen de las actuaciones que propone el POUZ para los nuevos estudiantes de la Facultad de Educación. En el objetivo 2 se analizará cada una de las sesiones que se han desarrollado durante el curso, comentando lo que se ha realizado en cada una de ellas. En el objetivo número 3 se va a analizar la participación y el interés de los estudiantes en las distintas intervenciones que se han llevado a cabo en el binomio tutor-mentor. Por último en el objetivo 4 se expondrá desde nuestra experiencia la participación y dedicación en este plan de orientación como mentoras.

MÉTODO

Antes de comenzar con el desarrollo de las sesiones que hemos llevado a cabo como mentoras dentro del POUZ, vamos a hacer un pequeño resumen sobre los pasos que seguimos para ser mentoras de un grupo de alumnos de nuestra facultad.

Para llegar a ser mentoras de un grupo de primer curso, tuvimos que pasar una fase de preselección de estudiantes tras haber realizado una previa inscripción todos aquellos interesados en este programa. Tras ser seleccionados, tuvo lugar una reunión con el Vicedecano de la Facultad de Educación. En esta reunión tuvimos un diálogo abierto entre los posibles candidatos. Varios días después nos comunicaron oficialmente a través del correo electrónico que habíamos sido elegidas para formar parte de uno de los binomios tutor-mentor.

Antes de llevar a cabo esta labor, los tutores y mentores realizamos dos cursos de formación sobre el POUZ, de dos horas de duración cada uno. Dos de esas cuatro horas estuvieron dedicadas a una orientación común para los tutores y los mentores, y durante las otras dos horas recibimos por separado una formación específica en cuanto a la función que vamos a desempeñar como tutores o mentores.

Cabe destacar que durante el curso académico los mentores tienen reuniones de coordinación con el Vicedecano de la Facultad para hacer un seguimiento de la consecución del programa de orientación.

Una vez iniciado el curso y tras haber realizado los pasos anteriormente nombrados, el POUZ se empieza a desarrollar teniendo en cuenta seis momentos de actuación establecidos que se consideran claves para la integración de los estudiantes en la Universidad (Allueva et al., 2016).

TABLA 1.
MOMENTOS DE ACTUACIÓN DEL POUZ

| | |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Momento 1</i> | Se realiza antes del comienzo del curso, son acciones que se realizan con estudiantes de niveles anteriores a la Universidad o acciones previas al inicio de curso con estudiantes ya matriculados. |
| <i>Momento 2</i> | Se corresponde con el inicio de curso, donde distintas sesiones informativas tienen lugar los primeros días del curso y son necesarias tanto para favorecer una buena integración de los estudiantes, como para promover la asistencia a otras futuras sesiones. Tras una sesión general con todos los alumnos de nuevo ingreso, junto con el decano y vicedecano de la facultad, se dividen los grupos y se realiza la primera sesión de orientación con el tutor y el mentor correspondiente. |
| <i>Momento 3</i> | Se lleva a cabo después de unas semanas del comienzo de curso, donde tiene lugar la segunda sesión un poco más formal de orientación con el tutor y el mentor. En ella se habla de cómo ha comenzado el curso o qué necesitan para llevarlo de una forma mejor. También es importante tratar con los alumnos cómo dividir el tiempo de estudio y de trabajo, dado que son bastantes cambios en muy poco tiempo y, además, en nuestro grupo de estudiantes, uno de los mayores cambios ha sido acudir a la universidad en horario de tardes, algo totalmente distinto a lo que han hecho hasta ahora, por lo que necesitan un poco más de ayuda en la organización. |
| <i>Momento 4</i> | Coincide con el fin del semestre y antes de los primeros exámenes de la universidad. Las orientaciones que nosotras podemos dar en estos momentos de mayor cúmulo de nervios es acerca de los exámenes y consejos a la hora de repasar cada una de las asignaturas, ya que deben tener claro que no todas se deben estudiar del mismo modo. |
| <i>Momento 5</i> | Aparece tras los primeros exámenes y las notas de las asignaturas, donde van a ver reflejado todo el trabajo del primer semestre y podrán valorar si se han organizado de forma correcta o habría algo que mejorar para conseguir más nota o aprobar alguna asignatura más. Deben tener en cuenta que es la primera toma de contacto con el grado que están haciendo y que no deben desanimarse si no han obtenido los objetivos que se habían marcado en un principio. De cara al segundo semestre, se podrá trabajar aquello que no ha funcionado correctamente para mejorar y conseguir lo planificado. |
| <i>Momento 6</i> | Se considera como una transición hacia el segundo año universitario, donde se producen el mayor número de abandonos en los distintos grados. Debemos ayudarles a cómo enfrentarse a la segunda convocatoria de aquellas asignaturas que les hayan quedado pendientes y a la elección de las materias del próximo curso. Estas son algunas de las acciones más relevantes que pueden realizarse como apoyo y orientación a los estudiantes en su proceso de integración en la Universidad. |

Todo lo anterior es una guía de los pasos que se deberían seguir durante el primer curso de orientación universitaria. Una vez que se desarrolla la primera sesión, y en la que nos conocemos tanto alumnado como tutor y mentor, se tienen en cuenta las inquietudes y los intereses individuales y grupales de los estudiantes. Todas ellas son tratadas y se intentan resolver dentro de la misma sesión, en

caso negativo, se resolverán en el menor tiempo posible manteniendo el contacto por correo electrónico, en próximas sesiones y con el delegado.

Casi la totalidad de las sesiones se desarrollan por parte del tutor y del mentor con una duración media de cada una de las sesiones de entre 45 y 60 minutos, en las que el tutor utiliza la primera parte de la misma y el mentor el final de la sesión. En alguna ocasión era el mentor quien ganaba protagonismo y el tutor abandonaba la clase la última parte de la reunión. Las sesiones se deben acordar previamente tanto el día como la hora y el lugar para que puedan acudir el mayor número de alumnos. En todo momento los estudiantes eran conocedores de los próximos temas a tratar en futuras sesiones.

A continuación se van a exponer las distintas sesiones realizadas en el curso universitario 2017-2018 de la mano de las mentoras del grupo en cuestión.

La primera sesión tuvo lugar después de la Jornada de acogida por parte de la Facultad de Educación de todos los estudiantes de nuevo ingreso de grado en horario de tardes. Posteriormente cada binomio tutor-mentor se hizo cargo de su mitad de grupo correspondiente. Durante la siguiente hora, los tutores y mentores comentan lo más relevante que ofrece la facultad al comienzo de curso, como cursos de formación, la utilización del correo de la universidad, la plataforma digital y algunos lugares de interés en las páginas de la universidad. Además, destacamos que en nuestro caso, contamos nuestra experiencia durante los últimos tres años en la universidad, a la vez que los logros conseguidos en las asignaturas y en cursos de formación.

Cada subgrupo con la mentora asignada realizan un recorrido breve por la facultad en la que van a pasar los próximos cuatro años, y por aquellos lugares del campus universitario en el que se encuentra su facultad y que es muy probable que visiten, como el SAD (Servicio de Actividades Deportivas) que ofrece la universidad, los edificios donde se realizan otros grados, las facultades donde se imparten cursos universitarios de lenguas modernas (CULM), cafeterías, salas de estudio, etc.

La segunda sesión tuvo lugar a las cinco semanas del comienzo de curso y lo más destacable para tratar en la misma era cómo había sido el primer contacto con la universidad.

La idea general fue comentar cómo se sentían, si habían surgido dudas, las primeras impresiones de las asignaturas del primer semestre, y de los próximos trabajos a realizar. Teniendo en cuenta nuestra experiencia en primer curso, se les expuso que fueran flexibles en la elección de grupos de trabajo y que utilizaran esas quedadas para conocer a sus compañeros, e intentar hacer cada trabajo de las distintas asignaturas con grupos distintos de alumnos.

Antes de finalizar la sesión, se comentó a los estudiantes sobre qué iría la próxima, para asegurarnos un mínimo de asistencia y para informar sobre los objetivos de la misma. Es muy importante elegir un día y una hora en la que todos

o la gran mayoría de los alumnos estén conformes dado que estas reuniones están diseñadas para ayudarles y orientarles en esta nueva etapa que comienzan. Esta sesión estuvo liderada por los tutores de cada subgrupo, aunque nosotras, las mentoras, comentamos nuestros puntos de vista bajo nuestra experiencia, sobre la realización de trabajos y la creación de distintos grupos.

La tercera sesión tuvo lugar a finales del mes de noviembre. Los contenidos que se trataron entre el binomio y los estudiantes estuvieron relacionados con el desarrollo de las distintas materias y sus correspondientes trabajos. Lo que se pretendía en esta reunión es llevar al día los trabajos dado que si se dejan para el final del semestre, junto con los exámenes, es mucho más difícil conseguir tiempo para realizar todas las tareas. Es importante que aprovechen el tiempo hasta el mes de diciembre, que suele ser el mes para entregar los trabajos finales, para poder corregir aquellos aspectos que necesiten mejorarse de los trabajos.

Como consecuencia y aunque estaba planificado, para ello, se les entregó un pequeño horario que se fue rellenando durante la sesión por los alumnos. El objetivo de esta pequeña actividad consistía en que pudieran crear un plan de estudios de cara a los próximos exámenes y entregas de esos trabajos y organizarse el tiempo de una mejor forma para poder abarcar todas aquellas actividades que se hayan planteado hacer durante el primer semestre, como puede ser cursos de idiomas, deporte o alguna otra actividad de ocio.

A modo de experiencia propia, se comentó cómo nosotras nos habíamos organizado durante el grado la época de exámenes, para poder dedicar el tiempo correspondiente a cada una de las materias, ya que cada una requiere una forma de estudio diferente, por lo que se puede prestar más atención a los trabajos o al estudio en sí de los contenidos dados. Las mentoras ganamos en esta reunión un poco más de protagonismo ya que hace relativamente poco pasamos por esa misma situación.

En la cuarta sesión la forma de concretar con los dos subgrupos fue la utilizada en las sesiones anteriores. La tutora y la mentora del subgrupo 2 acudieron a la hora, el día y el lugar donde se había quedado, pero ninguno de los alumnos había ido. Por lo que la sesión no se realizó hasta unos días más tarde que fueron entonces los alumnos, los que se pusieron en contacto con la tutora y la mentora para pedirles orientaciones y consejo sobre las dudas que tenían respecto a los exámenes y cómo organizarse. En las asambleas de ambos subgrupos la primera mitad de la sesión los dos tutores explicaron a los alumnos estrategias de estudio como por ejemplo de qué forma estudiar los diferentes tipos de exámenes, de qué modo organizarse el tiempo de estudio, etc. Además, se les facilitó al alumnado unos cuadros que podían usar de referencia para organizarse. Tras este tiempo en el que estuvieron el tutor y la mentora conjuntamente, el tutor abandonó el aula y se quedó la mentora sola con los alumnos. En esta segunda parte de la sesión la men-

tora se dedicó a explicarles como se había organizado y cómo se había afrontado desde su experiencia personal los diferentes exámenes. También se habló de las dudas que les surgían a los alumnos sobre cómo estudiar o preparar cada una de las materias que tenían en ese semestre.

La quinta sesión estaba programada para después de los exámenes del primer semestre, y en el subgrupo 1 se concretó fecha y lugar y se realizó sin afecciones pero en el subgrupo 2 aunque el modo de concreción de fecha y lugar fue el mismo, no acudió ningún alumno a la cita programada por lo que no se realizó la sesión. En el subgrupo 1 donde sí se llevó a cabo, se habló sobre los exámenes que habían realizado en las semanas anteriores y de los resultados obtenidos. También la mentora explicó desde su experiencia en las asignaturas del segundo semestre y se les dio consejos de cómo afrontarlas. Tras terminar el tema de los exámenes y de la experiencia de las asignaturas desde el punto de vista de la mentora, los alumnos junto con la mentora realizaron una rueda rápida de dudas de las asignaturas, trabajos y otros temas que preocupaban a los alumnos en ese momento.

La sexta y última sesión programada en el plan de orientación universitaria no se llevó a cabo debido a que ninguno de los alumnos de los dos subgrupos la creía necesaria, aunque se les ofertó la opción de hacerla antes de comenzar los exámenes del segundo semestre. Esta sesión estaba orientada a comentar y orientar a los alumnos tanto en los exámenes de junio como en los de septiembre si era necesario. Además, se les daría orientaciones para la elección de la asignatura del próximo curso, la realización de la matrícula y como en todas las sesiones anteriores si había alguna duda sobre algún tema de interés o inquietud por parte del alumnado.

Hay que destacar que se llevó a cabo una sesión adicional en uno de los subgrupos, que fue pedida por los estudiantes del mismo. En ella quisieron tratar aspectos de una asignatura en concreto ya que no sabían cómo realizar los trabajos de esta y cómo organizarse para estudiarla. Los estudiantes mostraron sus preocupaciones y con la experiencia de la mentora se trató de contestar a todas las dudas surgidas.

Las sesiones que se han realizado a lo largo del curso, en cada uno de los subgrupos se llevaron a cabo en días distintos, dependiendo de los horarios y la disponibilidad tanto del tutor como del mentor y de los estudiantes. Aun así, el contenido y los objetivos de cada una de las sesiones eran los mismos, ya que están establecidos en el documento oficial de este programa de orientación. Aun así, se debe tener en cuenta que estos contenidos deben adaptarse a las necesidades manifestadas por los estudiantes durante el curso. Nosotras como mentoras, hemos compartido las experiencias vividas con cada uno de los subgrupos para mejorar en las sesiones posteriores y comentar aspectos que igual una de nosotras no ha tratado en anteriores.

Durante cada una de las sesiones, los estudiantes debían firmar una hoja de asistencia para llevar un seguimiento sobre la participación en el POUZ de los mismos. Estas hojas debían subirse a una plataforma online junto a un informe completado individualmente por el tutor y otro por el mentor. En ella se reflejaban tanto para mentor como tutor: los objetivos de la sesión, los temas tratados, aportaciones o propuestas de mejora por parte de los alumnos. En ambos informes aparece un apartado dedicado al tutor o al mentor, en el que deben citar estas propuestas de mejora bajo su punto de vista. Durante el último mes del curso, debíamos realizar un informe final detallando nuestra experiencia, una valoración del POUZ y aspectos de mejora sobre el mismo.

Por último destacamos que nuestra labor como mentoras puede ser reconocida con hasta 2 créditos ECTS y una pequeña remuneración económica.

RESULTADOS

Gracias a las hojas de asistencia comentadas en el apartado anterior, se ha podido llevar a cabo un seguimiento de la participación de los estudiantes en las sesiones programadas en este plan. A continuación se muestra la tabla 2 con los datos recogidos y que posteriormente analizaremos.

TABLA 2
ASISTENCIA DEL ALUMNADO A LAS SESIONES PROGRAMADAS

| | <i>Subgrupo 1</i> | | | <i>Subgrupo 2</i> | | | <i>TOTAL grupo entero</i> |
|-------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------|---------------------------|---------------------------|--------------|---------------------------|
| | <i>Asistencia alumnas</i> | <i>Asistencia alumnos</i> | <i>Total</i> | <i>Asistencia alumnas</i> | <i>Asistencia alumnos</i> | <i>Total</i> | |
| <i>Sesión 1</i> | 18 | 16 | 34 | 16 | 11 | 27 | 61 |
| <i>Sesión 2</i> | 6 | 6 | 12 | 10 | 5 | 15 | 27 |
| <i>Sesión 3</i> | 13 | 9 | 22 | 7 | 4 | 11 | 33 |
| <i>Sesión 4</i> | 11 | 9 | 20 | 3 | 7 | 10 | 30 |
| <i>Sesión 5</i> | 7 | 3 | 10 | – | – | – | 10 |
| <i>Sesión adicional</i> | – | – | – | 5 | 4 | 9 | 9 |

Elaboración propia.

En la tabla 2 anterior se puede observar que en general la asistencia en el subgrupo 1 ha sido mayor en la mayoría de las ocasiones que en el subgrupo 2. En relación a la sesión de acogida (sesión 1), la participación ha sido la más alta de todas las sesiones realizadas, con un total de 34 y 27 asistentes. La sesión de toma de contacto con las asignaturas del primer semestre (sesión 2), ha sido en la única ocasión donde el subgrupo 2 obtiene mayor participación por parte de los estu-

diantes. Durante las sesiones de gestión del tiempo (sesión 3) y de orientación para los exámenes (sesión 4) se puede observar que la asistencia del subgrupo 1 es doble que la del subgrupo 2.

En relación con la sesión de orientación sobre las asignaturas del segundo semestre (sesión 5), el subgrupo 1 hizo la sesión con un total de 10 asistentes, mientras que en el otro subgrupo no se realizó. Cabe destacar que en este último subgrupo se llevó a cabo una sesión adicional pedida por los estudiantes a la mentora, en la que asistieron 9 alumnos.

Teniendo en cuenta estas sesiones sin contar con la sesión de acogida, la asistencia media en el subgrupo 1 es de 15.25 alumnos por sesión, siendo un 44.85% del total del alumnado de este subgrupo. En cuanto a la participación del segundo subgrupo, contamos con una media de 12 alumnos por sesión, siendo un 33.33% del total del subgrupo. Si tenemos en cuenta la participación del grupo entero, hablamos de 13.63 alumnos por sesión y un 39.09% de total del grupo.

Es importante destacar que a los alumnos se les pidió la realización de unas encuestas valorativas del Plan de Orientación Universitaria y de la labor desempeñada por el mentor. Las respuestas de estas encuestas no son muy fiables en este caso, dado que en un subgrupo por problemas técnicos no se pudieron contabilizar, por lo que solo contamos con los datos de la otra mitad del grupo. En cuanto a la valoración global del programa de tutoría/mentoría fue de un 4.75 puntos sobre 5, y la valoración media del mentor, fue de un 4.83 sobre 5 puntos.

CONCLUSIONES

Para concluir, queremos decir que la labor realizada fue muy gratificante ya que desde la función de mentoría se puede ayudar a los nuevos estudiantes en distintas situaciones de la mano de una persona que lo ha vivido recientemente. Al haber podido participar en este programa y haberlo conocido desde dentro, nos hubiera gustado haber tenido un mentor de estas mismas características en el inicio de nuestro grado, dado que ayuda y facilita en la etapa universitaria al nuevo estudiante.

Desde nuestro punto de vista, nos hubiera gustado obtener una mayor participación por parte de los estudiantes en este plan, ya que es muy completo. Este programa no solo se centra en el primer curso, sino que está dedicado a orientar a los estudiantes durante todos los cursos del grado, adaptándose a las necesidades que presenta el alumnado en cada uno de ellos. También es de destacar la involucración de los tutores de nuestros binomios, quienes nos han ayudado durante el curso en nuestra labor como mentoras.

Por último, tras esta experiencia vivida, ambas repetiríamos la participación como mentoras en este programa que ofrece la Universidad de Zaragoza ya que es una tarea que se puede coordinar con otras actividades fuera de la misma sin ningún problema.

REFERENCIAS

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: Bionomio Tutor-Mentor. En J. L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2273-2281). Madrid: Asociación Científica de Psicología y Educación.

ASOCIACIÓN GENERAL DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD SAN JORGE

Francisco Pérez Fustero
Universidad San Jorge

RESUMEN

La Asociación General de Estudiantes de la universidad San Jorge (AGE-USJ) es una asociación sin ánimo de lucro hecha por estudiantes y dedicada a los estudiantes. No buscamos un beneficio económico personal.

Nuestra función es generar vida universitaria preparando diferentes eventos de índole cultural, social, deportiva. Por supuesto ayudar en las actividades de nuestra universidad, dinamizar y publicitar.

Contamos con el programa tutor (buddy program) en el cual estudiantes de la universidad serán los tutores, compañeros, amigos de los nuevos Erasmus que quieran apuntarse en dicho programa. La intención es ayudar a todas las personas que vengan de fuera a estudiar, que puedan tener una persona que conozca la universidad, Zaragoza, y que pueda ayudarla con cualquier cosa que pueda necesitar (buscar piso, tarjeta bus, tarjeta de móvil, cuenta bancaria...) Es importante tener el programa tutor controlado, que ofrezca una buena calidad de servicio, ya que influirá positivamente en los Erasmus que han sido los principales interesados, y en los estudiantes (tutores) que practicarán idiomas, aprenderán de otras culturas, y probablemente consigan un buen amigo para toda la vida.

Todo esto nos lleva a nuestros principales objetivos:

- Captación de Erasmus
- Captación de tutores
- Captación de socios
- Ampliación de actividades culturales, deportivas y sociales
- Mantener y mejorar la satisfacción personal de cada una de las personas

Esto se consigue con un control de todas las actividades y distintos programas que podamos ofrecer garantizando el buen servicio, a la vez de que estamos abiertos a que la gente proponga nuevas ideas y quiera participar con nosotros.

Por supuesto buscamos la continuidad de nuestra asociación y otro punto importante sería la captación de gente activa y responsable, con ganas de ayudar a la gente que quiera trabajar con nosotros.

PALABRAS CLAVE

Vida universitaria; Satisfacción de los estudiantes; Actividades/eventos; Programa tutor.

INTRODUCCIÓN

QUÉ ES LA AGE

La asociación de estudiantes tiene una definición, comúnmente usada para definirla en un tweet: es una Asociación hecha para los estudiantes, dirigida por los estudiantes, diseñada con el fin de crear vida universitaria.

En 2014, año de su creación, la USJ carecía de vida universitaria. No es que la universidad no la aportase, el alumnado ignoraba esa situación. Se juntaban tres motivos: el alumno no relaciona la diversión con la universidad, creían que sería algo aburrido; el enfoque otorgado por la USJ es el de un adulto y que la distancia con Zaragoza generaba una pereza mayor.

Nosotros quisimos darle la vuelta a la tortilla. Consideramos que los mejores años de nuestra vida residen en la universidad por el factor de la edad, aguantamos mejor el cansancio, ganas de descubrir y experimentar.

De esta manera comenzamos a entablar relaciones con todas las facultades y carreras para tratar de promover un tipo de vida universitaria más abierta, que te obligue a salir de tu círculo de confort y a conocer gente nueva. De todo el mundo se pueden aprender cosas nuevas. Además de empezar a promover actividades donde nos pudiéramos reunir todos y a realizar colaboraciones con la universidad.

Y eso no era nada más que el comienzo, ya que hemos tratado de difundir una cultura estudiantil, en la que las personas somos de mente abierta sin ningún tipo de restricción cultural ni ideológica, además de participativos y con ganas de ayudar o conocer nuevas personas.

Todo esto lo conseguimos mediante distintas actividades, ya sean lúdicas, culturales, deportivas, benéficas...

Además, tenemos el programa tutor (Buddy program) que nos abre las puertas a conocer gente del resto del mundo.

OBJETIVOS

El principal objetivo, con un enfoque muy personal, es la continuidad y crecimiento de la asociación. Quizás las empresas se marcan siempre objetivos a largo plazo, sin embargo, en una asociación donde los estudiantes van yendo y viniendo es un poco diferente. Nuestro objetivo es más austero: mantener viva la asociación un año más y mínimo con iguales resultados que los del curso anterior. ¿cómo se consigue esto? Bien, primero hay que tener en cuenta que esto sin alumnos no existiría, por lo tanto, hay que buscar gente interesada. Una captación anual exhaustiva del alumnado de la USJ. Además de las posibles charlas q la universidad nos permita, el boca a boca iniciado por nosotros, propaganda continuada, redes sociales. Semana de bienvenida en la universidad, eventos de inau-

guración como fiestas o viajes nos sirve como marketing; cualquier momento es importante para darnos a conocer y vender este proyecto.

Sin embargo, la barrera que los alumnos tienen, siempre es muy fuerte y para conseguir que esto siga hacia adelante, los erasmus siempre son un gran apoyo tanto presencial como activo. Dan número a la asociación, haciendo el efecto llamada hacia nuevas personas, y a la vez, muestran interés y exigen más actividades aportando nuevas ideas e intereses.

En definitiva, la captación de alumnos es de vital importancia para nosotros, a la vez que supone un arduo trabajo, pero es la manera de consolidar la asociación y garantizar la continuidad.

Llegados a este punto, podemos dividir los estudiantes en diferentes grupos dependiendo el grado de participación y dependiendo la procedencia.

Están los socios, que son la mayoría de estudiantes que se inscriben a la asociación para aprovechar todos los eventos y viajes que realizamos. Pueden ser más o menos participativos, pero no tienen ningún tipo de responsabilidad hacia la asociación. (pueden venir a todos los eventos, o por el contrario solo venir 1 vez en todo el año).

También están los tutores; en este punto me toca hacer una breve descripción de la función del tutor / erasmus dentro del “Programa tutor”.

En dicho programa, cada Erasmus, Seneca, o cualquier persona que esté en un plan de intercambio entre distintas universidades, puede solicitar la participación en este mismo. De esta manera se asignará a un tutor, un estudiante de la universidad, que va a ayudar al nuevo estudiante extranjero con cualquier tipo de ayuda para hacer que la adaptación al nuevo cambio de vida sea lo más satisfactorio posible.

Estos tutores son socios, pero esta vez han adquirido una responsabilidad hacia una o varias personas. La implicación es mayor. Este tipo de personas suele ser más abiertas, con ganas de conocer gente de otros países, aprender idiomas y compartir culturas. Por no decir que van predispuestos a ayudar a otras personas.

Nuestro último frente con los estudiantes son los erasmus. Suelen ser proactivos y participan en la mayoría de las actividades. Además, suelen ser agradecidos ya que nosotros estamos aquí para ayudarles, ya tengan tutor o no lo tengan.

Este sería nuestro frente de captación, siendo que para cada uno de los distintos grupos descritos tienen distintas motivaciones y objetivos:

- Socios
- Tutores
- Erasmus

Una vez hemos alcanzado a los distintos grupos nos enfocamos en ofrecer una variedad de actividades culturales, deportivas y sociales que pueda gustar a la mayoría de la gente.

Este nuevo frente implica una fuerte participación por parte de organizadores / voluntarios, ya que para nosotros es importante tener bien planificadas todo tipo de actividades, viajes, eventos, evitando cualquier tipo de incidente y garantizando la calidad que nosotros deseamos.

Después de varios años, muchas las actividades que realizamos se repiten, ya que vamos realizando diferentes controles para valorar la opinión de los participantes. Esto nos ayuda a agilizar el proceso de elección de eventos, conociendo con anterioridad que han dado buenos resultados.

Para nosotros es muy importante tener una gran variedad y por supuesto, que aquella persona que venga con nosotros disfrute, se lo pase bien y quiera repetir.

Siendo que la universidad no es especialmente grande, nos es mucho más fácil tener un trato personal y familiar con todas las personas que acuden con nosotros, siendo más cercanos y atentos 24/7.

A todo esto, como conclusión de este punto. Cabe destacar que somos esclavos de un trabajo que amamos, sino fuera así, esto no saldría hacia adelante debido a la gran dedicación que implica para todos los voluntarios.

Todo esto nos lleva a un punto importantísimo para nosotros como es la satisfacción y la calidad de lo que hacemos.

Realizando seguimiento de todas las personas de los diferentes grupos, ayudando a cualquier persona que nos lo solicite, teniendo un calendario de actividades infinito para que la gente pueda elegir, y siempre con una buena actitud, es la marca de diferenciación que nosotros queremos mostrar de nuestra asociación.

Por ahora conseguida ya que cada año tenemos más gente colaborando con nosotros, nuestro abanico de actividades es más amplio y somos mejor valorados dentro y fuera de la universidad.

Como mención especial, nosotros tenemos nuestro propio programa tutor, del cual estamos orgullosísimos, ya que garantizamos que el tutor y el erasmus siempre van a estar en contacto, al menos durante toda la estancia del erasmus, que siempre obtendrán ayuda, ya sea del tutor, o en última instancia de la misma organización.

Apoyamos con cualquier tipo de trámite legal que puedan necesitar (dentro de nuestras posibilidades) y por supuesto ayudamos a la integración de estos nuevos estudiantes con su nuevo entorno, ya sea la universidad o fuera de ella.

Realizamos seguimiento y evaluación de cada uno de los tutores y erasmus y, hasta el momento, más del 95% de las opiniones al respecto son muy positivas.

Una gran cantidad de estudiantes que vienen, años posteriores al que han cursado en nuestra universidad, se apuntan en diferentes organizaciones y apoyan como tutores en sus países.

MÉTODO

Con el fin de poder realizar todo esto, nos basamos en la confianza y actitud. Desde hace años se ha creado un vínculo de confianza entre todos los miembros, formando grandes amistades (debido a la alta convivencia entre nosotros), demostrado en cada actividad y que nos garantiza que esa actividad saldrá adelante mientras un miembro de la junta esté allí. Es por eso que el método de selección para la llamada junta directiva implica realizar un aprendizaje con los miembros más antiguos. Todos los cargos están supervisados por veteranos con dos años en la asociación. Después de un año, aquellas personas que hayan mostrado compromiso y actitud con el proyecto, podrán seguir un año más. Son unos decretos que nosotros mismos escribimos y explicamos a todos aquellos que quieren formar parte de la junta. Esto requiere un compromiso continuo, hacia la universidad y el alumnado. Conforme vamos creciendo, mayor es la rigurosidad y profesionalidad.

Otro método es la disponibilidad 100% con aquel que nos necesite. No es un trabajo que cuando salgas de la universidad se acaba, al contrario, nosotros trabajamos mucho más fuera del horario lectivo. Como amigo, tutor o solucionador de problemas. Normalmente con erasmus por los problemas que los distintos idiomas puedan ocasionar. De igual manera, nos preocupamos de que la gente sepa de nuestras actividades: así que intentamos llegar a todo el mundo, llegando al punto de ir hablando persona por persona.

Además de redes sociales o teléfonos 24h, disponemos de un despacho donde pueden ir en nuestra búsqueda. Normalmente solemos recibir una gran cantidad de propuestas de estudiantes, desde meros intercambios lingüísticos, pasando por viajes culturales, hasta llegar a proposiciones de fiestas. Intentamos apoyar a todo el mundo sin pisar nuestro producto dándole nuestra marca personal (si cuentan con nosotros, han de saber que llevaremos casi todo el proceso, ya que ellos solo vienen con la idea) o renunciar a tiempo personal.

Al igual que hemos mencionado las charlas como un método de marketing, sentarnos en una mesa de la universidad en época de eventos, genera curiosidad y eso desemboca en otra manera de merchandaising.

En definitiva, siempre estamos disponibles en nuestro despacho en la universidad, en las redes sociales y en nuestros teléfonos de contacto. Para eventos especiales solemos poner mesas informativas para darnos a conocer personalmente.

RESULTADOS

Cada año hemos tenido un incremento exponencial en el número de socios, número de tutores y número de erasmus que se apuntan con nosotros.

Actualmente la mayoría de la ayuda que ofrecemos es para estudiantes de la universidad San Jorge, pero hemos llegado a un punto donde necesitamos expandirnos ya que muchas otras personas quieren participar en nuestros eventos.

El mejor índice que tenemos para ver que el incremento está siendo un éxito son las evaluaciones que realizamos de la asociación, de los distintos tutores y de los distintos eventos, contando con el incremento de asistentes.

Por ejemplo, los primeros años teníamos eventos con una participación de 50-100 personas. Hemos llegado a realizar este mismo año cada semana eventos con 200-800 personas dependiendo del tipo de evento.

Para nosotros son unas cifras exorbitadas y muy positivas, que si se mantienen o mejoran serán un gran indicador del trabajo que estamos realizando.

CONCLUSIONES

Tengo que recordar que todos somos voluntarios en una asociación sin ánimo de lucro, que todo lo que obtenemos es la satisfacción de realizar un buen trabajo, y saber que lo hemos hecho con la intención de ayudar a otras personas.

Además, nos gustaría animar a otras muchas personas para que sean proactivas con una mentalidad abierta, ya sea para ayudarnos, para participar con nosotros o fuera de nuestro círculo.

En lo referente a la asociación, ha sido un punto vital muy importante individualmente para nosotros dentro de la universidad, que nos ha permitido tener una vida universitaria bastante agradable, dejándonos unos recuerdos y unas experiencias que jamás podremos olvidar.

Por supuesto nosotros vamos a poner todo nuestro empeño en seguir haciendo que crezca y llegando al máximo de personas posible para dejar nuestra marca y un buen recuerdo, y que cuando terminemos la universidad y nuestros caminos divergen, sabremos que tenemos amigos y conocidos por todo el mundo con los que tendremos relaciones y una gran variedad de historias que contar.

Como un punto clave de referencias de la asociación, hemos sido espejo de muchos modelos. Aunque la idea original o el empujón de este proyecto surgiera de un Erasmus realizado en Francia por parte del creador Guillermo, nuestro modelo se ha visto más influido por lo visto en casa con las asociaciones de AEGEE y ESN. Sus actividades nocturnas, diurnas y viajes, fueron un buen comienzo donde apoyarse. A todo esto, se le incluye prestigio a la Student Union y, aunque suene irónico, a películas sobre residencias estudiantiles americanas. Aunque el cine, sigue siendo cine y no va a más, nuestra manera de tomarnos la vida con esa filosofía surgió de lo que ese legado nos descubrió.

LA EVAU

Maryna Kolisynk
Universidad de Zaragoza

RESUMEN

Desde que comenzamos el bachillerato hasta el día que lo terminamos, los estudiantes estamos pendientes de realizar la selectividad, prueba que debemos superar si queremos acceder directamente a la universidad.

El hecho de tener que superar esta prueba nos genera un gran nivel de ansiedad que muchas veces es incentivado por comentarios que nos hacen olvidar que se trata de un examen más en nuestra etapa estudiantil.

Pero apartando esto, podemos decir que se nos orienta magníficamente sobre la Evau, y es que acabamos conociendo hasta los detalles más escondidos sobre su funcionamiento y estructuración.

Hecho, que no se repite ya una vez superada esta, y es que se orienta antes y durante su transcurso, pero nadie nos orienta sobre que debemos hacer después de esta, sobre todo cuando nos vemos envueltos en una espiral de trámites burocráticos como por ejemplo la tramitación de Becas.

PALABRAS CLAVE

Orientación post selectividad, burocracia, estrés.

ORIENTACIÓN A LA UNIVERSIDAD

Hoy en día, cualquier estudiante de bachillerato, especialmente aquellos que cursan segundo, sabe que por definición; la evau o selectividad es el período de exámenes que realizamos los estudiantes tras haber finalizado el bachillerato y que nos posibilita un acceso directo a la universidad.

Este concepto, lo aprendemos tras haber estado dos años oyendo constantemente que nuestra etapa de instituto esta por acabar, y que, tras ello, acontece dicha prueba.

Digo todo esto, porque en cierto modo quiero resaltar que para nosotros los estudiantes, nos venden selectividad, como si fuera “los juegos del hambre”. Puede parecer una comparación algo sacada de contexto, pero tiene sus motivos, y es que, en primer lugar, nos genera un nivel de estrés abismal, el darnos cuenta de que todo lo que conocíamos hasta ahora ya ha terminado.

Pasamos de estar en cierto modo “entre algodones” a ser directamente lanzados a un mundo en el que ya no somos esos niños que a veces nos gusta tanto ser, sino que ahora más que nunca tenemos que aceptar que ya somos adultos y que cada decisión o acto que tomemos podría marcar significativamente nuestro futuro.

En segundo lugar, he de decir que dejando un poco de lado lo que es la percepción íntima de la Evau, he de hablar de cómo la orientación académica toma y no toma un papel fundamental.

Comenzando por el ángulo optimista de la cuestión, he de decir desde mi experiencia personal, que tanto los profesores como los orientadores de los centros de educación secundaria son maravillosos, ya que lejos de despreocuparse de las decisiones que tomé cada uno sobre su futuro, se esfuerzan por allanarnos un poco el camino mediante la realización de actividades como lo son: los test de aptitudes, desarrollo y preferencias, la organización de charlas sobre el tema impartidas por estudiantes de años anteriores y “la guinda del pastel”, reuniones personales con los estudiantes.

De momento todo suena perfecto, hasta que sacamos a relucir la cara B de la cuestión, y es que la orientación preuniversitaria está muy bien lograda, pero tiene un gran fallo, este es la generalización de que “la selectividad es la prueba más difícil y estresante a la que nos vamos a enfrentar en nuestra vida”.

Puede que sea la primera vez que nos enfrentemos a una cantidad de contenido relativamente amplio a la hora de estudiar y que “juguemos fuera de casa” realizando el examen, que por cierto nos corregirán profesores anónimos que suelen decantarse por la maldad a la hora de corregir (todo esto irónicamente hablando), pero, aun así, ¿es necesario tildar a la Evau como la prueba más difícil de nuestras vidas? No estresemos más a la juventud de lo que ya se estresa ella misma.

Por otro lado, y cambiando un poco el contexto de la situación, situémonos ya, después de selectividad, justo en ese momento en el que ya tienes las calificaciones en la mano y te toca decidir qué vas a hacer con tu vida.

En primer lugar, nos hacen realizar una preinscripción o prematricula en la que debemos de nombrar máximo diez grados a los que quieres optar, si te llega la nota para cursar lo que quieres, ¡perfecto!, pero si no te llega, entras en un proceso de selección denominado, lista de espera.

Imaginemos que va todo bien y entras en el grado, siguiente paso, hacer la matrícula: esperas un tiempo y a mitad de Julio la formulas, ya sea de manera presencial y con una cita asignada por tu facultad, o ya sea haciendo uso del formulario online de inscripción.

Tras ello, pagas las tasas correspondientes y esperas a que empiece el periodo de inscripción a Becas, ya sean: La del Estado, la de la comunidad autónoma, la de desplazamiento, etc.

Todo esto resulta muy sencillo explicarlo una vez que ya hemos pasado por todo el proceso, pero, sin embargo, cuando te toca hacerlo por primera vez, es casi más estresante que la Evau. Y es que a la hora de orientarnos hacia lo que viene siendo la universidad, no sólo se debería de impartir consejos sobre qué hacer con nuestro futuro, sino que también sería un detalle darnos algunas pautas sobre cómo “sobrevivir” a toda la burocracia a la que nos tendremos que enfrentar después de la Evau. Y es que no hay nada más relajante para el verano, que tener La resolución de Becas del Boletín Oficial del Estado como libro de cabecera.

Por lo que una buena propuesta de cara a facilitar la vida a los futuros estudiantes universitarios sería crear una plataforma digital, unificada a nivel nacional, en la que se pueda acceder a toda la información relacionada con la Evau, trámites administrativos en materia de becas, matriculación y cuestiones relacionadas.

Porque no es que este mal la información, sino que a veces esta puede ser confusa y muy difícil de encontrar, ya que, en contadas ocasiones, nosotros los estudiantes hemos acabado realizando verdaderos trabajos de investigación para encontrar conceptos verdaderamente básicos como lo es por ejemplo el acta de precios públicos de las titulaciones.

Y ya para finalizar, me gustaría apartar por un momento el concepto de la orientación y el que debemos mejorar sobre esta, para recordarles una serie de pequeños detalles que podrían marcar una gran diferencia a la hora de lograr que los estudiantes se vieran más seguros con ellos mismos de cara a su futuro, pues creo que sería conveniente reforzar ideas como que la objetividad no se encuentra en las preguntas test, que la extremada diferenciación de ciencias y letras perjudica al bienestar social estudiantil y que el éxito no sólo depende de los resultados académicos, que hay muchas otras competencias como son la crítica o la reflexión, que hacen que una persona pueda progresar en su vida.

PROFESORADO
Y ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

José Antonio Sánchez Núñez,¹ Rafael Bisquerra Alzina,²
M^a Ángeles González Galán,³ M^a Cristina Núñez del Río,¹
Soledad Romero Rodríguez⁴

*Universidad Politécnica de Madrid,¹ Universidad de Barcelona,²
Universidad Nacional de Educación a Distancia,³ Universidad de Sevilla⁴*

RESUMEN

La Mesa Redonda sobre “Orientación Universitaria y Formación del Profesorado” presenta para la reflexión y debate algunos planteamientos referentes a la función orientadora y tutorial del docente universitario, proponiendo determinados retos y cambios de paradigmas que propicien las buenas prácticas en el ámbito de la educación superior.

La primera intervención hace referencia a la “inteligencia emocional y la tutoría”, como una necesidad que tiene el estudiante universitario de desarrollar las competencias emocionales y la responsabilidad que tiene la Universidad de atender a este tipo de competencias. Se plantea el dilema de quién ha de atenderlas: el propio docente o un especialista. Se incide en centrar la orientación y la tutoría en competencias que potencien el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes, compaginando el modelo de intervención individualizado con un modelo de programa grupal, lo cual conlleva una reestructuración en la organización universitaria.

La segunda intervención plantea las necesidades de orientación de los estudiantes universitarios de la UNED, con unas características distintas del resto de las universidades nacionales, lo cual requiere de un planteamiento diferenciador por parte de la propia institución universitaria y de su profesorado.

La formación inicial para la Acción Tutorial en la docencia universitaria centra la temática de la tercera ponencia de la mesa redonda. Se plantean sombras, penumbras y luces que inciden en la necesidad de una formación del profesorado que potencie el desarrollo de buenas prácticas en la acción tutorial, adaptándose a las necesidades de cada ámbito universitario.

La última intervención aborda la formación del profesorado y su relación con los estudiantes. Una acción tutorial centrada en el aprendizaje en y desde la práctica, fomentando la interacción profesor/a-alumno/a, con la necesidad de que sea el estudiante quien tome conciencia de sus propias competencias, e incidiendo en unos programas formativos que integren metodologías centradas en el estudiante.

PALABRAS CLAVE

Tutoría, competencias transversales/genéricas, acción tutorial

UNIVERSITY ORIENTATION AND TEACHER TRAINING

ABSTRACT

The Round Table on “University Orientation and Teacher Training” presents for reflection and debate some approaches regarding the guiding and tutorial function of the university teacher. Challenges and paradigm changes are proposed to promote good practices in the field of higher education.

The first intervention refers to the “emotional intelligence and tutoring”, as a need that the university student has to develop the emotional competences and the responsibility that the University has to attend to this type of competences. The dilemma is who has to attend them: professor or a specialist. The proposal implies to focus orientation and mentoring in competencies that enhance the integral development of students’ personality. Combining the individualized intervention model with a group program model involves restructuring the university organization.

The second intervention raises the orientation needs of university students of the UNED, with characteristics different from the rest of the national universities. Its requires a differentiating approach by the university institution itself and its teaching staff.

The initial training for the Tutorial Action in university teaching centers the theme of the third round table presentation. There are shadows, gloom and lights that affect the need for teacher training that enhances the development of good practices in order to improve the tutorial action, adapting to the needs of each university area.

The last intervention deals with teacher training and its relationship with students. A tutorial focused on learning in and from practice, encouraging teacher-to-student interaction, with the need for the students to become aware of their own competences. It is necessary to have training programs that integrate methodologies centered on the student.

KEYWORDS

Tutoring, transversal/generic competences, tutorial

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y TUTORÍA

Conviene insistir en que la orientación pretende dar respuesta a necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias.

El análisis de necesidades ha ido generando a lo largo del siglo xx la configuración de cuatro grandes áreas de la orientación: orientación profesional para el desarrollo de la carrera a lo largo de la vida y para aprender a aprender; orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje para aprender a aprender a lo largo de toda la vida como un aspecto importante en el desarrollo de la carrera; atención a la diversidad en un marco de educación inclusiva donde la equidad debe prevalecer a la igualdad; prevención y desarrollo de competencias básicas para la vida con el objetivo de potenciar el integral de la personalidad.

Solamente para centrarnos en esta última área (prevención y desarrollo), el análisis de necesidades actualmente conlleva a detectar la prevalencia de ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, comportamientos de riesgo, conducción temeraria, violencia, acoso, *mobbing*, etc. Todo esto, en su conjunto afecta a un porcentaje elevado de la población, que se estima en más del cincuenta por cien, incluyendo también a la comunidad universitaria (alumnado, profesorado y PAS). Todo ello es una manifestación del analfabetismo emocional que puede ser atendido a través de una orientación en sentido amplio.

Esta orientación en sentido amplio debería incluir el desarrollo de competencias de afrontamiento (*coping skills*), competencias básicas para la vida (*life skills*), competencias sociales (*social skills*), competencias emocionales (*emotional skills*), etc.

El profesorado universitario y las autoridades académicas se pueden preguntar: los estudiantes, cuando llegan a la Universidad ¿no deberían tener ya estas competencias? La evidencia es que no las tienen. Pero además es que no las pueden tener, ya que las investigaciones en neurociencia han puesto en evidencia que el lóbulo frontal, donde se procesan estas competencias, no madura hasta pasados los 18 años. Por lo tanto, hay una evidencia empírica de que son competencias que no han desarrollado, y además hay una fundamentación científica que justifica que hay que insistir en desarrollarlas pasados los 18 años. Por lo tanto, ¿la Universidad tiene algo que hacer al respecto o no le incumbe? Nuestra propuesta es que sí le incumbe y procede buscar las mejores estrategias para dar respuesta a estas necesidades a través de la orientación universitaria.

Dicho esto, se plantea otra cuestión: estas necesidades, ¿deben ser atendidas por el PDI o sería mejor por especialistas en el tema? Esta pregunta abre un debate que requiere investigación que pueda apoyar y fundamentar las decisiones que se puedan tomar al respecto. En el estado actual, nuestra opinión va en la dirección de potenciar que sean especialistas que, como mínimo en una primera etapa,

contribuyan al desarrollo de estas competencias en el alumnado, y al mismo tiempo contribuyan a la formación del profesorado para que en un futuro próximo en que ya se sienta formado lo pueda hacer en el marco de la tutoría universitaria.

Todo esto nos lleva a otra cuestión: tutoría individual versus tutoría grupal. En la situación actual, cuando se habla de orientación y tutoría universitaria se entiende que es “individualizada”, centrada en la entrevista.

A este respecto conviene plantear varios argumentos que permiten justificar una orientación hacia la tutoría y orientación grupal. Por una parte, la enorme cantidad de estudiantes y la baja cantidad del profesorado, dificultan una atención individualizada de todo el alumnado. A este respecto conviene insistir en que un principio de la orientación es: “orientación y tutoría para todos; no solamente para los que tienen problemas”.

Hay que superar un enfoque de la orientación y la tutoría centrado en el modelo clínico, que se caracteriza por atender a los estudiantes que tienen algún tipo de problema y que como consecuencia piden ayuda personalizada. La orientación y la tutoría debe centrarse en el desarrollo de competencias en un marco de potenciar el desarrollo integral de la personalidad de todo el alumnado. Esto significa pasar de un modelo clínico (reactivo, remedial, centrado en la entrevista individualizada) a un modelo psicopedagógico (proactivo, que se anticipa al problema, orientado al desarrollo de competencias y que interviene a través de “programas de prevención y desarrollo” dirigidos a grupos amplios de estudiantes). Esto supone un cambio de paradigma en la práctica orientadora y en la tutoría en la Universidad.

Entre los muchos argumentos que se pueden aportar para justificar y fundamentar el cambio de paradigma de una orientación y tutoría individualizada (modelo clínico) al modelo de programas dirigidos a grupos, nos centramos en dos aspectos: ventaja económica y eficiencia.

Imaginemos una universidad con 10.000 estudiantes que quiera cumplir el principio de “orientación y tutoría para todos”, de acuerdo con lo que se ha expuesto. Cada estudiante necesita como mínimo un promedio de 4 entrevistas individualizadas al año. Lo cual representaría, solamente a media hora por entrevista, unas 20.000 horas del profesorado si nos centramos en el modelo de atención individualizada. Si pasamos al modelo de programas dirigidos al grupo, se pueden formar grupos de unos 50 estudiantes, lo cual daría unos 200 grupos. Cada grupo participa en un programa de unas 10 horas, lo cual da unas 2000 horas. La diferencia es abismal: de 1 a 10. Es cierto que la atención grupal a través de programas debe complementarse a través de atención individualizada. Pero el número de horas es mucho menor. El argumento de economía de tiempo desde una perspectiva global de la Universidad es evidente. Evidentemente, esto requiere una organización para la que no estamos acostumbrados ni habituados. Este es

uno de los grandes retos: la planificación y organización de la orientación en la Universidad desde un enfoque comprensivo y sistémico.

Por otra parte, hay evidencias que para el desarrollo de competencias la intervención grupal a través de programas es más eficiente que la atención individualizada. Varios elementos apoyan esta realidad. Por una parte, en el mejor de los casos, la atención individualizada puede representar un promedio de unas dos horas al curso para cada estudiante. Mientras que la atención a través de programas en grupo representa un promedio de unas 10 horas al año. Fijémonos que hay una diferencia de tiempo de 2 a 10, lo que significa un aumento importante de la calidad, con una reducción del costo del 10 a 1. Pero, además, si se hace con los requisitos de calidad evidenciados por las investigaciones, resulta que el trabajo en grupo es más eficiente que el que se limita a la atención individualizada.

NECESIDADES DE ORIENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Los cambios experimentados en la vida universitaria los últimos años, hacen necesario desarrollar modelos de acción tutorial que faciliten a los estudiantes las herramientas necesarias para afrontar el aprendizaje de modo autónomo, con madurez y responsabilidad, y de acompañarlos, si es el caso, en el proceso de transición a la vida activa.

Esto se aplica bien a la mayoría de los universitarios de primer curso que vienen directamente del Bachillerato o de los Ciclos Formativos. El caso de la UNED es algo particular porque el porcentaje mayor de nuestros estudiantes no proviene directamente de Bachillerato y apenas ninguno de nuestros estudiantes se encuentra entre los 18 y los 20 años. Más del 41% de nuestros estudiantes tienen más de 40 años. Un 30% tiene una amplia competencia profesional, un 34% está en una etapa intermedia en su profesión y un 26% está al inicio de su vida profesional o buscan su primer trabajo. El 60,8% de los estudiantes de la UNED dicen estudiar para su desarrollo personal fundamentalmente.

Geográficamente, además de en el territorio nacional tenemos unos 2300 estudiantes en el continente americano, unos 3000 en Europa, cerca de 500 en África y unos 200 en Asia.

Ante esta diversidad de alumnado teníamos que plantearnos la orientación en diferentes capas.

En primer lugar, físicamente, la UNED se estructura en la Sede Central de la Universidad y la Red de sus Centros Asociados. Los profesores responsables de las asignaturas se encuentran en la Sede Central situada en Madrid y no tienen un contacto presencial sistemático con sus estudiantes. Los profesores tutores, que son los que se relacionan presencialmente con los estudiantes, están en los Cen-

tros Asociados —que se encuentran repartidos por toda la geografía española y en el extranjero— y proporcionan el asesoramiento y tutoría académica a los estudiantes.

En la UNED, dado el volumen de estudiantes por profesor de los Grados (129.000 estudiantes para 1300 profesores) y la dispersión geográfica del alumnado, es inviable que el Equipo Docente haga una tutoría personalizada. Su labor tutorial se centra fundamentalmente en la faceta académica.

Si entendemos que la tutoría universitaria debe atender a las tres vertientes (académica, profesional y personal), tendremos que plantearnos a través de qué vías podemos proporcionar esa orientación. Así pues, nos planteamos la orientación al estudiante en diferentes Fases y momentos y a través de diferentes servicios y actores:

1. Orientación necesaria para matricularse (especialmente cuando es por primera vez)

Debido a la diversidad a la que hemos aludido, se hace necesario llegar a los estudiantes de forma masiva, por un medio que esté al alcance de todos. El Centro de Orientación y Empleo (COIE) de la Sede Central prepara orientación on-line sobre todos los aspectos que un estudiante que accede por primera vez a la universidad puede necesitar, tanto para ayudarle en el proceso de matrícula, como para guiarle en sus primeros pasos como estudiante universitario. A través del Curso MOOC: Mis primeros pasos en la UNED, le ayuda a conocer la UNED, a planificar su tiempo, a desarrollar estrategias de estudio autorregulado, a utilizar la plataforma digital y sacar partido de los cursos virtuales....

Esta forma de actuar tiene como objetivo que cualquier persona interesada en estudiar a distancia conozca las particularidades de este tipo de estudios y pueda valorar su cantidad de tiempo disponible, la exigencia de las asignaturas, la facilidad o dificultad de las mismas, la carga de trabajo y proceda a matricularse de forma realista en función de sus características y posibilidades.

Además, el apoyo de los Centros Asociados con sus *Jornadas de acogida*, de asistencia voluntaria, ponen la nota de cercanía humana, pues estos mismos contenidos son expuestos a modo de seminarios o talleres y los estudiantes que pueden acercarse a estas sesiones (muchos no tienen disponibilidad por sus horarios de trabajo o las obligaciones familiares) las valoran mucho. Algunos Centros las graban y permiten verlas en diferido.

2. Orientación una vez matriculado el estudiante

El Plan de Acogida Virtual que se ofrece a todos los estudiantes que se matriculan por primera vez en la UNED, sea en primer curso o en otro cualquiera, o estudiantes del Curso Acceso a la universidad. Consiste en diversas actuaciones de información, formación y orientación destinadas a los estudiantes nuevos para conseguir una adaptación óptima a la universidad y a su metodología. Este Plan de

Acogida Virtual, pensado para estudiantes nuevos, se presenta y desarrolla a través de las Comunidades virtuales de Acogida (CAV). Hay una CAV por cada Grado, otra para Másteres Oficiales y otra para estudiantes del Curso de Acceso (mayores de 25 y 45 años), con el acompañamiento de un Coordinador académico (figura que ejerce el Coordinador del Grado o un profesor vinculada Facultad que imparte el Grado), un orientador vinculado al COIE y un compañero-mentor que es un estudiante del último curso del Grado correspondiente. En esta Comunidad Virtual se dispone de Foros para la consulta de dudas o inquietudes, en los que intervienen tanto los estudiantes como los Coordinadores y los orientadores/as del COIE.

Las orientadoras/es del COIE de la Sede Central, así como los de los de la Red de COIE de los CCAA, también prestan una orientación personalizada a demanda. Pero siendo ésta muy numerosa en números absolutos, supone un porcentaje pequeño de estudiantes los que piden orientación sobre los que están matriculados.

Diríamos que con esta Comunidad Virtual se ofrece la posibilidad de orientación a todos los estudiantes noveles a pesar de su voluminoso número (unos 40.000 estudiantes de nuevo ingreso en los 28 Grados ofertados).

3. Orientación durante el desarrollo del curso

A diferencia de las universidades presenciales, el primer contacto que establece el alumno de la UNED con sus profesores, no lo es con los profesores responsables del contenido y la evaluación de las asignaturas que han matriculado. Lo más habitual es que ese contacto personal se establezca con los profesores-tutores de los Centros Asociados. Su función es la de acompañar a un grupo de estudiantes geográficamente próximos, pertenecientes a un centro asociado de la UNED, en su proceso de aprendizaje de una o varias asignaturas. Ayudan a planificar el estudio de la asignatura, resuelven dudas, facilitan orientación para las actividades y los ejercicios de evaluación continua, evalúan en muchos casos estas actividades, promueven el estudio en equipo sobre los temas de la asignatura y en ocasiones imparten alguna clase magistral.

El profesor tutor ejerce la función de tutoría personal, de desarrollo de competencias universitarias transversales, a la vez que se convierte en un factor de motivación y dinamización de los grupos.

El Equipo Docente de la asignatura -o profesor/es responsable/s de la misma- ejerce una labor orientadora muy variable. Quizá los que ejercen una labor tutorial más clara son los equipos docentes de prácticas externas (y también internas) y los directores de TFG. Estas asignaturas más próximas a la finalización del Grado tienen un número bastante inferior de alumnos que las asignaturas de 1º y 2º y el propio contenido de las mismas requiere un seguimiento más personalizado y una adecuación al perfil profesional que el estudiante quiere desarrollar.

El COIE de la UNED y la red de COIE de los CCAA, vuelve a cobrar importancia durante el desarrollo del curso con la impartición de Cursos de Técnicas de

Estudio Autorregulado, Técnicas de inserción laboral y Formación de mentores. La labor de los COIE es muy valorada por los estudiantes que los utilizan, aunque son desconocidos para muchos universitarios que finalizan la carrera sin saber de su existencia.

Especialmente en los últimos cursos, se incrementa la Orientación Profesional y se atienden las peticiones de orientación e información de Facultades y estudiantes. Se facilitan los datos de inserción laboral de las titulaciones y se desarrollan programas de empleabilidad y emprendimiento, creación de empresas y orientación laboral.

La UNED cuenta con unos 9000 estudiantes con discapacidad, de los cuales unos 1500 requiere de adaptaciones para poder seguir los estudios en condiciones de igualdad. En la enseñanza a distancia, sin conocimiento directo del estudiante, arbitrar medidas de inclusión requiere de la mediación de un servicio específico de la universidad. *UNIDIS (Unidad de apoyo al universitario con discapacidad)* se pone en contacto con cada estudiante, su familia o cuidadores en el caso de que no pueda expresarse con facilidad, y analiza y valora las dificultades del estudiante para posteriormente sugerir y coordinar con los profesores el tipo de adaptación de la evaluación, los materiales de estudio, las prácticas si las hubiere, la evaluación continua, las tutorías y cualquier otra necesidad de los estudiantes con discapacidad. Este asesoramiento al profesorado es algo muy valorado.

El Servicio de Psicología Aplicada (SPA) que se encuentra en la Sede Central de Madrid y en algunos CCAA para dar apoyo psicológico fundamentalmente para gestionar el stress en situaciones de examen. Este servicio se ofrece también de forma masiva a todos los estudiantes, a través de la web.

El compañero-mentor es una experiencia que se lleva realizando en alguno de los centros Asociados de la UNED y también en alguna asignatura de máster desde la Sede Central. Se trata de un estudiante de cursos superiores que acompaña los primeros pasos de un estudiante de 1º curso, para facilitarle la buena incorporación al sistema a distancia y también para resolverle dudas comunes sobre cuestiones relacionadas con el estudio de las asignaturas, la organización de las mismas, la localización de algunos materiales complementarios, el uso de la biblioteca del CA... Lo que un compañero de clase algo más experto puede solucionarle. La implementación de este sistema ha dado muy buenos resultados, aunque su organización es compleja. Este curso hemos incorporado la figura del compañero mentor en las Comunidades Virtuales de Acogida, para aumentar la cercanía con los estudiantes nuevos.

4. Orientación al finalizar la carrera o en sus últimas etapas

La orientación institucional de nuevo se ejerce a través del COIE que convoca Ferias virtuales de empleo, Programas de ayuda al emprendimiento y creación de empresas. Premios a los mejores proyectos.

La participación de los ALUMNI en esta fase de inserción laboral, de cambio de empleo o de mejora del puesto de trabajo es un proyecto que estamos intentando potenciar.

Estoy firmemente convencida de que la información y la orientación de los estudiantes es un elemento de eficacia contra el abandono, siempre que vaya asociada a la calidad de la enseñanza. Muchos de los estudiantes que desisten de continuar los estudios lo hacen por las dificultades que encuentran en los canales de información y por la falta de acompañamiento en los momentos en que deben tomar decisiones clave que comprometen su vida familiar, personal y profesional.

SOMBRAS, PENUMBRAS Y LUCES EN LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA ACCIÓN TUTORIAL EN DOCENCIA UNIVERSITARIA: DEFINIENDO *BUENAS PRÁCTICAS*

Básicamente, podemos caracterizar la Acción Tutorial (AT), considerando los siguientes términos: tutela – guía – asesoramiento – orientación – ayuda – asistencia – seguimiento – acompañamiento. Es decir, la docencia implica algo más que DAR clase. Supone atender las necesidades de los estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje. Y eso toma tiempo, exige esfuerzo, dedicación y formación. En palabras de Lázaro (1997, pág. 98) “la acción del profesor se intensifica en un contexto próximo al aula y de la clase, en el ámbito del curriculum que se desarrolla y explicita”.

SOMBRA 1. Punto de partida: No hay establecida Formación Inicial de carácter obligatorio para ejercer la docencia universitaria. Resulta, cuando menos, curioso, ya que los demás niveles educativos sí la contemplan. Además, encontramos poca transparencia en el valor otorgado en los sistemas de Acreditación: no se conoce claramente su aportación para la evaluación de las diferentes figuras. Esa situación no favorece. Aparentemente, la formación para ser docente se valora dentro del epígrafe relativo a la docencia; su peso es muy discreto, frente a la valoración de la participación en proyectos de investigación y la difusión de sus resultados. Sin embargo, las universidades suelen considerar ofrecer programas para la formación docente.

PENUMBRA 2. La AT constituye una acción prometedora (Lázaro, 1997, 94), puesto que no se trata de un añadido a la actividad docente, de “un apéndice incómodo”, al que obliga el contrato de todo profesor universitario. En los últimos tiempos ha sido identificada como factor de calidad, teniendo consideración específica y un lugar propio en los planes de estudio. Por tanto, ya está reconocida en el papel, pero... ¿Y en la práctica?

En realidad, el docente novel, lo siente, en ocasiones, como una carga pesada, que interpreta no le corresponde (“*Y ahora, ¿también hemos de ser psicólogos?*”).

SOMBRA 3. Recientemente, el proceso de Bolonia “impone” un nuevo formato, no libre de controversia, ya que, hoy en día, de momento no está claro el impacto. No hay estudios concluyentes de las ventajas y/o limitaciones en relación con el proceso de aprendizaje y a la eficacia /eficiencia. Parece que requiere más tiempo de dedicación para el docente; por otra parte, el estudiantado lamenta y se queja del control por parte del docente. Pero... ¿es que puede realizarse un seguimiento sin control, sin observar el proceso que realiza el aprendiz, sus aciertos, sus errores, sus dificultades?, ¿puede aprender alguien sin ser ACTOR de su propio proceso de aprendizaje?

El foco de análisis ha cambiado, centrando la mirada en el estudiante. Así, es necesario transitar del conocimiento “cerrado”, establecido, estructurado, hacia el estudio del proceso necesario que permite y facilita llegar al aprendizaje. Resulta esencial establecer qué actividades se han de planificar y diseñar, qué ha de hacer el estudiante para adquirir las competencias establecidas. Y este proceso no se improvisa, ni se adquiere por ciencia infusa. Muchos docentes no hemos sido formados desde esta perspectiva, y sin formación para la docencia, el cambio resulta, si cabe, más complejo, aunque se valore favorable y acertado.

En nuestros días, casi nadie duda del supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz, significativo, profundo, cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. Ha de ser el estudiante quien se implique de verdad, con autonomía y convicción, en su proceso de aprendizaje. Aceptar este principio supone enfocar los procesos de enseñanza desde una perspectiva centrada en el estudiante, que implica no describir, ni recitar los contenidos, sino diseñar las actividades que faciliten y motiven la búsqueda de conocimiento, desarrollando las estrategias y herramientas concretas. Este acercamiento no es evidente en todo tipo de materias, ni en todos los niveles. Y, sin embargo, Bain (2007) ha mostrado cómo los mejores profesores logran que sus estudiantes se involucren de verdad.

SOMBRA 4 Siguen identificándose carencias en el modelo actual de Tutoría, que siguiendo el análisis de Álvarez González (2014, pág. 178), se reflejan en:

- Poca disponibilidad de horarios por parte del profesorado y por parte del alumnado para el desarrollo pleno de la tutoría.
- Falta de espacios adecuados para atender con garantías al alumnado a nivel de tutoría individual y de pequeño grupo. Uso, disponibilidad y dominio de las herramientas informáticas de atención al alumnado (por ejemplo, carpeta electrónica del tutor y del alumnado).
- Predominio de tutoría a nivel burocrático y administrativo (becas, trámites administrativos, etc.), sin apenas carga formativa, de orientación y asesoramiento en temas de interés para el alumnado

- Confusión entre acompañamiento académico tutorial con un espacio para el desahogo emocional. En ocasiones puede ser necesario, pero que no lo es todo.
- Limitada capacitación continua y específica para los tutores en aspectos relacionados con la educación emocional, el manejo del estrés, la resolución de conflictos, la asertividad, la resiliencia, etc.
- Desinterés del alumnado, quizás porque no le ve la utilidad a la tutoría y la falta de tiempo que denuncia el profesorado para realizarla.

LUZ 5. Es posible diseñar un Plan de formación que facilite la inserción de la AT en la docencia universitaria. Proponemos un esquema formativo dinámico, experiencial, compartido, que conlleve en primer lugar, la sensibilización ante el rol de tutor; en segundo, implique la apuesta y compromiso personal en un plan concreto, específico, contextualizado, ajustado a la necesidad real de los estudiantes; y, en tercer lugar, la tecnificación, el “saber hacer”, a través del desarrollo de competencias y habilidades concretas. Resulta de interés disponer de un campus virtual que ofrezca soporte para la realización de actividades y el seguimiento del proceso formativo de los participantes.

LUZ 6. BUENA PRÁCTICA. Cuando el docente en formación es invitado a revisar y analizar la actuación de quienes son reconocidos por sus propios estudiantes, y extraer enseñanzas prácticas para incorporarlas en su propio planteamiento, se produce un cambio en su visión de la AT. Conocer y valorar la aplicación práctica de los procesos de orientación educativa incardinados en la docencia ofrece un marco inmejorable de aprendizaje. El paso siguiente implica la aplicación a su realidad concreta, en la medida en la que pueda hacer frente a los restos que su materia y docencia le planteen.

El éxito formativo llega a través de compartir la reflexión individual, basada en la propia experiencia, a través de mensajes en un foro virtual. En concreto, a partir de la lectura o visionado de *“La última lección. Alcanzando los sueños de la infancia”*, de Randy Pausch (2010), los participantes realizan un análisis crítico, y después exponen y contraponen sus propias ideas, pensamientos, experiencias. El intercambio ofrece la oportunidad de confrontar la experiencia personal, como estudiante y como profesor/tutor novel, facilitando un interesante espacio de aprendizaje colaborativo.

LUZ 7. BUENA PRÁCTICA. Una vez reconocido el valor y la oportunidad de la AT, y comprometidos con la tarea, es preciso asentarla y aterrizarla en el entorno particular de cada uno. Para ello se invita al diseño de un Plan de Acción Tutorial que resuelva las necesidades específicas detectadas en las áreas de actuación de cada docente. El primer paso implica la búsqueda y el análisis de propuestas interesantes en el área concreta de docencia de los participantes en Formación Inicial. Internet contiene numerosas propuestas, también internacionales, que los

docentes en formación localizan y analizan. Se intercambian los hallazgos, compartiendo bases de datos que facilitan la información. Se promueve el trabajo en grupo, cuando hay docentes de la misma Escuela o con áreas afines.

LUZ 8. BUENA PRÁCTICA. La tercera etapa implica el desarrollo de habilidades y herramientas para la función tutorial, es decir implica el estudio de técnicas al servicio de la tutoría, accesibles para los docentes. Específicamente se profundiza en la técnica de la entrevista, la observación pedagógica, la redacción de informes y el seguimiento del estudiante. Los participantes deberán trabajar para ofrecen propuestas de instrumentos para la puesta en acción de la tutoría, que han de vincular al diseño realizado previamente.

PENUMBRA 9. ASIGNATURA PENDIENTE. Tutoría académica integrada en la docencia ¿para cuándo? ¿cómo? Algunas propuestas:

- FORTALECER INTERACCIÓN TUTOR-ESTUDIANTE mediante Inteligencia Emocional, e Identificar factores o dificultades emocionales que afectan al desempeño del estudiante: relación de acogida al estudiante, respeto, consideración positiva de su proceso de aprendizaje; sin juicios, ni descalificaciones. ESCUCHA activa real. Consideración de los ERRORES como posibilidad de avance, oportunidad de aprendizaje (¿cómo se integra en la evaluación? ¿hasta cuándo se puede “repetir” para mejorar entregas?)
- IDENTIFICAR ACTITUDES, APTITUDES Y ESTRATEGIAS DE LOS ESTUDIANTES en su proceso de aprendizaje. Promover que los estudiantes reflexionen y se descubran, más que la búsqueda de TRUCOS. Promover actividades que inviten al uso de métodos diferentes, facilitando que el estudiante desarrolle actitudes creativas, flexibles, críticas ¿Podemos proponer actividades con tutorías grupales para este desarrollo?
- HABILIDADES “CRÍTICAS”, superar situaciones de evaluación: defensas públicas, liderar grupos, llevar una reunión, actividad profesional concreta, etc.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA EL DESARROLLO DE SU FUNCIÓN TUTORIAL: ¿QUÉ TIPO DE RELACIÓN ENTABLAMOS CON NUESTROS ESTUDIANTES?

Desde aquí te/le invito a cerrar los ojos y poner por delante a un/a estudiante. Sitúo mi mirada frente a la suya. ¿Miramos a nuestros estudiantes poniendo nuestra mirada a su altura? Me centro en mi respiración y en las sensaciones que percibo mientras mantengo los ojos cerrados y “miro” a mi estudiante: ¿Qué

observo?; ¿Qué siento?; ¿Qué se mueve dentro de mi cuando miro y me miro en la otra persona?

A partir de aquí nos podemos preguntar ¿Miro a los ojos de mis estudiantes? ¿Cómo siento que me miran? ¿Hasta dónde les miro? ¿Cómo me sitúo delante de ellas y ellos? ¿Siento la responsabilidad de enseñarles, de orientarles, de ayudarles? ¿Confío en lo que ellas y ellos puedan aportar o aprender por sí mismos/as? ¿Me atrevo a promover que planteen sus propias preguntas, retos? ¿Necesito llevarlo todo atado? ¿Qué prevalece: lo que desde mis creencias considero que tengo que enseñar, lo que ellas y ellos plantean, los retos que les plantea el mundo exterior? Observo cómo me siento. Sin juicio.

Ahí está parte de la clave de nuestra formación como docentes-tutores, como docentes que “orientan”. Para llevar a cabo nuestra función tutorial es preciso poder “ver” al estudiante, con todo lo que es, con todo lo que trae. Y también es necesario poder “verme” (con todos los aciertos y los errores; con todas las luces y sombras; simplemente aceptando que forman parte de mí). Desde una perspectiva sistémica (Patton y McMahon, 2006) en el proceso de orientación interactúan todos los sistemas (a nivel micro, meso y macro) a los que pertenecen estudiante y docente, que se vinculan a través de un proceso de co-construcción de sus propios proyectos vitales y profesionales. Es desde estos planteamientos desde donde escribo, comparto estas reflexiones.

Las diferentes Declaraciones que han ido configurando el Espacio Europeo de Educación Superior (Londres, 2007, Lovaina, 2009; Bucarest, 2012; Yeveran, 2015; Budapest, 2017), establecen que el estudiantado es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, precisamente ahí es donde está nuestro principal reto para desarrollar el contenido orientador y tutorial de nuestra función docente: *el/la estudiante como foco y, a la vez, protagonista de su propio proceso de crecimiento como persona y profesional*. Contamos con el marco (legal y motivador) del Estatuto del Estudiante (2010) para desarrollar esta función con el apoyo de los servicios de orientación y potenciada por las vías de participación estudiantil. Por su parte, los Sistemas Internos de Garantía de Calidad de los títulos recogen como uno de los principales indicadores de calidad la orientación y el apoyo al estudiantado.

Poner al/a la estudiante en el centro del proceso destierra la contracción “al”, por las preposiciones “para” y “con” en el proceso de educar y orientar “para” y “con” el/la estudiante.

La experiencia de escuchar a estudiantes a través de sus narrativas¹, así como mediante la participación a través de técnicas como la historia de vida, el fotolen-

1 Proyecto “*Trayectorias de abandono, persistencia y graduación en Ciencias Sociales: Validación de un modelo predictivo*”. (EDU 2012-31563). IP: Pilar Figuera Gazo.

guaje, dibujos y collages realizados en el aula, nos han llevado a observar cómo van construyendo sus trayectorias e identidades personales y profesionales a modo de fractales, como los que forma la propia naturaleza tal y como muestran las fotografías tomadas por Héctor Garrido (<http://www.hectorgarrido.com/>) para la película “La Isla Mínima” (A. Rodríguez, 2014). Un fractal es una forma geométrica que se repite en la naturaleza trazando una geometría que no responde a la perfección artificial de la euclidiana (líneas rectas, círculo, etc). En las narraciones de los/as estudiantes observamos su carrera de supervivencia, la necesidad de protección, la importancia de la comparación, el peso de “dar la talla”. Especialmente observamos el escaso desarrollo de la integración de la trayectoria académica como parte de su crecimiento personal y profesional, la distancia que existe entre la concepción del éxito académico-vital o su dificultad para ser autor/a de su propia historia o la confianza en crear sociedad (Romero-Rodríguez, Figuera-Gazo, Freixa-Niella y Llanes-Ordóñez, 2018). Todo ello nos lleva a otro reto: *¿Cómo podemos facilitar el ‘meaning making’, el dar sentido y encontrar el sentido de lo que acontece en el aula, en la trayectoria académica? ¿Cómo podemos favorecer el desarrollo personal y profesional en coherencia con los objetivos de desarrollo sostenible² y en consonancia con principios de justicia social?³*

Y nosotros/as, como docentes, en nuestra interacción con nuestro estudiantado ¿Cómo nos contamos nuestra propia historia? ¿Encontramos nosotros sentido a lo que ofrecemos en nuestra docencia? ¿Dónde tenemos puesto el foco en nuestro ejercicio profesional como personal docente e investigador? Y la institución universitaria ¿dónde tiene puesto el foco? ¿No vivimos constantemente sumergidos en la paradoja de los diferentes niveles del discurso?

¿Y si nos cuestionáramos cómo podemos potenciar el desarrollo personal y profesional desde el aula? ¿Cómo potenciar la construcción de proyectos profesionales personales y colectivos? ¿Y si nos planteáramos cómo desarrollar una formación centrada en el estudiantado y en los retos que se puedan plantear como futuros profesionales y como ciudadanos/as? Tendríamos que optar entonces por incluir competencias para la gestión de carrera en el desarrollo del curriculum de nuestras materias (algo que no suena a nuevo en el discurso – Rodríguez Moreno, 1988- y que aún cuesta llevar al terreno de la práctica).

La propuesta puede parecer ambiciosa e invito (y me invito) a afrontarla sin desesperar (desespera quien espera), teniendo en cuenta que no depende todo de

2 <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

3 Comunicado de la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Vocacional (IAEVG, siglas en Inglés) sobre la Justicia Social. <<http://iaevg.net/iaevg.org/IAEVG/nav7879.html?lang=4&menu=1&submenu=9>>

nosotros/as y que es posible *co-construir en-red nuevos relatos de la docencia universitaria*.⁴

CONCLUSIONES

De lo expuesto en las diferentes aportaciones, pueden derivarse nuevas propuestas, a modo de retos.

1. Sentido y lugar de la orientación y tutoría universitaria, con las siguientes consideraciones:
 - a) Incluye: orientación profesional, aprender a aprender, atención a la diversidad, prevención y desarrollo integral.
 - b) Debe atender a todo el alumnado, y no solamente al que pide ayuda porque tiene problemas o dificultades.
 - c) Debe orientarse hacia el desarrollo de competencias (para la vida, sociales, emocionales, afrontamiento, etc.) en todos los estudiantes.
 - d) Esto conlleva el reto de un cambio de paradigma: pasar el modelo clínico de atención individualizada (reactivo, remedial) al modelo de programas dirigido a grupos de estudiantes con un enfoque proactivo, preventivo y de desarrollo de competencias.
 - e) Esto plantea retos en la planificación y organización a nivel global que se deberían abordar en un futuro próximo.
2. Cuestionamiento de las metodologías docentes, desde la orientación educativa, para que estas permitan, entre otros elementos:
 - a) La toma de conciencia, por parte de los/as estudiantes de sus propias competencias.
 - b) Aprendizaje en y desde la práctica.
 - c) Desarrollo de elementos básicos en la construcción de la carrera- life design (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard & van Vianem, 2009):
 - Cuestionamiento de la profesión. Desarrollo de la identidad profesional.
 - Adaptabilidad de la carrera: confianza, control, curiosidad/exploración, implicación/proyecto profesional y vital, compromiso/colaboración.
 - d) Desarrollo de la creatividad.
 - e) Potenciación de la empleabilidad.
 - f) Construcción de proyectos colectivos sostenibles.

4 Mención especial merece aquí la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación (RIPO) cuya principal finalidad es precisamente la construcción de nuevos relatos de la orientación a partir del funcionamiento como red de docentes e investigadores/as comprometidos personal y profesionalmente con la orientación.

3. Sentido y lugar de la formación docente para la acción tutorial, con las siguientes propuestas:
- a) Mejorar la práctica en AT a través de Investigación-Acción y Proyectos de Innovación Educativa.
 - b) Intercambios y encuentros docentes: jornadas, seminarios de trabajo para favorecer el desarrollo de competencias para la AT.
 - c) Estudio de casos y análisis de incidentes críticos.
 - d) Metodologías docentes centradas en el estudiante.
 - e) Gestión de grupos y elaboración de proyectos colectivos.
 - f) Utilización del silencio. Mindfulness para escuchar-escucharse.
 - g) Utilización de la postura corporal y el gesto para conocerse y comunicarse.
 - h) Alfabetización/Literacidad multimodal.
 - i) Utilización del error como oportunidad para aprender y crear (no es igual a aprender por ensayo y error).
 - j) Cuestionamiento y compromiso con la profesión PDI. Ser-en-el-mundo. Conciencia del “impacto” de nuestra acción docente.
 - k) Creatividad.
 - l) Aceptar/asumir la incertidumbre. Aprender a hacer y facilitar la generación de preguntas.

Sin duda, toda iniciativa que mejore nuestra comunicación con los estudiantes, sus necesidades de orientación y la cercanía ante sus demandas e inquietudes, redundará en una mejor experiencia y por lo tanto en su permanencia y éxito en los estudios emprendidos.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y posgrados. Las transiciones académicas. En P. Figuera (Ed.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp.175-203). Barcelona: Laertes.
- Lázaro, A. (1999). La función tutorial en la formación docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, vol 28, 93-108.
- Patton, W. & McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory: connecting theory and practice*. Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Pausch, R. (2010). *La última lección*. Barcelona: De Bolsillo.
- Rodríguez, M. L. (1988). La integración de la educación vocacional en el currículo escolar. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 4, 535-543.
- Romero-Rodríguez, S., Figuera-Gazo, P., Freixa-Niella, M. y Llanes-Ordóñez, J. (2018). Adaptabilidad de la Carrera en estudiantes universitarios: Un estudio a través de entrevistas autobiográficas. *Revista de Investigación Educativa*.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004

POSGRADO DE ESPECIALISTA UNIVERSITARIO EN CONSULTORÍA DE BALANCE DE COMPETENCIAS

Nuria Manzano Soto,¹ Luis Miguel Almagro Gavira,¹
Luis Carro Sancristóbal²

Universidad Nacional de Educación a Distancia,¹ Universidad de Valladolid²

RESUMEN

El Balance de Competencias (BdC) se presenta como una estrategia de orientación profesional beneficiosa tanto para los procesos de orientación profesional, como en relación con la mejora que su metodología puede aportar a los programas y servicios de orientación profesional. Hasta el momento en España, aunque a nivel académico se insiste en la idoneidad del uso del BdC en orientación profesional, no ha existido formación universitaria de especialización acorde a los estándares europeos de calidad propuestos por la Federación Europea de Centros de Balance y Orientación Profesional (FECBOP) y por lo tanto la práctica del BdC no ha podido llevarse a cabo por especialistas consultores acreditados según los parámetros establecidos por las directrices europeas para ejercer. El grupo de investigación Transiciones Sociolaborales y Fomento de la Empleabilidad (TSE) de la UNED abre en 2015 una línea de trabajo relativa a la formación de Consultores especialistas en BdC, y en colaboración con Observal, el Observatorio de la Validación de Competencias Profesionales perteneciente a la Red FECBOP en España, que está llevando a cabo varios proyectos pilotos en la Universidad de Valladolid, presentan como resultado, por primera vez en España, una formación Universitaria en Consultoría de BdC que habilita para ejercer como Consultor de BdC en los centros acreditados e integrados en la Red Europea, aún por extenderse en nuestro país.

PALABRAS CLAVE

Balance de competencias, Orientación profesional, Formación del orientador, Consultor de BdC, Acreditación europea FECBOP.

POSTGRADUATE EDUCATION IN COMPETENCIES BALANCE CONSULTING SPECIALIST

ABSTRACT

The Balance of Competencies (BdC) is presented as a strategy of professional guidance beneficial both for the processes of professional counselling, and to the improvement, that its method can give to professional guidance programs and services. So far in Spain, although at the academic level insists on the suitability of the BdC in professional counselling, there has been no specialized university training according to the European quality standards proposed by the European Federation of Centers of Balance and Professional Guidance (FECBOP). Therefore the practice of the BdC could not be carried out by accredited consultant specialists according to the European guidelines to practice. The research group Socio-labor Transitions and Promotion of Employability (TSE) of the UNED opens in 2015 a line of work related to the training of consultants specialized in BdC, and working together with Observal, the Observatory of Validation of Professional Competences belonging to The FECBOP Network in Spain, which is carrying out several pilot projects at the University of Valladolid, presents as a result, for the first time in Spain, a University formation in BdC Consulting that qualifies to practice as a BdC Consultant in accredited centers. Integrated into the European Network, which is still coming in our country.

KEYWORDS

Balance of competencies, Career Guidance, Counselor Training, BdC Consulting, European Accreditation FECBOP.

INTRODUCCIÓN

Es conocido que las transformaciones en el mundo empresarial y en los mercados de trabajo (trabajos por proyectos, precariedad, flexibilización, globalización), así como los cambios sociales (demográficos, movimientos migratorios, etc.) continúan generando nuevas demandas de orientación profesional. Por ello las personas

adultas necesitan apoyo tanto en los procesos de transición y adaptación (profesionales, formativos, personales y vitales) que se suceden a lo largo de su carrera vital y profesional, como para adquirir y perfeccionar competencias que les permitan desenvolverse y desarrollarse en sus ámbitos profesionales y vitales.

Se convierte, por tanto, el técnico que estimula y respalda estos procesos de orientación profesional en una figura cada vez más multidisciplinar y especializada derivada de los constantes cambios que la situación económica y social actual provoca en las trayectorias profesionales y vitales de las personas, y no cabe duda de la importancia del especialista que acompaña los procesos de orientación profesional para el éxito de estos (Sánchez García, 2004). Tanto su función y compromiso, como el papel adoptado son determinantes para la buena marcha de las intervenciones, y por supuesto para la consecución de los objetivos de estas. Esta circunstancia, además, pone la atención en la responsabilidad de los servicios y programas de orientación profesional que deberán disponer de profesionales de la orientación capaces de atender las nuevas demandas, así como de los instrumentos apropiados para desarrollar con los beneficiarios de hoy día las intervenciones necesarias.

En este contexto, el Balance de Competencias (BdC) se presenta como una estrategia de orientación profesional beneficiosa en un doble sentido. Por un lado, en cuanto a la mejora que su metodología puede aportar a los programas y servicios de orientación profesional (Carro, 2018). Por otro, como estrategia de orientación profesional para ayudar a los beneficiarios a concienciarlos de todo su patrimonio personal (conocimientos, competencias, actitudes y valores) adquirido a lo largo de su trayectoria vital, con el objetivo de reinvertirlo en un proyecto personal, formativo y/o profesional futuro.

Los balances de competencias son un...

método de autoanálisis asistido de competencias, de actitudes, de intereses profesionales y del potencial de un individuo en función de la puesta a punto, por su parte, de un proyecto de desarrollo profesional o de inserción laboral o de formación para el trabajo. (Serreri, 2006, p. 4).

Son un recurso para la empleabilidad que tiene como objetivo conocer las propias competencias y, a partir de este conocimiento, definir un proyecto profesional y personal especificando las fases y los recursos de los que se dispone para conseguirlo (Amber y Domingo, 2017). Se trata de una técnica de autoanálisis dirigida por profesionales de la orientación, que guían a la persona para que identifique y seleccione aquellas opciones profesionales que están más alineadas con sus propias competencias y motivaciones, siempre teniendo en cuenta el marco del mercado laboral y las oportunidades que este ofrece. El BdC permite a la persona ser consciente de sus potencialidades y destrezas y de cómo estas pueden ser aplicadas de forma transversal a diferentes contextos profesionales (Gaudron, Bernaud y Lemoine, 2001; Lemoine, 2005), con el mismo, la persona hace una autovaloración de todos los recursos adquiridos y que ha desarrollado a lo largo de su vida en todas las

facetas (laboral, educativa, familiar, etc.) y los utiliza para su proyecto profesional, de manera que le permitan incorporarse y o desarrollarse en el mundo laboral siendo consciente de lo que posee y hacia dónde va.

La dinámica de la intervención diagnóstica en el BdC consiste, examinando todos los contenidos del balance, en hacer al beneficiario cuestionarse qué es lo que ha hecho bien o mal en su trayectoria, qué hace falta cambiar para mejorar la situación, cómo optimizar los procedimientos, cómo rellenar algunas lagunas, cómo pedir ayuda, etc. (Rodríguez Moreno, 2008). Por ello a nivel del beneficiario, el proceso de BdC tiene dos dimensiones: por un lado, el autoconocimiento (intereses personales, profesionales, motivaciones laborales y competencias clave de su perfil profesional) y por otro, la valoración sobre el grado de ajuste que se da entre el perfil de la persona y lo que demanda el mercado laboral. Así el BdC puede utilizarse con personas desempleadas que inician la búsqueda de su primer empleo, y con personas que quieren dar un giro en su carrera profesional y reorientarse laboralmente, pues permite a ambas, analizar y obtener información sobre sus propias competencias profesionales y, por tanto, actualizarlas; conocerse mejor y desarrollar un proyecto profesional definiendo los medios y los recursos que va a necesitar para su implementación.

CUADRO 1.
FINALIDAD DEL BALANCE DE COMPETENCIAS

1. Tanto para un empleado como para una persona en búsqueda de empleo, el BdC constituye un instrumento útil para la elaboración de un proyecto de desarrollo personal y profesional. El BdC debe permitir a la persona anticiparse a los cambios, definir su propio plan de acción y posicionarse de forma clara, en el caso en que el procedimiento del BdC esté dentro de un proceso de gestión, con visión de futuro, de los puestos de trabajo y de las competencias en el seno de una empresa.
2. El BdC debe ofrecer la posibilidad a cada persona de encontrar, definir, demostrarse y hacer evaluar los elementos de su cualificación y de sus competencias en el seno de una empresa.
3. La participación en el BdC supone que la persona beneficiaria reflexione sobre las condiciones de su inserción o evolución profesional.
4. El BdC debe permitir examinar los factores que puedan facilitar o no la realización de un proyecto profesional, de prever las principales etapas de su puesta en práctica o de identificar los elementos previos a la elaboración de un proyecto sobre el cual el beneficiario deberá trabajar con la ayuda eventual de soporte externo.
5. Si la constatación de una brecha entre las competencias requeridas por el proyecto y las del beneficiario hace necesaria una formación, un proyecto de formación debe ser elaborado, considerándose como una etapa del proyecto profesional.
6. El beneficiario debe ser capaz de elegir sus estrategias de acción que suponen la formalización en escenarios alternativos.
7. El BdC tienen en cuenta tanto el ambiente socio económico del beneficiario como los datos referentes al mercado laboral.

(Fuente: Observal, 2015).

Siendo evidentes los beneficios del BdC y advirtiéndose a nivel académico en

España desde el grupo de investigación TRALS (Transiciones académicas y laborales) de la Universidad de Barcelona, desde hace una década, que para implementar el BdC es fundamental que el proceso sea llevado a cabo por profesionales con un conocimiento importante del contexto académico y laboral y de las estrategias de evaluación, de gestión de la carrera y de métodos de autoanálisis y autoconocimiento, y por tanto debe asegurarse la formación de expertos o conductores de BdC (Figuera y Forner, 2007), el dominio de esta estrategia de orientación profesional por parte de los especialistas de la orientación es aún, para la mayoría de los técnicos de orientación en España, un camino por recorrer.

No ha sido hasta que Observal comienza con sus experiencias piloto de Balance de Competencias con “Parad@s en movimiento” (2014) y Balance de Competencias con “Estudiantes y Egresados de la Universidad de Valladolid” (2015 - 2016) cuando las primeras Consultoras de Balance de Competencias homologadas a nivel Europeo por la Federación Europea de Centros de Balance y Orientación Profesional (FECBOP) han ejercido en España de acuerdo a los principios y código deontológico de todos los Centros de BdC reconocidos y acreditados en Europa.

Tras el éxito de ambas experiencias, el grupo de investigación Transiciones Sociolaborales y Fomento de la Empleabilidad (TSE) de la UNED abre una línea de trabajo relativa a la formación de Consultores Especialistas en BdC con el objetivo de conocer la metodología específica y los criterios de calidad Europeos requeridos en el modelo de formación de FECBOP llevada a cabo por Observal, y la intención de capacitar a técnicos de orientación del Centro de Orientación y Empleo (COIE) de la UNED para el futuro desempeño del Servicio de BdC de acuerdo a la Carta Europea de Calidad, diseñada por FECBOP.

La importancia de adecuarse a dicha Carta Europea de Calidad, no es otra que asumir los objetivos perseguidos por FECBOP: evitar la confusión en el uso de las palabras *Bilan de Compétences*, apoyar la mejora continua de los centros, identificar los centros con excelentes resultados en términos de calidad y la deontología de sus prácticas, y asegurar que los beneficiarios tanto individuales como clientes institucionales, son atendidos por personal cualificado y reciben soluciones específicas y adecuadas a sus necesidades (Carro, 2018).

OBJETIVO

Derivado de la formación inicial promovida por el Grupo TSE e impartida por Observal en 2016/17 para habilitar a los técnicos de orientación del COIE de la UNED como consultores de BdC, se amplía la línea de trabajo con el propósito de dar mayor continuidad y alcance a especialidad de Consultoría en Balance de Competencias, permitiéndose ofrecer esta formación especializada en BdC a

aquellos perfiles profesionales de orientación que deseen capacitarse e introducir la metodología del Bdc en su quehacer diario.

Como objetivo específico, se pretende posibilitar la habilitación profesional a expertos en “Balance de Competencias” acorde con las directrices europeas de la carta europea de calidad de la Federación Europea de Centros de Balance y Orientación Profesional (FECBOP).

MÉTODO

Se trabaja en el diseño de un Título de Especialista Universitario en “Consultoría en Balance de Competencias” dirigido a tres perfiles:

- Licenciados o graduados universitarios, con preferencia en títulos de educación, psicología, psicopedagogía, como formación previa necesaria para ejercer como Consultor de Balance de Competencias. Será necesario acreditar un año de experiencia profesional en orientación para la carrera o campos afines. Se valorarán también otro tipo de titulaciones como la Sociología, Ciencias del Trabajo, etc.
- Diplomados universitarios y con, al menos, 3 años de experiencia profesional en orientación para la carrera o campos afines.
- Profesionales con cinco años de experiencia profesional en orientación para la carrera o campos afines. Es decir, personal técnico de orientación e inserción laboral.

Como se ha comentado, el Bdc 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.

El enfoque hacia el desarrollo personal y profesional de los adultos implica el desarrollo de esta estrategia como una metodología de trabajo adaptada a los procesos de orientación, con el fin de ayudar a la persona a: a) examinar su trayectoria profesional, b) autoevaluar su posición actual en el entorno laboral, c) prepararse para una validación de sus aprendizajes no formales o informales, d) planificar su futura carrera profesional.

Es una estrategia para facilitar de una forma estructurada y sistematizada el autoconocimiento, fase imprescindible en todo proceso de Orientación Académica y Profesional. En definitiva, el objetivo último del Consultor de Bdc es ayudar al beneficiario a definir su proyecto de carrera integrado en su entorno socioprofesional.

En este marco, el objetivo general del título de especialización universitaria es habilitar profesionalmente a expertos en “Balance de Competencias” acorde con las directrices europeas de la carta europea de calidad de la Federación Europea de Centros de Balance y Orientación Profesional (FECBOP).

Los objetivos específicos de este Título de Especialista Universitario, se muestran en cuadro 2.

CUADRO 2
OBJETIVOS DEL POSGRADO DE ESPECIALIZACIÓN EN CONSULTORÍA
EN BALANCE DE COMPETENCIAS. UNED

| OBJETIVO GENERAL | OBJETIVOS ESPECÍFICOS |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Habilitar profesionalmente a expertos en “Balance de Competencias” acorde a las directrices europeas de la carta europea de calidad de la FECBOP | 1. Comprender el balance de competencias profesionales |
| | 2. Analizar el concepto y el contexto de una competencia personal y profesional |
| | 3. Saber hacer un proceso de acogida y entrevista de acompañamiento |
| | 4. Desarrollar un proyecto profesional de balance y analizar el mercado de trabajo |
| | 5. Iniciarse en la práctica del balance de competencias según la certificación europea de calidad (FECBOP) |

Las tendencias actuales en orientación profesional son superar los modelos de orientación para la inserción laboral y aproximarse a modelos de orientación profesional a lo largo de la vida. En este escenario la Federación Europea de Centros de Balance y de Orientación Profesional (FECBOP) promueve a nivel europeo la práctica del balance de competencias y la orientación profesional a lo largo de la vida, representando a los socios ante las instituciones europeas, los agentes sociales y las empresas.

El curso tendrá el carácter homologado por la Federación Europea de Centros de Balance y Orientación Profesional (FECBOP). Esta propuesta formativa se ajusta a los parámetros establecidos por las directrices europeas en cuanto a los objetivos propuestos y el desarrollo de sus contenidos. El proyecto COMPCERT (2014-2016) ya creó el currículum de formación continuada para los consultores de balance y el alumnado que obtiene esta formación recibirá la acreditación europea de consultor de balance de competencias, una vez superada la prueba del jurado externo.

RESULTADOS

Nuestro resultado actual ha sido el lanzamiento de la primera edición del posgrado conjunto de “Especialización en Consultoría en Balance de Competencias”

UNED¹/Universidad de Valladolid, con una duración de 35 ECTS, en modalidad de enseñanza virtual (*blended learning*) y basado una metodología eminentemente práctica y activa, junto a la base teórica necesaria para comprender, justificar y realizar las actividades prácticas propuestas.

Esta formación proporciona un elenco de lecturas, actividades, debates, video-clases temáticas, simulación de prácticas entre los estudiantes y casos reales de BdC como ejemplo para la iniciación a la práctica profesional de esta metodología de orientación profesional. Por último, los participantes harán la defensa final de los casos de balance realizados, que podrán ser evaluados por expertos externos de la FECBOP.

Con esta formación, el futuro consultor de BdC adquirirá las siguientes competencias:

- Conocer, analizar y comprender la realización del balance de competencias siguiendo las directrices del modelo europeo de calidad de los centros de balance y orientación profesional.
- Identificar cada una de las fases del balance de competencias con el fin de desarrollar una práctica profesional ajustada a las personas candidatas o usuarias de esta orientación.
- Conocimiento y manejo de los instrumentos necesarios para la realización de entrevistas individuales, registro de los documentos y elaboración de informes individuales.
- Desarrollar las estrategias para la constitución de grupos de trabajo colaborativos, para la creación e impulso de iniciativas impulsoras de centros que usen esta modalidad de orientación profesional.

A continuación, se muestra en cuadro 3 el plan de formación de esta especialización universitaria.

CUADRO 3
PLAN DE FORMACIÓN DEL POSGRADO DE ESPECIALIZACIÓN EN CONSULTORÍA EN
BALANCE DE COMPETENCIAS. UNED

| MÓDULOS FORMATIVOS | CONTENIDOS ESPECÍFICOS |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0001 - <i>Modulo 1. FUNDAMENTOS:</i> Bases fundamentales para el desempeño del Balance de Competencias (5 créditos) | <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión psicológica, social y pedagógica del Balance de Competencias. • Modelos europeos de balance de competencias. • Carta europea de calidad del Bdc. • Criterios de admisión y evolución personal y continua del consejero de Bdc. • Destinatarios, colectivos vulnerables y estrategias de empleabilidad. Objetivos de la sostenibilidad 2030. |

1 https://formacionpermanente.uned.es/tp_actividad/idactividad/10615

| MÓDULOS FORMATIVOS | CONTENIDOS ESPECÍFICOS |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0002 - Modulo 2. <i>PROCEDIMIENTO</i> : Fases del procedimiento del Balance de Competencias (10 créditos) | <p><i>Fase I de información y acogida del beneficiario en el BdC.</i> La entrevista y la aceptación de las cláusulas del contrato de balance.</p> <p><i>Fase II de profundización y análisis de las competencias en el BdC.</i> Método autobiográfico: a) Análisis de la biografía educativa; b) Análisis de la biografía laboral/profesional; c) Análisis del contexto de trabajo de referencia, el mercado de trabajo local, regional y nacional, análisis de las políticas activas del mercado laboral y el marco normativo europeo. Dimensión psicométrica. Portfolio de competencias. Procedimientos de observación.</p> <p><i>Fase III de enfoque del proyecto, conclusiones e informe del BdC.</i> Resumen de los puntos fuertes y las áreas de desarrollo, surgido en la segunda fase Enfoque del proyecto y preparación del documento de síntesis Organización del portafolio de competencias.</p> <p><i>Fase IV de seguimiento del BdC.</i></p> |
| 0003 - Modulo 3. <i>COMPETENCIAS</i> : Competencias y cualificaciones profesionales (5 créditos) | <ul style="list-style-type: none"> • Competencias clave, técnicas, y transversales. • El marco europeo (EQF) y marco nacional de las cualificaciones (MEC). • El catálogo nacional de las cualificaciones profesionales. • Los criterios de realización profesional y los umbrales de desempeño. • Los itinerarios formativos para la formación profesional y en el empleo. • La validación y acreditación de las competencias. |
| 0004 - Modulo 4. <i>EMPLEABILIDAD</i> : Empleo, empleabilidad y mercado de trabajo (5 créditos) | <ul style="list-style-type: none"> • Las competencias para la gestión de la carrera (Career Management Skills). • Estrategias para el desarrollo de las competencias transversales. • Los sistemas de información del mercado de trabajo. • La búsqueda activa de empleo y los colectivos vulnerables. |
| 0005 - Modulo 5. <i>PRÁCTICAS</i> : Prácticas de Balance de Competencias (10 créditos) | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de cinco balances de competencias reales con personas que han sido seleccionadas para este curso, acorde con el modelo europeo de calidad. |

CONCLUSIONES

Por primera vez en España se ofrece la posibilidad de acreditarse como Consultor/a de Balance de Competencias con una formación universitaria que cumple los criterios de unificación a nivel europeo regulados por la Federación

Europea de Centros de Balance y Orientación Profesional (FECBOP), y por tanto habilita a ejercer como Consultor de BdC e Centros acreditados e Integrados en la Red Europea.

REFERENCIAS

- Amber, D. y Domingo, J. (2017). Desempleo y precariedad laboral en mayores de 45 años. Retos de la formación e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 121-141.
- Carro, L. (2018). Centro de Balance de Competencias (FECBOP). En L. Carro Sancristóbal (Presidencia), *Orientación y Balance de Competencias en la Universidad*. Mesa redonda llevada a cabo en Congreso Internacional de Orientación Universitaria, Zaragoza, España.
- Figuera, P. y Forner, A. (2007). El balance de competencias, la formación universitaria y la empleabilidad. En Figuera Gazo, P. y Rodríguez Moreno, M.L. (Coord.). *Reflexiones en torno al balance de competencias. Concepto y herramientas para la construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gaudron, J. P. y Bernaud, J. L. (2001). Évaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes: Les effets individuels du bilan de compétences. *L'Orientacion scolaire et professionnelle*, (30/4).
- Lemoine, C. (2005). Bilan de competences et qualite de l'orientation continue. *Risorsa Uomo: Rivista di Psicologia del Lavoro e dell' Organizzazione*, 11(1-2), 11-23.
- OBSERVAL (2015). *Tercer curso de especialización en Balance de Competencias. Certificación Europea de Calidad*. COIE-UNED. Material didáctico.
- Rodríguez Moreno, M.L. (2008). Técnicas y recursos de Orientación Profesional. En: Sobrado L. y Cortés, A. (Coords.). *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 73-99). Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Sánchez García, M. F. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Serreri, P. (2006). El balance de competencias y la orientación profesional: Teoría y práctica. *Seminari Permanent d' Orientació Professional*. Dep. MIDE, Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.

TUTORÍA ACADÉMICA

LA TUTORÍA ACADÉMICA EN FISIOTERAPIA DESDE LA PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE

Yolanda Marcén Román,¹ María Ángeles Franco Sierra,²
María Concepción Sanz Rubio,³ Mercedes Ferrando Margelí⁴

Facultad de Ciencias de la Salud, Zaragoza

yomarcen@unizar.es,¹ mafranco@unizar.es,² conchasr@unizar.es,³
merche_ferrando@telefonica.net⁴

RESUMEN

El cambio en la perspectiva de una educación centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje cede el protagonismo al alumno, que pasa a ser responsable de su propia formación. Con el reciente Plan de orientación (POUZ), se espera impulsar un sistema de atención y orientación al estudiante a lo largo de su itinerario académico. Nuestros objetivos son reconocer las dificultades que nuestros estudiantes manifiestan en la transición de la enseñanza media a la superior, reforzar el sistema de apoyo y conseguir una adaptación e integración a la vida universitaria. Un segundo objetivo es luchar contra el abandono a la vez que se intenta mejorar sus resultados educativos. La muestra son 20 estudiantes de 1º grado en Fisioterapia. La metodología utilizada pretende mejorar y actuar sobre los objetivos mediante tutorías grupales (4) e individuales, en las que participan tanto el tutor como el mentor, se elabora un documento en la que quedan reflejados el número de estudiantes que acuden a la sesión, los objetivos previstos a trabajar en cada sesión y detectar las necesidades/inquietudes de los estudiantes. Los resultados se muestran a través de un cuestionario con 6 preguntas de respuestas tipo Likert, que mide el grado de satisfacción de la implantación del plan tutor/mentor. La valoración global del programa es de 4.5 sobre 5, donde los estudiantes sugieren como cualidades más destacadas el programa de Tutoría/Mentoría (4.7/5), el contenido y utilidad de las sesiones (4/5), la información recibida y coordinación del Tutor y Mentor (4.5/5). Las conclusiones que se establecen, es que a través del POUZ se detectan las necesidades del estudiante durante el 1 año, las fortalezas y debilidades en cada etapa del curso, las estrategias adoptadas por el tutor mentor han sido adecuadas para cada objetivo.

PALABRAS CLAVE

Plan de orientación, tutoría académica, estudiante

ACADEMIC TUTORING IN PHYSIOTHERAPY FROM THE PERCEPTION OF THE STUDENT

ABSTRACT

The change in perspective with the shift from an education centered around teaching to one focused on learning, yields the protagonism to the student, who becomes responsible for his or her own training. The Orientation Plan (POUZ) is expected to provide a system of attention and guidance to students throughout their academic journey to ensure the transition and adaptation of students to university life. Our main objective is to recognize the difficulties that our students face in the transition from high school to higher education, reinforcing the support system through the POUZ and achieving a faster and more beneficial adaptation and integration to university life. A second objective will be to fight against abandonment while trying to improve their educational results. The sample is 20 1st grade students in physiotherapy. The methodology used aims to improve and act on the objectives through group tutorials (4) and individual tutorials in which both the tutor and the mentor participate. A document is drawn up in which the session will be reflected as well as the objectives planned to work in each session that assess the needs and concerns of the students and foresee future needs. To assess the results, a questionnaire was created with 6 Likert-type questions that measure the degree of satisfaction with the implementation of the tutor / mentor plan. The overall assessment of the mentoring tutoring program is 4.5 out of 5, where the students suggest the most outstanding qualities of the Mentoring / Mentoring program (4.7/5), to be the content and usefulness of the sessions, the information received (4/5), and coordination of the Tutor and Mentor (4.5/5). The conclusion that is established is that through the POUZ the needs of the student during the 1 year as well as the strengths and weaknesses, the strategies adopted by the mentor tutor have been adapted for each objective.

KEYWORDS

Orientation plan, academic tutoring, student

INTRODUCCIÓN

El plan de orientación universitaria (POUZ) plantea y enfoca sus recursos hacia la orientación, el apoyo, además de guiar al estudiante en su integración social y académica en las diferentes fases del aprendizaje (Allueva, Zulaica, y Abadía, 2016), que engloban aspectos de carácter más general para todos los estudiantes y otros más enfocados a tutorías individuales, facilitando estrategias que aporten recursos útiles para la adaptación del estudiante a la vida académica de la universidad.

Muñoz-Cantero. y Pozo (2014) indican que ya en la década de los años 90 se plantea un cambio en los conceptos y visiones de la educación universitaria española y no será hasta la declaración de Bolonia (1999) cuando se compone e impulsa el Espacio Europeo de Educación Superior, donde a través de los años se establece como pilar esencial, actuar sobre la calidad universitaria, que supone una adaptación de los planes de estudio, adaptación e implementación de metodologías docentes, formación, adaptación del profesorado...en cada una y para cada una de nuestras universidades. Esta visión fundamenta la necesidad de ampliar e integrar los recursos necesarios para que la incorporación, formación, integración y participación del estudiante sea cada vez más fácil en el entorno universitario, este recurso a priori se incorpora a través del POUZ (Álvarez, García, Gil y Romero, 2000).

El cambio en la perspectiva con el paso de una educación centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje, cede el protagonismo el alumno, que pasa a ser estudiante activo y responsable de su propia formación (Gil-Albarova, Odría, Tunnicliffe y Moneo, 2013). La Universidad de Zaragoza implanta desde hace unos cursos, un Plan de Orientación (POUZ), con una actuación conjunta de mentores y tutores y que unifica todas las actividades universitarias encaminadas a la orientación del estudiante a través de la tutoría, Fernández-Salineró (2014), indica que esta tutoría es un componente imprescindible para la formación académica, facilitando la adaptación a la universidad, el aprendizaje y el rendimiento académico, la orientación curricular y la orientación profesional. Dicho plan plantea una directriz general, pero permite que cada centro pueda adaptarlo a sus propias peculiaridades

CONTEXTO

El escenario en el que nos sitúa el Espacio Europeo de Educación Superior pretende que el estudiante se convierta en sujeto activo de su proceso de formación, con una valoración del trabajo dentro y fuera del aula, asociada a la incorporación de nuevos sistemas tutoriales.

Por ello, las nuevas normativas reflejan que el estudiante tiene derecho a recibir orientación y tutoría personalizadas en el primer año y durante los estudios para facilitar la adaptación al entorno universitario.

Con el reciente Plan de orientación (POUZ) implantado en la Universidad de Zaragoza, se espera impulsar un sistema de atención y orientación al estudiante a lo largo de su itinerario académico que garantice el tránsito y la adaptación del estudiante a la vida universitaria. La implementación de la acción tutorial se centra en una primera fase hacia los estudiantes de nueva incorporación durante el primer curso.

Si bien existe un marco común para la aplicación del POUZ cada centro tiene su Plan de Orientación Universitaria personalizado, adaptado a sus necesidades y características particulares.

Esta implantación del POU de la Facultad de Ciencias de la Salud, exige la reflexión sobre todos los aspectos involucrados en el mismo, desde su visibilidad, su puesta en marcha y desarrollo, hasta su evaluación final, con la voluntad de buscar respuestas y de facilitar todo el proceso para los siguientes cursos.

DESCRIPCIÓN

Los objetivos que nos marcamos al igual que Andrade-Abarca, Salazar Romero y Loaiza-Aguirre (2017), son el de conocer las dificultades que nuestros estudiantes manifiestan en la transición de la enseñanza media a la superior, reforzar el sistema de apoyo a través del POUZ y conseguir una adaptación e integración a la vida universitaria más rápida y sólida. Otro objetivo es luchar contra el abandono a la vez que se intenta conseguir mejorar sus resultados educativos.

El grupo asignado es de 20 estudiantes que cursan primer curso de grado en Fisioterapia, la media de participación de 14,5 estudiantes. Se han realizado 4 reuniones grupales durante todo el curso escolar, se detallan a continuación cuales son los objetivos de cada una de las sesiones, estas se efectúan justo después de finalizar la jornada lectiva de mañana, de 90 minutos de duración.

La intervención desarrollada, ha sido a través de reuniones en las que de forma conjunta y/o de manera individual los tutores y mentores se coordinan con los alumnos que tienen asignados.

Con la coordinadora del POUZ en nuestro centro se establecieron varias reuniones en las que se fueron planteando los avances, los problemas y dudas.

La consigna para los mentores y tutores ha sido establecer lo antes posible un primer encuentro con los estudiantes con objeto de conocer el grupo de contacto, detectar sus necesidades, fijar los encuentros y establecer las dinámicas de tutela. La experiencia nos ha mostrado que, en algunas ocasiones, en este primer encuentro han asistido menos estudiantes de los que estaban asignados. Las nece-

sidades y características de cada grupo serán las que marquen el proceso tutorial específico de cada mentor-tutor.

Para establecer las directrices a seguir con el grupo de estudiantes se plantearon reuniones previas con el mentor, y uno de los consensos fue, hacer de forma conjunta las reuniones grupales.

Todas las reuniones con el grupo se han realizado entre el Binomio Tutor/mentor, la implicación de los dos agentes hace que la reunión sea más fructífera.

Se han seguido las líneas de actuación planteadas desde el recurso del POUZ para esta fase al igual que algunas formuladas por Díaz Gallego (2017) inspiradas en el concepto de orientación psicopedagógica:

- Orientación para el estudio “¿Cuál es tu meta?”
- Orientación académica “Participa”
- Orientación sobre nuevas tecnologías “Mantente conectado”
- Orientación sobre el ocio “Diviértete y descansa”

A continuación, se reflejan las cuestiones planteadas, las preguntas y respuestas más destacadas de cada una de las reuniones:

1. Los objetivos establecidos para la reunión del mes de octubre.
 - Recabar información del estudiante sobre que espera obtener en su primer año de Universidad
 - Sobre la pregunta que piensas obtener de tu primer año en la universidad. Se establecen de forma generalizada las siguientes respuestas:
 - Aprobar en junio
 - Conocer gente
 - Aprender cosas útiles sobre mi futura profesión, saber que es ser fisioterapeuta,
 - Obtener datos sobre las necesidades percibidas del alumno a través de dos preguntas:
 - ¿Qué necesidades tienes tú de forma individual?
 - Tiempo para aprender a socializarme, confiar más en la gente
 - Ser consciente de la nueva responsabilidad y tener apoyo de los demás.
 - Conocer más sobre las salidas profesionales y académicas
 - Tener apoyo sobre todo las personas que vienen de otras comunidades y se pueden sentir solos, ve necesario hacer amistades
 - Necesidad de trabajo diario
 - Ayuda en el momento que puedan surgir dudas y apoyo de alguien que te asegure que haces las cosas bien y si no, como las puedes cambiar.
 - ¿Qué necesidades tienes en cuanto al estudio?
 - Dedicar más tiempo al estudio.

- Organización del tiempo.
- Información sobre las asignaturas y los exámenes.
- A la hora de coger apuntes, saber qué es lo más importante, destacado para estudiar
- Se percibe la necesidad de tener una persona de referencia para poder tener información fiable y de confianza que ayude a resolver todas las dudas que surjan durante toda la estancia universitaria.
- Se planteó otra pregunta relacionada con la percepción sobre las necesidades de sus compañeros, las respuestas fueron que estos necesitaban:
 - Adquirir conocimientos básicos para poder formarse como fisioterapeutas y disfrutar de la experiencia.
 - Adaptarse a la vida universitaria.
 - Los estudiantes que ya tienen otras formaciones universitarias, esperan poder trabajar y aprender día a día para ir descubriendo que esta vez sí está en el lugar adecuado, con respecto a la elección de los estudios universitarios.

Las necesidades percibidas tras el análisis de los datos de los cuestionarios realizados por los estudiantes pasados en esta primera reunión, nos ayudara a establecer los objetivos a desarrollar en las próximas sesiones, por lo que se han desarrollado en este apartado.

2. Reunión antes del periodo de navidades, se establecieron como prioridades a resolver en la reunión:

- Determinar cuáles son las necesidades en cuanto al estudio y posterior examen.
 - Como estudiar las asignaturas cuatrimestrales.
 - Como enfocar los diferentes exámenes.
 - Que se considera más importante en cada asignatura.
 - Cuáles son los métodos de evaluación de cada asignatura.
3. Reunión en marzo antes de semana santa
- Valorar el resultado de los exámenes del primer semestre.
 - Planificar como abordar la fase final del curso.
 - Cada uno de los estudiantes debe de determinar cuáles son sus fortalezas y debilidades en cuanto a las asignaturas
4. Reunión en mayo antes de exámenes finales
- Planificar como abordar la fase final del curso.
 - Elaborar estrategias adecuadas para el estudio de cada una de las asignaturas.
 - En la última reunión se ha establecido un feedback Tutor/mentor y estudiante con una serie de preguntas abiertas:

- ¿Recomendaciones al tutor y mentor para implementar actividades, recursos para el año que viene?
- ¿El Grado de satisfacción de las reuniones en cuanto a número, si les han parecido interesantes, si les han resuelto dudas durante este curso...?

RESULTADOS

La media de participación de los estudiantes es de 14,5 estudiantes por reunión, podemos indicar que la participación fue del 72,5%.

Los datos obtenidos son los resultados de la evaluación de este cuestionario Ad hoc (Tabla 1) elaborado con 6 preguntas relacionadas con los objetivos propuestos, de respuestas múltiples a los estudiantes de 1º Grado en Fisioterapia, la nota máxima es de 5.

TABLA 1
DATOS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO

| <i>¿Cuál es tu valoración global de las sesiones a las que has asistido?</i> | <i>Medias</i> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Solo con tutora (individualmente) | 4.6 |
| Tutor y mentor conjuntamente | 4.7 |
| La implicación y disposición de la tutora ha sido | 4.5 |
| ¿Consideras que el programa de Tutoría-Mentoría puede ayudar a los estudiantes de 1º curso en su proceso de aprendizaje en la Universidad? | 4.0 |
| ¿Consideras que el programa de Tutoría-Mentoría puede ayudar a los estudiantes de 1º curso a integrarse en la Universidad? | 3.8 |
| Valoración Global del programa de Tutoría/Mentoría | 4.5 |

Los estudiantes sugieren como cualidades más destacadas del programa de Tutoría/Mentoría, el contenido y utilidad de las sesiones, la información recibida y coordinación del Tutor y Mentor.

En la última reunión se establecen una serie de preguntas abiertas:

- ¿Recomendaciones al tutor y mentor para implementar actividades, recursos para el año que viene? Los estudiantes indican que las reuniones son muy instructivas y no creen que sea necesario implementar actividades.
- ¿El Grado de satisfacción de las reuniones en cuanto a número, si les han parecido interesantes, si les ha resuelto dudas durante este curso...? Los estudiantes plantean que este tipo de plan de orientación universitaria es muy necesario durante el primer curso de vida universitaria ya que en estas sesiones se plantean casi todas las dudas que suscitan los estudios universitarios.

- En cuanto a las sugerencias de mejora: la modificación del horario de las sesiones de tutoría/mentoría, realizar más apoyo y orientación personal y que las sesiones sean más cortas.

CONCLUSIONES

- Sobre la base de los resultados de la primera fase se realizan una serie de propuestas de mejora, fundamentalmente en función de las sugerencias aportadas por los alumnos. Estas propuestas son:
 - Informar al estudiante de la existencia del plan de acción tutorial el primer día de clase en la sesión de inauguración del curso.
 - Establecer pautas concretas de actuación general por parte del tutor/mentor una vez detectadas las necesidades del estudiante durante la primera reunión.
 - La duración de las reuniones sean lo más cortas y precisas posibles (se establece según las recomendaciones del estudiante 4 al año con una duración de 45 minutos aproximadamente). La duración de las sesiones fue aproximadamente de 90 minutos, en las que se abordaron todas las dudas, inquietudes del estudiante. El planteamiento inicial antes de las reuniones eran plantear sesiones de 45 minutos, hace que reflexionemos sobre la estructuración de los temas por sesión.
- Hemos detectado que la implicación de los dos agentes binomio Tutor/mentor, hace que la reunión sea más fructífera y efectiva.
- Las conclusiones que se establecen tras la implementación del POUZ son:
 - Se han detectado las necesidades del estudiante durante el primer curso de grado.
 - Se han detectado las fortalezas y debilidades del estudiante en las distintas etapas del curso por lo que se ha podido dar los recursos necesarios para modificarlos.
 - Las estrategias adoptadas por el Tutor/Mentor han sido adecuadas y efectivas para la consecución de los objetivos propuestos de cada una de las reuniones.
 - El grado de satisfacción por parte de los estudiantes es muy elevado en cuanto al desarrollo del programa Mentor/Tutor

Se considera de gran interés para la Facultad de Ciencias de la Salud que la implantación del POUZ se desarrolle con el máximo aprovechamiento por parte de todos los participantes, lo que redundará en una mayor satisfacción de los estudiantes que inician estudios en el centro y, en consecuencia, en la mejora de la calidad de los títulos ofertados.

REFERENCIAS

- 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: Bino-mio Tutor-Mentor. En J. L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2273-2281). Madrid: Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Álvarez Rojo, V. B., García Jiménez, E., Gil Flores, J., y Romero Rodríguez, S. (2000). *Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad*. In Symposium de Orientación Universitaria: Orientación Educativa en las Uni-versidades (pp. 47-77). Granada: Universidad de Granada.
- Andrade-Abarca, P. S., Salazar Romero, Á., y Loaiza-Aguirre, M. I. (2017). *Buenas prácticas de innovación en la Educación Superior: la mentoría como apoyo al proceso de inducción del estudiante nuevo* [Good practices of innovation in Higher Education: mentoring to support the process of induction of the new student].
- Díaz Gallego, P. (2017). *Una aproximación a la realidad de los servicios de orientación que ofrecen las diferentes universidades españolas*. Trabajo fin de máster. Univer-sidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/27272>
- Fernández-Salineró Miguel, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Es-pacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 161-186.
- Gil-Albarova, A., Odría, A. M., Tunnicliffe, A., y Moneo, J. (2013). Estudiantes uni-versitarios y calidad del Plan de acción tutorial: valoraciones y mejoras. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 63.
- Muñoz-Cantero, J.M. y Pozo, C. (2014). El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos. *Revista Electrónica Interuni-versitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 1-16.

TUTORÍA ACADÉMICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO DE NUEVA INCORPORACIÓN: SENTIDO DE SU VIRTUALIZACIÓN

Abel Merino Orozco,¹ Ana Arraiz Pérez,² Fernando Sabirón Sierra,³
Alfredo Berbegal Vázquez⁴

Universidad de Zaragoza

abmerino@unizar.es,¹ aarraiz@unizar.es,² fsabiron@unizar.es,³ abrbgal@unizar.es⁴

RESUMEN

La tutoría académica es objeto de interés clásico en el proceso académico del estudiante universitario. Los nuevos espacios formativos en la educación superior invitan al desarraigo de prácticas de tutoría basadas en la enseñanza de los conocimientos vinculados a las asignaturas para privilegiar una tutoría formativa para la carrera del estudiante. La tutoría académica universitaria, especialmente en alumnos de nuevo ingreso en magisterio, por su futura transferencia a sus quehaceres profesionales, emerge como eje vertebrador en la construcción de su proyección profesional en su sentido de formación holística y motivación hacia sus metas. Este estudio pretende profundizar en la perspectiva del alumnado para emprender una virtualización de la tutoría académica que atienda a sus necesidades, a su cotidianidad e incorpore buenas prácticas docentes. Se desarrolla un diseño de estudio de investigación cualitativa evaluativa, que utiliza como estrategias metodológicas: entrevistas a estudiantes de magisterio y el análisis del contenido narrativo de las contribuciones virtuales. Participan 220 alumnos de nuevo ingreso en magisterio de educación primaria. Los resultados dan cuenta de la necesidad de abordar los espacios virtuales para atender la cotidianidad de los alumnos de nueva incorporación en magisterio. La virtualización de la tutoría se muestra útil para atender cuestiones instrumentales de las asignaturas y planes de estudios, favorece la comprensión de su propia evaluación competencial y la construcción de un proyecto profesional dinámico y flexible. El interés por la virtualización de la tutoría académica responde a una solidaridad con la cotidianidad de la vida personal, académica y profesional de los estudiantes. Las herramientas virtuales más útiles son aquellas que permiten a los alumnos un seguimiento instrumental de la asignatura, mientras que las tutorías presenciales continúan teniendo más reconocimiento por el alumno para el desarrollo de las competencias complejas y la construcción de un proyecto académico profesional.

PALABRAS CLAVE

Tutoría, orientación, espacios virtuales, evaluación, investigación cualitativa.

ACADEMIC TUTORING FROM THE PERSPECTIVE OF THE STUDENT OF NEW INCORPORATION: SENSE OF ITS VIRTUALIZATION

ABSTRACT

Academic tutoring is an object of classic interest in the academic process of the university student. The new training spaces in higher education invite to get rid of tutoring practices in the teaching of knowledge related to the subjects to privilege a formative tutoring for the student's career. The university academic tutoring, especially in new students of degree in primary education, for its future transfer to its objectives, emerges as the backbone in the construction of its professional projection in its sense of holistic training and motivation towards its goals. This study delves into the perspective of students to facilitate the virtualization of academic tutoring that takes into consideration their needs, their daily life and incorporates good teaching practices. A qualitative evaluative research study design is developed, that uses as methodological strategies: interviews with students of degree in primary education and the analysis of the narrative content of virtual contributions. The study involved 220 new students in the university degree in primary education. The results show the need to consider the virtual spaces to attend the daily life of the new students in primary education. The virtualization of tutoring is useful to develop instrumental questions of the subjects and curricula; In addition, it favours the understanding of their own competence assessment and the construction of a dynamic and flexible professional project. The interest for the virtualization of academic tutoring responds to a solidarity with the daily life of the personal, academic and professional life of the students. The most useful virtual tools are those that allow students to follow the course instrumentally, while face-to-face tutoring continues to be more recognized by the student for the development of complex skills and the construction of a professional academic project.

KEYWORDS

Tutoring, assessment, virtual spaces, evaluation, qualitative research.

INTRODUCCIÓN

La tutoría académica es objeto de interés clásico en el proceso académico del estudiante universitario. Los nuevos espacios formativos en la educación superior invitan al desarraigo de prácticas de tutoría basadas en la enseñanza de los conocimientos vinculados a las asignaturas para privilegiar una tutoría formativa para la carrera del estudiante (Fernández, 2015). El vínculo entre profesor y estudiante en la tutoría provee un acompañamiento en la construcción de su identidad en la formación inicial profesional (Lázaro, 1997) y el estudiante reconoce la utilidad que tiene, aunque continúa subsumida a las demandas técnicas de los planes de estudios y a la disponibilidad y planificación del profesorado (Del Rincón y González, 2010).

Los nuevos planes de estudios de la carrera de magisterio demandan que el alumno adquiera un rol más autónomo y responsable en su formación inicial (Pascual, 2016), que implica una metodología, evaluación y orientación pertinente (Monroy, 2012), máxime en la sectorización de los esfuerzos de los estudiantes hacia su trabajo académico, las prácticas y los flirteos con investigación educativa (Bringas, Pérez y Vázquez, 2015).

La tutoría académica universitaria, especialmente en alumnos de nuevo ingreso en magisterio, por su futura transferencia a sus quehaceres profesionales, emerge como eje vertebrador en la construcción de su proyección profesional en su sentido de formación holística y motivación hacia sus metas (Peinado y Anta, 2010). Este estudio considera la relevancia de una tutoría académica oportuna para los nuevos escenarios formativos y profesionales emergentes en la formación universitaria del maestro. El profesor universitario adquiere un compromiso con la construcción del proyecto profesional del estudiante a través de un modelo de orientación tutorial con vinculación al mundo laboral, que generaliza los aprendizajes que se han co-construido y normaliza las prácticas tutoriales (Di Fabio y Bernaud, 2010; Savickas, 2012; Wisher et al., 2012).

Bajo los principios de evaluación auténtica y socioconstructivismo (Wiggins, 1990) y el desarrollo de las competencias complejas de un profesional en educación: pensamiento complejo, comportamiento dialógico, estrategias de afrontamiento y autodeterminación (Arraiz y Sabirón, 2013), la tutoría se proyecta inherentemente hacia la construcción transversal de un proyecto profesional del estudiante. Recíprocamente, la evaluación auténtica demanda que la tutoría se incluya con un peso en la planificación y calificación de la materia a la que se vincula (Sabirón et al., 2015).

El equilibrio homeostático entre estudiante de nuevo ingreso y cultura universitaria implora a la incorporación de herramientas virtuales útiles en la tutoría (Sabirón et al., 2015). La potencialidad de las TICs en los procesos orientadores de los estudiantes permite la ampliación del espectro y optimización de las posibilidades comunicativas, superando asincronías espacio-temporales (Martínez, Pérez y Martínez, 2016). La incorporación de las TICs sigue la línea de la convergencia europea

en educación superior, pues flexibiliza la diversidad de estudiantes y contextos, priorizando la construcción de aprendizajes sobre enseñanzas (Bosco, 2005).

OBJETIVOS

En estas coordenadas teórico-metodológicas se emprende el estudio, que tiene por finalidad profundizar en la perspectiva del alumnado para emprender una virtualización de la tutoría académica que atienda a sus necesidades, a su cotidianidad e incorpore buenas prácticas docentes. El desarrollo de las TICs revela la pertinencia de avanzar sobre las posibilidades que ofrece la virtualización de la tutoría académica. El estudio se concreta en dos objetivos de investigación:

1. Comprender las necesidades de los alumnos de nuevo ingreso en magisterio respecto a los procesos de orientación universitaria y herramientas virtuales.
2. Indagar sobre la valoración de acciones orientadoras en tutoría que incorporen las TICs como buenas prácticas por parte de profesorado universitario y estudiantes.

MÉTODO

Se desarrolla un diseño de estudio de investigación cualitativa evaluativa, que utiliza como estrategias metodológicas: entrevistas a estudiantes de magisterio y el análisis del contenido narrativo de las contribuciones virtuales. Participan 220 alumnos de nuevo ingreso en magisterio de educación primaria.

Instrumentos

El estudio aprovecha las utilidades virtuales de MaharaZar para la creación de entornos educativos virtuales (Bebegal et al., 2015) y la videoconferencia mediante Skype. Para el análisis del dato narrativo, se cuenta con el procesador de textos Word 2016, en la transcripción de relatos, y el software específico de tratamiento de datos cualitativos NVivo 11.

Procedimiento

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 equipo docente de tres grupos de alumnos de la Universidad de Zaragoza, acuerdan incorporar procesos asociados a las tutorías académicas vinculadas a una asignatura: (1) relato del conocimiento construido, (2) foros para la tutoría

entre iguales con participación docente y (3) la construcción de un incipiente portafolio profesional. Se acompaña de material digital para la comprensión de la asignatura. Para abordar cada una de las cuestiones anteriores, se presenta un ciclo de tres tutorizaciones:

1.^a Primera sesión presencial: Cada cuestión se presenta en una primera sesión tutorial por parte del profesor quien aporta información, documentación, etc., sobre el núcleo temático que corresponda (guía docente, tipos de pruebas evaluativas, experiencias, referentes, ...). Se lanzan online los contenidos con vídeos y otros archivos a través de Moodle y/o Mahara.

2.^a Segunda tanda de tutorización virtual: El estudiante indaga, estudia, reflexiona sobre la pregunta lanzada (núcleo temático) y elabora por escrito sus ideas que cuelga en la plataforma Mahara y es compartida por y para el resto de los estudiantes y profesores, que coparticipan horizontalmente.

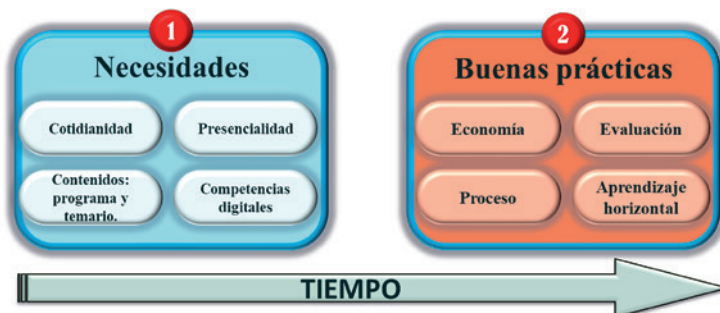
3.^a Tercera tanda de tutorización presencial: Puesta en común, discusión y repercusiones en la práctica evaluativa del estudiante de las reflexiones previas y de las aportaciones que el resto de los compañeros hayan podido realizar.

Los datos se contrastan con entrevistas semiestructuradas con algunos de los alumnos, atendiendo a los criterios de científicidad en investigación cualitativa (Sabirón, 2006), por lo que se busca un muestreo teórico que abarque la heterogeneidad de estudiantes, sin anhelo de representatividad estadística.

RESULTADOS

Del análisis cualitativo de las narrativas emergen dos categorías: *Necesidades* y *Buenas Prácticas*, y una dimensión que vertebra su significado, el *Tiempo*. Las Necesidades tienen cuatro subcategorías: Cotidianidad, presencialidad, contenidos y competencias digitales, mientras que Buenas Prácticas se concreta en: economización, evaluación, proceso y horizontalidad.

FIGURA 1.
CATEGORÍAS EMERGENTES.



Dimensión: Tiempo.

El tiempo se erige como la dimensión clave para la comprensión de la utilidad de la tutoría virtual y da pie a una reflexión profunda de la mejora en la praxis. Un proyecto académico-profesional requiere una proyección en prospectiva; sin embargo, emergen discrepancias entre la subjetividad con la que se valora el tiempo desde la perspectiva del estudiante respecto a las demandas académicas de las asignaturas.

El tiempo se echa encima y las asignaturas no se entienden bien hasta que profundizas sobre ella (Entrevistas a estudiantes).

La particular perspectiva estudiante de nuevo ingreso, dentro de la heterogeneidad, se entiende desde un fluir finito en la temporalización de la programación. Mientras que en las cuestiones más académicas aboga por posponer el esfuerzo, por la procrastinación. Estas particularidades confrontan con los intereses apriorísticos formales de la programación y la construcción de un proyecto académico-profesional.

La evaluación la podría haber realizado mejor si hubiera ido al día tanto con el estudio como con el portafolio, ya que ambos requieren mucho tiempo (Entrada de alumno, 1 de febrero de 2018).

Creo que en ocasiones la dificultad de la asignatura impedía que mi atención se atrapase en ella y que la amplia variedad de conceptos que involucraban a la tutoría se mezclaba en mi mente cómo las piezas de un puzle sin montar, por lo que creo, que debería haber dedicado más tiempo a construir ese puzle (Entrada de alumna, 2 de febrero de 2018).

1. Categorías: Necesidades.

Las necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso se comprenden desde un estado inicial de cambio de sus dinámicas académicas, pues han de adaptarse a las demandas de la cultura universitaria y atender sus responsabilidades con las asignaturas.

Es un gran cambio porque ya es difícil que estén los profesores y familia detrás de lo que estudias. Depende más de ti (Entrevistas a estudiantes).

Hay asignaturas que son bastante complicadas y nos las tenemos que apañar para entender lo que se pide (Entrevistas a estudiantes).

Atender a sus necesidades implica la comprensión de su realidad social y cultura que tiene una eminencia de entendimiento del sistema universitario para adaptarse a sus requerimientos, como se especifica en cada subcategoría.

Cotidianidad

Los estudiantes capitalizan la transición a la cultura universitaria de un modo más conciliador a través de dinámicas comunicativas que atienden a su cotidiani-

dad de la vida actual, en la que las nuevas tecnologías están presentes. Se promociona el uso de plataformas compatibles con sus aplicaciones de uso habitual.

Cuestión en foro de un estudiante: “A mí tampoco me deja cargar el vídeo en MaharaZar”.

Respuesta de un compañero: “Puedes subir el vídeo a plataformas como Google Drive o Youtube e incluir en el portafolios el enlace externo de dicho vídeo para conseguir que pueda verse sin necesidad de ser subido a MaharaZar” (Entrada de alumno, 30 de enero de 2018).

El acceso a través de herramientas de su uso diario implica una conciliación con sus dinámicas personales.

Si lo tienes redirigido, los correos te llegan al móvil y puedes estar al tanto de las novedades en las asignaturas (Entrevistas a estudiantes).

Presencialidad

Las actividades formativas orientadas a la construcción de un proyecto profesional se valoran desde la relación personalizada presencial, que se acompaña con la utilidad atemporal de la relación virtual. Sin embargo, una clave explicativa del éxito de la virtualización de la tutoría en cuestiones instrumentales o de acceso al programa radica en el establecimiento de unas bases prácticas y presenciales que atienden la fenomenología emergente.

Las tutorías me han permitido entender mejor aquellas dudas quedando así resueltas y adquirir un mejor conocimiento y claridad sobre aquellos aspectos en lo que me podía encontrar insegura (Entrada de alumna, 1 de febrero de 2018).

Lo que se habla en internet facilita entender la asignatura, pero no es suficiente. Hay que trabajar para que aparezcan dudas y luego sí, si tienes dudas se pueden resolver sin necesidad de esperar a clases (Entrevistas a estudiantes).

Contenidos: Programa y temario.

Los estudiantes precisan de una comprensión de las tareas de las que se compone el programa didáctico de las asignaturas para emprender con garantías el trabajo. Es habitual que se intercambien comentarios para esclarecer cuestiones derivadas del programa de la asignatura.

Imagino que por tercera carpeta te refieres a la de “Estrategias de afrontamiento”, si es así, como yo lo entendí, y revisando el documento que nos colgaron en Moodle te intento explicar... (Entrada de alumnos, 3 de diciembre de 2018).

Una de sus inquietudes más recurrente es la de la calificación de la asignatura, como eje vertebrador de su esfuerzo y como rédito de su desempeño. La inversión de esfuerzos y construcción de conocimientos demandan un impacto en la calificación proporcional, sin duplicidad.

¿Los requisitos para aprobar el portafolios en septiembre son los mismos que se piden ahora? (Entrada de alumna, 25 de enero de 2018).

Gracias a las primeras presentaciones, clases y lecturas de los documentos subidos en aquella nube con nombre de magdalena “Moodle”, pude comprender que mi nota iba a estar dividida en varias partes (Entrada de alumna, 1 de febrero de 2018).

El estudiante aprende sobre los contenidos relativos al temario en un proceso comunicativo con el profesor y sus compañeros. De modo que el programa y las clases presenciales se ven reforzadas con la participación asincrónica en los foros de debate virtuales.

Pregunta: Buenas tardes, me ha surgido una duda relacionada con la asignatura, esta duda es sobre el tercio incluso. ¿Alguien me podría explicar qué es?

Respuesta: A mí también me costó entender que significaba este punto, y como es probable que entre en el examen pues me preocupé por entenderlo: “El principio del tercio incluso es una de las aportaciones al pensamiento complejo, con el fin de entender la dialógica de toda complejidad. Gracias al principio de tercio incluso podemos considerar y relacionar temas que aparentemente se deberían excluir o ser antagónicos” ... (Entrada de alumnos, 19 y 20 de enero de 2018).

Competencias digitales

Ciertos entornos virtuales resultan novedosos, lo que implica que se demande formación informática inicial actualizada para el descubrimiento de las plataformas. Son habituales los intercambios de informaciones entre estudiantes para atender a cuestiones técnicas de los entornos virtuales.

Habría que actualizar los tutoriales al nuevo aspecto de MaharaZar (Entrevistas a estudiantes).

Pregunta: “Buenas, tengo pensado añadir un mapa conceptual a mi portafolios, ¿alguien sabe cómo elaborar uno desde el ordenador? Lo digo por ahorrarme el hacerlo a mano, escanearlo y subirlo”.

Respuesta: “Hola, en Word si le das a la opción de Insertar, te aparecerá un apartado llamado “SmartArt”... (Entradas de alumnos, 25 de enero de 2018).

Trasversalmente, se promueve que los estudiantes construyan sus aprendizajes de un modo activo. Esto implica un periodo de reflexión sobre las cuestiones vinculadas a las asignaturas que desean desarrollar un modo de explicitarlo, lo que requiere del desempeño de una estética visual y narrativa en las entradas.

¿Alguien sabe cómo se modifica el color de fuente en MaharaZar o si eso es posible? también me gustaría saber si se puede cambiar el color del fondo de un texto (Entrada de alumno, 30 de enero de 2018).

2. Categorías: Buenas prácticas.

Economización

Las aportaciones de las utilidades virtuales se revelan funcionales para resolver dificultades en el plano más instrumental, acortando tiempos y esfuerzos. Esto implica una amortización efectiva de los tiempos de dedicación tanto para

los docentes, repitiendo personalmente explicaciones accesibles en un entorno virtual, como para los alumnos en desplazamientos y en la flexibilidad espacio-temporal para abordar las asignaturas.

Cuando se hace -la tutoría- online está bien, porque puedes buscar un espacio que nos venga bien sin moverte de casa. (Entrevistas a estudiantes).
Se ahorra tiempo porque tienes respuestas organizadas de lo que quieras saber desde casa (Entrevistas con estudiantes).

Proceso

La plataforma MaharaZar vertebra los conocimientos construidos a lo largo de la formación inicial en magisterio, de modo que su uso y asimilación desde el inicio de la carrera permite construir un proyecto académico-profesional dinámico y flexible. El conocimiento de las plataformas es el primer paso.

Moodle es más sencillo porque, al final, están los contenidos, materiales y si hay dudas, las vas haciendo, pero MaharaZar es más difícil porque tienes que hacer páginas sin tener claro lo que hay que hacer (...) MaharaZar lo vas aprendiendo cuando vas haciendo (Entrevistas a estudiantes).
Puedes subir tus textos en formato PDF o por el contrario comenzar un archivo en formato de texto desde el mismo MaharaZar. (Entrada de alumno, 29 de enero de 2018).

Desde la formación inicial, el error forma parte del aprendizaje y ha de incorporarse a los aprendizajes que se construyen. El sentido de proceso facilita que las experiencias académicas reorienten la cosmovisión educativa del estudiante.

He aprendido la importancia de cometer fallos y de reconocer que nos queda mucho por aprender, por muy adultos que nos creamos... (Entrada de alumna, 1 de febrero de 2018).

Aprendizaje horizontal

El aprendizaje por pares emerge como herramienta de construcción grupal. Los compañeros de estudios ejercen un papel activo como facilitadores de aprendizaje al tiempo que se les ayuda recíprocamente, contribuyendo a un sentido de equipo.

Nos hemos apoyado entre nosotros en los momentos en los que surgían las dudas o las "lesiones", nos hemos animado en las ocasiones que alguno quería ocupar el banquillo y sin ningún tipo de problema, sabíamos cedernos el balón, un balón con aquellos conocimientos que asimilábamos en las clases y las tutorías por lo que... ¡Hemos trabajado como un equipo! (Entrada de alumna, 2 de febrero de 2018).

Evaluación

La tutoría virtual abre una puerta a la comprensión de la evaluación de procesos y a la autoevaluación, como análisis crítico de la construcción de los apren-

dizajes relativos a su identidad profesional como docentes. La participación abierta en las tutorías virtuales amplía y co-construye sus conocimientos sobre las implicaciones de la evaluación, desarraigando su trivialización hacia una calificación.

Es como una síntesis de toda la asignatura, de lo que has aprendido y me imagino que también un poco de opinión personal y valoración estaría muy bien (Entrada de alumna, 15 de diciembre de 2018).

Con la evaluación he podido asimilar mejor mis debilidades y mis fortalezas en la asignatura de maestro y me he dado cuenta que gracias a las practicas he podido asimilar y entender mejor la teoría (entrada de alumna, 1 de febrero de 2018).

CONCLUSIONES

La optimización de las tutorías académicas tiene repercusión en la evaluación del estudiante, en la dinámica de las asignaturas y tiene potencial para la construcción de un proyecto profesional viable para los estudiantes. El interés por la virtualización de la tutoría académica responde a una solidaridad con la cotidianidad de la vida personal, académica y profesional de los estudiantes. La virtualización de la tutoría contribuye a la construcción de un proyecto académico-profesional del estudiante en formación, subrayando el sentido del proceso e incorporando las creencias iniciales y los errores.

El sentido de las buenas prácticas, en tanto que actividades que son innovadoras, efectivas, sostenibles y replicables (UNESCO, 2003), radica en que la virtualización de las tutorías en plataformas abiertas flexibiliza el seguimiento al estudiante, que puede focalizar y priorizar su organización. Existe un valor añadido en la optimización del tiempo que se invierte en desplazamientos y explicaciones reiteradas del profesorado, los estudiantes co-construyen conocimientos horizontales, favoreciendo el sentimiento de equipo (Castro, Rodríguez y Urteaga, 2013), y creatividad en la exposición narrativa y visual pública de los conocimientos desarrollados.

Los incipientes resultados son compatibles con los resultados de (Martínez, Pérez y Martínez, 2016) en las que indican que las herramientas virtuales más útiles son aquellas que permiten a los alumnos un seguimiento instrumental de la asignatura, mientras que las tutorías presenciales continúan teniendo más reconocimiento por el alumno para el desarrollo de las competencias complejas (Arraiz y Sabirón, 2013) y la construcción de un proyecto académico profesional.

La consideración de la tutoría en la calificación final es clave: el estudiante aprende en la tutoría sobre la evaluación y desarrollo competencial comunicativo en la tutoría (Peinado y Anta, 2010; Sabirón et al, 2015).

Las herramientas virtuales más útiles para atender a la cotidianidad del estudiante son aquellas que permiten a los alumnos un seguimiento instrumental de la asignatura, mientras que las tutorías presenciales continúan teniendo más reconocimiento por el alumno para el desarrollo de las competencias complejas y la construcción de un proyecto académico profesional: resulta clave discernir entre actividades de la tutoría virtual que generan conocimiento crítico de las que eminentemente economizan la actividad del estudiante espacio-temporalmente, pues la naturaleza de su virtuosismo es diferente.

REFERENCIAS

- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2013). Reorientando la evaluación desde la herramienta portafolio: la evaluación socioconstructivista al servicio del aprendizaje profesional. *REVALUE, Revista de Evaluación Educativa*, 2(1), 153-179.
- Berbegal, A.; Arraiz, A.; Sabirón, F. & Falcón, C. (2015). El ePortafolio MaharaZar en la Universidad de Zaragoza: incipientes reflexiones. En Alejandro, J.L. (Coord.). *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de las TIC* (pp. 135-144). Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Bosco, A. (2005). Las TICs en los procesos de convergencia europea y la innovación en la universidad: Oportunidades y limitaciones. *Aula Abierta*, 86, 3-28.
- 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). Cádiz: Bubok.
- Castro, M.L., Rodríguez, M.J. y Urteaga, E. (2013). Abriendo las aulas: la vinculación entre docencia, investigación y cooperación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 33-47.
- Del Rincón, B. y González J.L. (2010) La voz de los estudiantes en el EEES: Valoraciones sobre la implantación de los ECTS en la UCLM, *Revista Docencia e Investigación*, 20, 59-85.
- Di Fabio, A. y Bernaud, J.L. (2010). Un nouveau paradigme pour la construction de la carrière au 21e siècle: bienvenu! *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1).
- Fernández, A.M. (2015). Categorización de la tutoría académica en la UdelaR, *InterCambios*, 2(2), 111-117.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Lázaro, A. (1997). La función tutorial de la acción docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1) 234-252.
- Martínez, P., Pérez J. y Martínez, M. (2016). Las TICs y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XXI*, 19(1), 287-310. doi:10.5944/educXXI.13942
- Monroy, F.A. (2012). Estudio sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos de magisterio, *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 133-142.

- 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). Granada: 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.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira.
- Sabirón, F., Arraiz, A., Berbegal, A., Blasco, A.C., Bueno, C., Escudero, T., Falcón, C. et al., (2015). 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). Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Savickas, M. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling and Development*, 90(1), 13-19.
- UNESCO (2003). *Management of Social Transformations: Good practices*. Disponible en <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>
- Wiggins, G. (1990). The Case for Authentic Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2). Disponible en <http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>
- Wisher, G., Exley, K., Antoniou, M. y Ridley, P. (2012). *Trabajando individualmente con cada estudiante*. Madrid: Narcea.

ALTERNATIVAS PARA EL FÁCIL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS QUÍMICOS DIRIGIDOS A ESTUDIANTES DEL GRADO EN QUÍMICA: INTEGRACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN BÁSICA EN LA DOCENCIA DE LABORATORIO

Silvia Fdez-Ortiz de Vallejuelo,¹ Ainara Gredilla,²
Alberto de Diego, Juan Manuel Madariaga³

*Department of Analytical Chemistry, Faculty of Science and Technology,
University of the Basque Country UPV/EHU (Spain)^{1,3,4}*

*Department of Applied Chemistry, Faculty of Chemistry,
University of the Basque Country UPV/EHU (Spain)²*

silvia.fernandez@ehu.eus,¹ ainara.gredi@ehu.eus,² alberto.dediego@ehu.eus,³
juanmanuel.madariaga@ehu.eus⁴

RESUMEN

La metodología propuesta en este trabajo está diseñada para clases experimentales de química basadas en prácticas de laboratorio y está dirigida a estudiantes de pregrado en química. Se basa en investigaciones reales, compiladas a partir de publicaciones en revistas científicas, y evaluadas desde una perspectiva ecológica y sociológica. El objetivo del desarrollo de prácticas de laboratorio reales desde estas perspectivas es introducir la enseñanza de laboratorio como un conjunto de beneficios propuestos para: i) una mejor comprensión de los conceptos químicos, ii) promover una mayor motivación del estudiante en las clases de laboratorio, y iii) fortalecer los vínculos entre la investigación y las prácticas de laboratorio. Para el desarrollo de la metodología, se propuso una estrategia que combina seminarios y trabajo experimental en el laboratorio para promover un alto nivel de comprensión de los conceptos químicos a través de acciones de aprendizaje basadas en temas de investigación reales. La metodología propuesta se evaluó con una perspectiva de pensamiento crítico (PP) con profesores de diferentes campus universitarios y mostró que la retroalimentación desarrollada resulta satisfactoria y efectiva para el proceso de aprendizaje de los estudiantes del grado de química. Tras el debate entre docentes del mismo laboratorio químico experimental, se concluyó que para la evaluación del proceso de aprendizaje se consideran evaluables todas las prácticas: el diseño del muestreo, el proceso de muestreo, el trabajo experimental propuesto por los estudiantes y, finalmente, el trabajo realizado en el laboratorio. Los estudiantes también están invitados a mejorar su evaluación con una presentación oral en la última sesión del seminario.

PALABRAS CLAVE

Clases de química experimental, laboratorios de enseñanza, investigación práctica, perspectiva ecológica y sociológica.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el desafío en las clases teóricas y experimentales diseñadas para estudiantes de pregrado químico tiene nuevas perspectivas y metodologías, pero en el caso de las clases experimentales, su aplicación aún no está desarrollada. Como ha sido ampliamente discutido en diferentes reuniones, congresos y publicaciones las prácticas experimentales son generalmente recetas simples preparadas por y para los estudiantes sin ningún sentido químico real. El Consejo Nacional de Investigación (NCR, abreviatura en inglés) expresa que “el aprendizaje de la ciencia es un proceso basado en la investigación” y destaca la necesidad de que la investigación se refleje en la práctica docente con especial énfasis en la construcción activa y la comunicación del conocimiento (NRC, 1996). El aprendizaje de la ciencia química debe ser un proceso en el que los estudiantes establecen conexiones entre su conocimiento actual y la nueva información mediante teorías constructivistas del aprendizaje. De este modo los alumnos podrán modificar sus actividades y actitudes en el laboratorio y aumentar así su comprensión como un descubrimiento guiado o con un formato de investigación completa (Shiland, 1999). Aunque a los estudiantes les encantan las demostraciones de química, pocos estudiantes relacionan las prácticas de laboratorio con la investigación real. Después de décadas de investigación educativa, en los últimos años algunos docentes han cambiado el estilo de las clases de laboratorio a metodologías de aprendizaje tales como la basada en la indagación, la resolución de problemas abiertos (Mascolo, 2009) y el aprendizaje basado en problemas (problem-based learning en inglés, PBL) (Loyens, Jones, Mikkers y van Gog, 2000; Hmelo, Holton y Kolodner, 2000), y ha sido muy satisfactorio ver el efecto, particularmente de PBL en la graduación de más expertos en laboratorio. Pero en el caso del aprendizaje químico de los cursos experimentales todavía se realiza en el estilo tradicional o utilizando PBL sin el compromiso del estudiante con el objetivo de profundizar en una perspectiva ecológica, ambiental o social de la química. Los estudiantes no tienen experiencias de laboratorio reales o conocimientos de laboratorio que puedan usarse en su futuro laboral. Es muy importante que los estudiantes puedan utilizar los conocimientos químicos adquiridos en contextos prácticos y reales como habilidades profesionales (el conocimiento para realizar la tarea de manera profesional) con las perspectivas mencionadas y la supervisión del profesor con una perspectiva de pensamiento crítico (Biesta y Stams, 2001; Kurfiss, 1988). Con el objetivo de lograr lo mencionado anteriormente, se ha desarrollado una nueva metodología de aprendizaje para cursos experimentales del grado de química que tienen clases de laboratorio.

OBJETIVOS

El objetivo principal de la creación y aplicación de la metodología de aprendizaje propuesta en las clases de laboratorio del grado de química es introducir la

enseñanza en el laboratorio como un conjunto de beneficios propuestos para: *i*) la mejor comprensión de los conceptos químicos, *ii*) promover una mayor motivación de los estudiantes en las clases de laboratorio, y *iii*) fortalecer los lazos entre la investigación y las prácticas de laboratorio.

MÉTODO

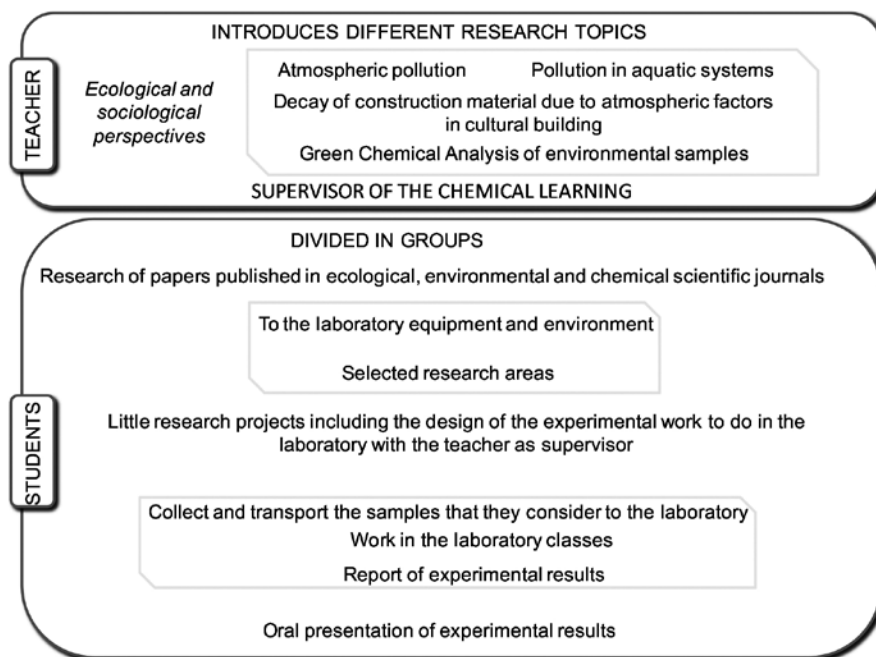
La metodología inicial propuesta (Figura 1) está diseñada con diferentes pasos desarrollados desde unas perspectivas ecológica y sociológica. Ambas perspectivas pueden “involucrar el aprendizaje en la Universidad con la comunidad”. Nuestra metodología de aprendizaje contiene por un lado la evaluación formativa de los conocimientos de un estudiante y la conciencia de los principios químicos, por el otro.

La metodología de aprendizaje propuesta va dirigida a la asignatura de “Metodología experimental en química” (6 créditos ECTS, European Credit Transfer and Accumulation System en idioma inglés, Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos) del año y “Experimentación en química analítica” (6 créditos ECTS) del tercer año del grado en química. Teniendo siempre en cuenta las capacidades y habilidades adquiridas en los cursos de “Química analítica I” y “Química analítica II”, (en el segundo y tercer año de la carrera), en los conceptos de análisis de trazas y análisis instrumental se profundizan en la experimentación en química analítica. Generalmente, los estudiantes (generalmente el número de alumnos por grupos suele ser inferior a 20) participan activamente en estos cursos.

En la primera sesión, el profesor introduce diferentes temas de investigación (por ejemplo, contaminación en sistemas acuáticos, deterioro del material de construcción debido a factores atmosféricos en edificios culturales cercanos al mar, exploración y explicación de fenómenos naturales, etc.), compartiendo con los estudiantes documentos publicados en revistas científicas ecológicas, ambientales y químicas en el último año.

Divididos en grupos de tres, se les pregunta a los estudiantes sobre problemas similares en el área donde viven. El profesor debe hacerles pensar más profundamente sobre lo que están observando. En las primeras dos clases de laboratorio, todos los grupos visitan las áreas de investigación seleccionadas, donde recolectan y transportan las muestras que consideran al laboratorio. En la primera visita al área de muestreo, los estudiantes solo visitan el área para conocer las dimensiones y las características de la zona de muestreo. Después de la primera visita, los estudiantes eligen entre las estrategias de muestreo estudiadas en el curso de Química Analítica I. Además, también deciden cuáles serán las mejores condiciones para el transporte y almacenamiento de muestras. Después, se procede con el muestreo.

FIGURA 1
ESQUEMA CON LOS PASOS / TAREAS DE LA METODOLOGÍA INICIAL PROPUESTA.



Las siguientes tareas propuestas, antes de comenzar a trabajar en el laboratorio, son la búsqueda bibliográfica y el diseño del trabajo experimental que se realizará en el laboratorio. Para la de búsqueda bibliográfica, herramientas tales como, SciFinder y Sciencedirect se presentan a los estudiantes.

En esta última tarea, los estudiantes están expuestos al entorno del equipo y el laboratorio que se reconoce como fundamental para el aprendizaje de la ciencia a través de sus principios y prácticas en el laboratorio.

Estas tareas son llevadas a cabo por cada grupo como pequeños proyectos de investigación que incluyen el diseño del trabajo experimental que se realizará en el laboratorio con el profesor como supervisor. Después de la revisión de cada proyecto de investigación y el trabajo experimental en las clases de laboratorio, los estudiantes de pregrado preparan un informe de resultados experimentales. El informe debe tener el formato de los artículos científicos: título, resumen, introducción, trabajo experimental o metodología, resultados y discusión, conclusión y referencias.

Finalmente, se invita a los estudiantes de química a mejorar su evaluación con una presentación oral en la última sesión del seminario.

Los pasos de la metodología inicial propuesta fueron evaluados por profesores de cursos experimentales de química de diferentes campus universitarios (Campus de Leioa y San Sebastián de la Universidad del País Vasco, UPV/EHU) e idiomas (español y euskera). Con este compromiso, los profesores de ambos campus se reúnen en primer lugar para comentar los puntos positivos y negativos de la metodología. En una segunda reunión, algunas nuevas tareas posibles se discuten siempre con pensamiento crítico (PC) y perspectivas constructivistas sobre el aprendizaje. En la tercera reunión, los maestros de ambos campus proponen qué actividades deben eliminarse y cuáles deben completarse o agregarse.

RESULTADOS

Como se mencionó anteriormente, el análisis y la evaluación de la metodología propuesta se consideraron con perspectivas de pensamiento crítico (PC) y constructivistas a través del debate con otros profesores de otros centros y campus universitarios. De esta forma se pudo ver el impacto de la metodología en el desarrollo, la mejora de habilidades y logros estudiantiles y evaluar así la relación futura entre el conocimiento y las habilidades requeridas de los químicos en la industria química u otras actividades profesionales. PC se aplicó entre los profesores para proporcionar una crítica sistemática de las creencias generadas pensando en la metodología de aprendizaje propuesta. Los debates entre los profesores sirvieron para explicar aspectos positivos de la metodología propuesta inicial y también para encontrar dificultades para aplicar en la clase de laboratorio o para involucrar a los estudiantes en el curso experimental de grado químico.

Después de la evaluación de la metodología propuesta, se identificaron algunas mejoras y se incluyeron como una nueva metodología, especialmente en el caso del paso de evaluación y los pasos preliminares de identificación del conocimiento previo (ver Tabla 1). Entre los requisitos de aprendizaje, se identificaron diferentes tipos de clases, clases de seminarios además de clases de laboratorio y muestreo fuera del laboratorio en las áreas de investigación seleccionadas (ríos, lagos, estuarios, mar, edificios, patrimonio cultural, etc.). Además, para involucrar a los estudiantes en “hacer ciencia real de la investigación” en las clases de laboratorio, los docentes deberían realizar las siguientes tareas con sus estudiantes del grado en química: *i*) hacer preguntas científicas utilizando pruebas en línea en una plataforma virtual, *ii*) conectar explicaciones con los conocimientos científicos después de la lectura de textos científicos de revistas internacionales, y *iii*) comunicar y justificar hallazgos para resolver problemas ecológicos o ambientales utilizando los conceptos químicos y las herramientas de laboratorio.

Antes de la clase de laboratorio el trabajo de los estudiantes por grupos se consideró una buena opción de aprendizaje para algunas de las tareas propuestas, ya

que en grupo generalmente los estudiantes hacen contribuciones sustantivas y se involucran con el tema durante un largo período de tiempo. Se destacó que el docente debe otorgar a los alumnos la autoridad para abordar dicho tema de investigación, haciendo que ellos mismos expongan y expliquen cada nuevo conocimiento a los demás, siempre proporcionando a los estudiantes recursos relevantes.

Para la evaluación del proceso de aprendizaje, al igual que en la metodología previa todas las prácticas y tareas se consideran evaluables: el diseño del muestreo, el proceso de muestreo, el trabajo experimental propuesto por los estudiantes y, finalmente, el trabajo realizado en el laboratorio. Los estudiantes también están invitados a mejorar su evaluación con una presentación oral en la última sesión del seminario. El profesor debe averiguar si realmente entienden lo que han experimentado en la clase de laboratorio usando una investigación real, y esto también podría evaluarse en este paso final con una reunión final con los estudiantes. El instructor puede pasar 10 minutos debatiendo y explicando algunos principios de la química en una reunión individual con el alumno.

Todos estos nuevos pasos de la metodología de aprendizaje requieren tiempo; más tiempo que las metodologías tradicionales. Durante todo este tiempo, los profesores deberán enfatizar la importancia de comprender los conceptos químicos como conocimiento científico para sus trabajos futuros y como parte de la comunidad científica. En las prácticas de laboratorio y aula, debe argumentarse para una correcta perspectiva social y ecológica de los estudiantes como futuros químicos. También subrayarán la importancia de una correcta comprensión de todos los conceptos químicos, no solo como una base teórica sino también como la experiencia y la práctica que pueden lograr durante la realización de sus prácticas en el laboratorio. En el seminario o clases de laboratorio, el profesor debe usar un lenguaje que no enfatice los conceptos químicos como definiciones para aprender de memoria, sino como un resultado del pensamiento crítico de cada estudiante para los conceptos químicos y contextualmente vinculados a la ciencia y al conocimiento científico. Esta nueva orientación propuesta se centra en el docente como supervisor e instructor del alumno, en la reciprocidad de roles y en la responsabilidad de ambos en la metodología de aprendizaje.

Todos estos aspectos novedosos abordados con una nueva metodología se compartieron con los estudiantes que aprobaron este curso el año anterior. Específicamente, se les preguntó a tres estudiantes con diferentes calificaciones en la evaluación: uno que repasó el curso, otro con una calificación intermedia y otro que obtuvo una excelente evaluación. Se consideraron las observaciones y cosas a mejorar con buen razonamiento. Los principales aspectos a considerar se relacionaron con los temas de investigación a tratar. En consecuencia, la lista de temas de investigación se completó con campos como: análisis de alimentos,

investigación farmacéutica, temas hidrogeoquímicos, nanomateriales, control de calidad, monitoreo de contaminantes atmosféricos, pinturas, lluvia ácida, contaminantes emergentes, análisis químico de muestras biológicas, análisis de muestras de residuos industriales y urbanos, acidificación del mar, análisis de residuos de plantas de tratamiento de aguas, análisis de tabaco y drogas, etc.

Al finalizar el curso y con los resultados de los estudiantes, la práctica del profesor debe ser analizada por otro colega de otro campus universitario, con el objetivo de una mejora continua en la organización de las actividades y poder así identificar la necesidad de nuevas herramientas o tareas. La segunda sesión de la reunión fue más corta, solo se requirió una reunión porque todo el maestro estaba satisfecho con la nueva metodología diseñada. No obstante, considerando la novedad de la metodología, se recomienda una reunión anual para discutir todos los nuevos problemas que aparecerán.

El grado de participación de los alumnos y su satisfacción a lo largo del curso deben investigarse mediante pruebas anónimas, debates sobre los resultados de la investigación en el laboratorio, etc.

TABLA 1.
PASOS DE LA METODOLOGÍA FINAL PROPUESTA BASADA
EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA REAL

| <i>Paso</i> | <i>Clase (tiempo)</i> | <i>ACTIVIDAD</i> | <i>REQUISITOS DE APRENDIZAJE</i> |
|-------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Seminario (1 hora) | Los estudiantes exponen en un cuestionario sus conocimientos previos y experiencias sobre los conceptos químicos que se abordarán durante el curso | El aprendizaje requiere un modelo mental que describa los conocimientos previos de los estudiantes basándose en sus experiencias personales y conocimientos previos |
| 2 | Plataforma virtual | Los estudiantes deben identificar relevantes los nuevos conceptos químicos experimentales para mejorar su conocimiento actual | El aprendizaje requiere que los estudiantes se sientan insatisfechos con su conocimiento presente |
| 3 | Biblioteca | Ofrecer a los alumnos herramientas de investigación bibliográfica | El aprendizaje requiere que el estudiante sepa cómo buscar información sobre nuevos conceptos de conocimiento |
| 4 | Plataforma virtual | Los estudiantes elaboran una lista con las prácticas de laboratorio que van a realizar como temas de investigación reales desde unas perspectivas ecológicas y sociológicas | El aprendizaje requiere ética y perspectivas educativas |
| 5 | Fuera de clase | Los estudiantes crean grupos de trabajo con otros dos compañeros | El aprendizaje requiere un componente social. Durante la mayoría de las actividades, los estudiantes deben ser alentados a trabajar en colaboración con otros estudiantes |

| <i>Paso</i> | <i>Clase (tiempo)</i> | <i>ACTIVIDAD</i> | <i>REQUISITOS DE APRENDIZAJE</i> |
|-------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6 | Fuera de clase | Los estudiantes seleccionan el tema de investigación y las áreas de investigación | El aprendizaje necesita la implicación de los estudiantes con el tema a tratar |
| 7 | Plataforma virtual | Facilitar a los estudiantes una hoja estándar para el diseño del trabajo de laboratorio que contenga los conceptos químicos experimentales a tratar | El aprendizaje requiere herramientas para la introducción de nuevos conceptos |
| 8 | Fuera de clase | Los estudiantes deben diseñar el procedimiento experimental, lo cual implica encontrar información sobre el problema seleccionado | El aprendizaje requiere la investigación bibliográfica ya que todos los trabajos importantes realizados son publicados en revistas científicas |
| 9 | Seminario (1 hora) | Discusión entre los estudiantes sobre los procedimientos de laboratorio antes de comenzar con el trabajo experimental | El aprendizaje requiere la discusión de los nuevos conceptos entre los estudiantes y profesos |
| 10 | Muestreo | Los estudiantes deben diseñar el proceso de muestreo | El aprendizaje requiere experiencia práctica |
| 11 | Laboratorio (4 días) | Los estudiantes realizan el trabajo experimental en el laboratorio | El aprendizaje requiere que los estudiantes apliquen sus capacidades en el laboratorio |
| 12 | Fuera de clase | Ayudar a los estudiantes a identificar las fuentes de error en las prácticas de laboratorio y posibles modificaciones para resolverlos | El aprendizaje requiere la implicación del alumno con los nuevos conceptos adquiridos |
| 13 | Seminario (1 hora) | Los estudiantes comparan los resultados experimentales obtenidos | El aprendizaje requiere la exposición científica de los resultados |
| 14 | Plataforma virtual | Facilitar a los alumnos un formato estándar de un informe que pueda usarse para mostrar sus resultados experimentales (introducción, enunciado, hipótesis, resumen, conclusiones, etc.) | El aprendizaje requiere el conocimiento y uso de informes científicos para documentar y reflejar la adquisición de competencias |
| 15 | Seminario (1 hora) | Los estudiantes comparan los datos experimentales entre grupos | El aprendizaje requiere una perspectiva de pensamiento crítico |
| 16 | Tutoría (10 min.) | Reunión con los estudiantes para conocer los conocimientos adquiridos | El aprendizaje requiere la evaluación del proceso educativo |
| 17 | Laboratorio (1 día) | Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de utilizar los nuevos conceptos y demostrar sus aplicaciones después del laboratorio | El aprendizaje requiere la aplicación de los conceptos aprendidos |

CONCLUSIONES

A pesar de los avances detectados en las clases experimentales del grado en química, los estudiantes realmente no entienden la relación entre las prácticas de laboratorio y las actividades reales de investigación.

La metodología propuesta aquí no solo considera el trabajo experimental en el laboratorio como un trabajo de investigación real. La metodología aplicada aquí trata el trabajo experimental en su totalidad, comenzando por la búsqueda bibliográfica y finalizando con la escritura de un informe científico. El proceso de muestreo, que normalmente es desconocido para los estudiantes, también se aborda con visitas reales a las áreas de estudio. Además, durante el curso, los estudiantes pueden detectar problemas ambientales en el área donde viven. Como las perspectivas ecológicas y sociales se presentan en todos los pasos, la conciencia ambiental de los estudiantes se enriquece significativamente.

Debe subrayarse que, a través de las clases, los estudiantes descubrieron las diferentes maneras de publicar resultados químicos, tales como, trabajos de investigación o informes.

La evaluación de la propuesta inicial por parte de docentes de otros campus de la universidad mejoró el diseño final de la metodología, revelando que la inclusión de una reunión personal con el docente y los debates entre los alumnos pueden completar el curso.

REFERENCIAS

- Biesta, G. J., Stams, G. J. (2001). Critical thinking and the question of critique: Some lessons from deconstruction. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 57-74.
- Hmelo, C. E., Holton, D. L., Kolodner, J. L. (2000). Designing to learning about complex systems. *Journal of the Learning Sciences*, 9, 247-298.
- Kurfiss, J. G. (1988). Critical thinking: Theory, research, practice, and possibilities. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
- Loyens, S. M. M., Jones, S. H., Mikkers, J., van Gog T. (2015). Problem-based learning as a facilitator of conceptual change. *Learning and Instruction*, 38, 34-42.
- Mascolo, M.F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3-27.
- NRC (1996), National Research Council. National Science Education Standards. National Academy Press: Washington, DC. <https://doi.org/10.17226/4962>.
- Shiland, T.W. (1999) Constructivism: The Implications for Laboratory Work. *J. Chem. Educ.* 76(1), 107-109.

ALTERNATIVES FOR THE EASY LEARNING OF CHEMICAL CONCEPTS DIRECTED TO CHEMISTRY STUDENTS: INTEGRATING BASIC RESEARCH INTO LAB TEACHING

ABSTRACT

The methodology presented in this work is designed for experimental chemical classes based on laboratory practices and it is directed to undergraduate chemical student. The methodology is based on real research, compiled from publications in scientific journals and evaluated from an ecological and sociological perspective. The main objective of the application of real laboratory practices from these perspectives is to introduce laboratory teaching as a set of proposed benefits for: i) the better understanding of chemical concepts, ii) promoting students' motivation in laboratory classes; and iii) strengthening the links between research and laboratory practices. For the development of the methodology we proposed a strategy that combines seminars and experimental work in the laboratory to promote a high level of understanding of chemical concepts through expansive learning actions based on real research topics. The proposed methodology was evaluated with a critical thinking perspective (TC) with professors from different university campuses and showed that the feedback developed was satisfactory and effective for the students' learning process. After the debate between teachers of the same experimental chemical course about the evaluation of the learning process all the practices were considered evaluable: the sampling design, the sampling process, the experimental work proposed by the students and, finally, the work carried out in the laboratory. Students are also invited to improve their evaluation with an oral presentation in the last seminar session.

KEYWORDS

Experimental chemical classes, teaching labs, practical research, ecological and sociological perspectives.

INTRODUCTION

In the last decades, the challenge in theoretical and experimental classes designed for chemical undergraduate students has new perspectives and methodologies, but in the case of experimental classes, their application is still undeveloped. As it has been deeply discussed in different meetings, congresses and publications, experimental practices are usually simple recipes prepared by students with no real chemical sense. The National Research Council (NRC) expresses that “learning science is an inquiry-based process” and recommends the inclusion of scientific research in science teaching practices emphasising the active construction and communication of knowledge (NRC, 1996). The learning of chemistry must be a process in which students establish connections between their current knowledge and new information by constructivist theories of learning. In this way, students could modify their activities and aptitudes, and increase their understanding in a guided-discovery or full-inquiry format (Shiland, 1999). Although the students love chemistry demonstrations, few students relate lab practices with real research. After decades of educational research, some teachers have changed their lab teaching style using learning methodologies, such as on inquiry-based, solving open-ended problems (Mascolo, 2009) and problem-based learning (PBL) (Loyens, Jones, Mikkers, and Van Gog, 2015; Hmelo, Holton and Kolodner, 2000). It has been very satisfying to see the effect of these methodologies, particularly of PBL with more graduate students specialized in laboratory works. But in the case of the chemical learning of experimental courses is still performed in the traditional style or using PBL without addressing ecological, environmental or social perspectives of chemistry. The student’s haven’t real laboratory experiences or laboratory understanding that can be used in their occupational future. Therefore, it is very important for students the use of the chemical knowledge acquired in practical and real contexts as professional skill (the know-how to perform the task in a professional manner) with the mentioned perspectives and the supervision of the teacher with a critical thinking perspective (Biesta and Stams, 2001; Kurfiss, 1988). With the aim of changing this situation, a new learning methodology is proposed in this work. The methodology is focused in experimental subjects of the degree of chemistry that have laboratory classes.

OBJECTIVES

The principal goal of the creation and application of this new learning methodology in lab class of chemical degree is to introduce lab teaching as a set of proposed benefits for: *i*) the better understanding of the chemical concepts, *ii*) promoting a higher motivation of the students in the lab classes, and *iii*) the strengthening of ties between research and lab practices.

METHODOLOGY

The initial methodology proposed (see Figure 1) was designed with different steps. Ecological and sociological perspectives were chosen because both perspectives can “involve learning at the University with the community”. Our learning methodology contains the formative evaluation of a student’s knowledge on one hand and the awareness of chemical principles on the other.

The learning methodology proposed is designed for the course of “Experimental Methodology in Chemistry” (6 ECTS credits) that corresponds to the first year of the degree and “Experimentation in analytical chemistry” (6 ECTS credits) which is given in the third year. Taking into account the capacities and skills acquired in the courses “Analytical Chemistry I” and “Analytical Chemistry II”, (in the second and third year of the degree), in the concepts of trace analysis and instrumental analysis are going in depth through Experimentation in analytical chemistry. Usually, students (normally are groups of 20 students in each group) actively participate in these courses.

In the first session, the professor introduces different research topics (for example, pollution in aquatic systems, deterioration of building material due to atmospheric factors in cultural buildings near the sea, exploration and explanation of natural phenomena, etc.), sharing with the students documents published in ecological, environmental and chemical scientific journals in the last year.

Divided into groups of three, students are asked about similar problems in the area where they live and the teacher should make them think more deeply about what they are observing. In the first two laboratory classes, the groups visit the selected research areas, where they collect and transport the samples they consider to the laboratory. In the first visit to the sampling area students only visit the area to know the dimensions and the characteristics of the sampling zone. After the first visit, students choose between the sampling strategies studied in Analytical Chemistry I course. Moreover, they also decide which will be the best conditions for sample transportation and storage. After, they proceed with the sampling.

The following proposed tasks, before starting work in the laboratory, are the bibliographic search and the design of the experimental work to be done in the laboratory. For bibliographic search tools, such as, SciFinder and Science direct are introduced to students.

During the design of the experimental work, the students are exposed to the equipment and laboratory environment, which are recognized as fundamental for the learning of science through its principles and practices in the laboratory.

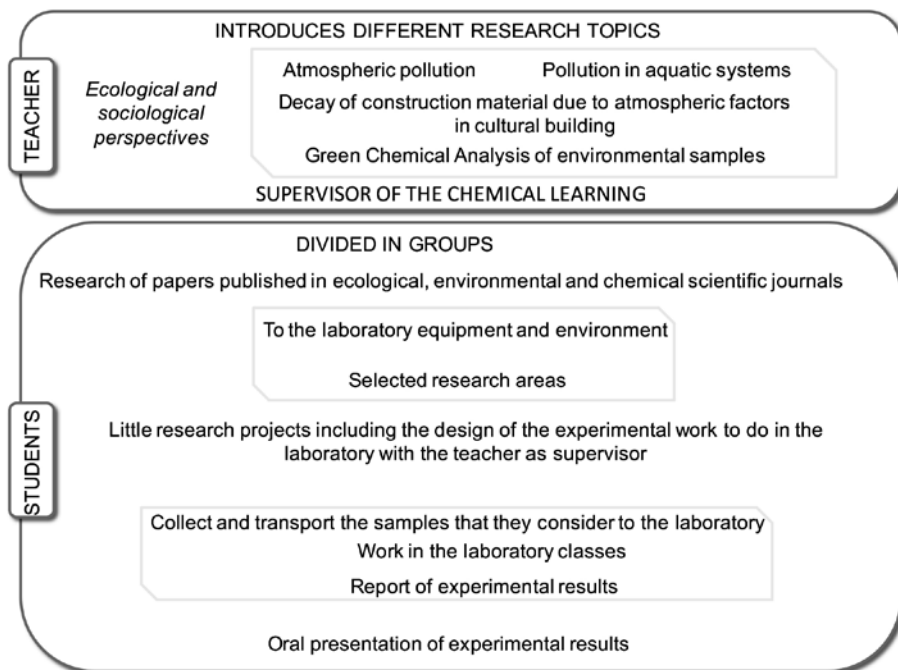
Each group carries out these tasks as small research projects that include the design of the experimental work to be done in the laboratory with the teacher as

supervisor. After the review of each research project and the experimental work in the laboratory classes, the undergraduate students prepare a report with the results. The report must have the format of scientific papers: title, abstract, introduction, experimental work or methodology, results and discussion, conclusion and references.

Finally, chemistry students are invited to improve their evaluation with an oral presentation in the last seminar session.

After the application of the methodology all the steps followed were evaluated by teachers of experimental courses corresponding to the degree in chemistry imparted in different university campuses (Campus of Leioa and San Sebastian both of the University of Basque Country, UPV/EHU) and languages (Spanish and Basque languages). With this commitment teachers of both campuses meet firstly, to comment the positive and negative points of the methodology. In a second meeting some new possible tasks are discussed always with critical thinking (TC) and constructivist perspectives on learning. In the third meeting, teachers of both campuses propose which activities should be eliminated and which one should be completed or added.

FIGURE 1
SCHEME WITH THE STEPS/ TASKS OF THE INITIAL PROPOSED METHODOLOGY.



RESULTS

As mentioned above, the analysis and evaluation of the proposed methodology were considered from Critical thinking (CT) and constructivist perspectives through a debate with other teachers of other centers and university campuses. This allows seeing the impact of the methodology on the development, enhancement of skills and students' achievement in order to evaluate the future relation between the knowledge acquired by students and the skills required for the chemists in their professional activities.

CT was applied between the teachers to provide systematic critique of the beliefs generated. The debates between teachers served to explain positive aspects of the initial proposed methodology and to find difficulties to apply in the lab class or to engage the students in the experimental course of chemical degree.

After the evaluation of the proposed methodology, some improvements were identified and included as a new methodology, especially in the case of the evaluation step and preliminary steps for the identification of the previous knowledge of the students (see Table 1). Between the learning requirements, different type of classes were identified, seminar classes lab classes and the sampling process carried out in the selected research areas (rivers, lakes, estuary, sea, buildings, cultural heritage, etc). Moreover, to engage students in "doing real science research" in the lab classes teachers should *i)* ask scientific questions using online tests through a virtual platform, *ii)* connect explanations to scientific knowledge after the lecture of scientific texts published in international journals, and *iii)* communicate and justify findings to resolve ecological or environmental problems using the chemical concepts and laboratory tools.

Before lab classes the work of students in groups was considered a good option of learning for some tasks. In small groups, students usually make substantive contributions and they are really connected to the topic for a long period. It was highlighted that the teacher must authorize students to address the research topic, inviting students to explain their new knowledge to the others, always providing the students with relevant resources

For the evaluation of the learning process, as in the previous methodology, all the practices and tasks were considered evaluable: the sampling design, the sampling process, the experimental work proposed by the students and, finally, the work done in the laboratory. Students were also invited to improve their evaluation with an oral presentation in the last session of the seminar. Students must to prove that they have really understood what they have experienced in the laboratory, and this could be evaluated in this final step with a final individual

meeting of about 10 minutes with the students discussing and explaining some chemistry principles.

All these new steps of the learning methodology require time; more time than the traditional methodologies usually used in experimental subjects.

It should be underlined that during the classes (seminars and experimental classes in the lab) teachers must emphasize on the students the importance of understanding the chemical concepts as scientific knowledge for their future works. In the laboratory and classroom practices, they must argue that for correct social and ecological perspectives of students as future chemists. Teachers should underline the need of a correct comprehension of all chemical concepts not only as a theoretical base also with experience and the practice that they can achieve during the realization of their practices in the laboratory. Both in seminars and lab classes, the teacher must use a language of instruction that not emphasizes the chemical concepts as definitions to be learned by rote. Chemical concepts must be stood out as results of critical thinking of each student for the chemical concepts and contextually bound with the science and the scientific knowledge. This new orientation focused its attention in the teacher as a supervisor and instructor, the reciprocity of roles and the responsibility of both in the learning methodology.

All these novel aspects addressed with new methodology were shared with students that passed this course the year before. Specifically, three students with different marks in the evaluation were asked: one that scraped through the course, another one with an intermediate mark and another one that obtained an excellent evaluation. The observations and things to improve with good reasoning were considered. The main aspects to be considered were related with the research topics to be addressed. Consequently, the list of research topics was completed with fields like: food analysis, pharmaceutical research, hydrogeochemical topics, nanomaterials, quality control, monitoring of atmospheric pollutants, paintings, acid rain, emerging contaminants, chemical analysis of biologic samples, the analysis of industrial and urban residues, sea acidification, the analysis of water treatment plant wastes, the analysis of tobacco and drugs, etc.

At the end of the course and after analyzing the results of the students, the teacher's practice must be analyzed by other colleague from other university campus, for the continuous improvement in the organization of the activities or to identify the necessity of new tools or tasks. The second meeting session was shorter, only one meeting was required because the entire teacher were satisfied with the new methodology designed. Nonetheless, considering the novelty of the methodology, an annual meeting is recommended to discuss all the new problems that will appear.

The degree to which students were engaged and their satisfaction with the course must be investigated through anonymous tests, debates about the results of the research in the laboratory, etc.

TABLE 1
FINAL STEPS OF THE PROPOSED METHODOLOGY
BASED ON REAL SCIENTIFIC RESEARCH.

| STEP | Class (time) | ACTIVITY | LEARNING REQUIREMENTS |
|------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Seminar class (1 hour) | Students expose in a questionnaire their previous knowledge and experiences about the chemical concepts to be addressed during the course | Learning needs a mental model that describes the students previous knowledge basing on their personal experiences and previous knowledge |
| 2 | Virtual platform | Students must identify relevant new experimental chemical concepts to improve their present knowledge | Learners must be dissatisfied with their present knowledge |
| 3 | Library | To give students tools for bibliography research | Learning needs to know how find new concepts of knowledge |
| 4 | Virtual platform | Students elaborate a list of labs practices to be solved as real research topics from ecological and sociological perspectives | Learning needs ethics and educational components and perspectives |
| 5 | Out of the class | Students create working groups with two partners | Learning needs a social component. During most of the activities, the students must be encouraged to work collaboratively with others students |
| 6 | Out of the class | Students select the research topic and the research areas | Learning needs the implication of the students with their topic of interest |
| 7 | Virtual platform | To give students a standard lab design worksheet with the experimental chemical concepts | Learning needs tools for the introduction of new concepts |
| 8 | Out of the class | Students must design the experimental procedure which involves finding experimental information about the selected problem | Learning needs the bibliographic research because some possible topics for chemistry investigations have been published in the literature |
| 9 | Seminar class (1 hour) | Discussion between students about the lab procedures (before starting with the experimental work in the lab) | Learning needs the discussion of the new concepts between the students and the teacher |
| 10 | Sampling | Students must design the sampling process | Learning needs practical experience |

| <i>STEP</i> | <i>Class (time)</i> | <i>ACTIVITY</i> | <i>LEARNING REQUIREMENTS</i> |
|-------------|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11 | Lab class (4 days) | Students carry out the experimental work in the lab | Learning needs practical experience in the laboratory |
| 12 | Out of the class | To help students with the identification of sources of error in the lab practices and possible modifications to solve them | Learning needs students' implication with the new concepts |
| 13 | Seminar class (1 hour) | Students discuss their experimental results after the lab classes | Learning needs a scientific exposition of the results |
| 14 | Virtual platform | To give students a standard format of a report that can be used to show their experimental results (introduction or statement, hypothesis, summary, conclusions, etc.) | Learning needs tools as a portfolio or scientific informs for documenting the activities and the acquired competences |
| 15 | Seminar class (1 hour) | Students compare the experimental data between groups | Learning needs a critical thinking perspective |
| 16 | Teacher's office (10 min.) | To meet with students to know about her/him new knowledge | Learning needs the coaching and evaluation of the educational process |
| 17 | Lab class (1 day) | To give students the opportunity to use the new concepts to demonstrate their applications after the lab | Learning needs the application of the acquired concepts |

CONCLUSIONS

Despite the advances detected in experimental classes of the degree in chemistry, the students do not really understand the relation between the lab practices and the real research activities.

The methodology proposed here not only considers the experimental work in the lab as real research work. The methodology applied here deal with the experimental work in its whole, beginning form the bibliographic finding, and finishing writing a scientific report. The sampling process, which is normally unknown for students, is also addressed with real visits to the sampling areas. Moreover, during the course students are able to detect environmental problems in the area where they live. As ecological and social perspectives are presented in all the steps, the environmental conscience of the students enriches significantly.

It should be underlined, that through the course students discovered the different ways to publish chemical results, such as, research papers or reports.

The evaluation of the initial propose by teachers from other campuses of the university improved the final design of the methodology, revealing that the

inclusion of a personal meeting with the teacher and the debates between students could complete the course.

REFERENCES

- Biesta, G. J., Stams, G. J. (2001). Critical thinking and the question of critique: Some lessons from deconstruction. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 57–74.
- Hmelo, C. E., Holton, D. L., Kolodner, J. L. (2000). Designing to learning about complex systems. *Journal of the Learning Sciences*, 9, 247-298.
- Kurfiss, J. G. (1988). Critical thinking: Theory, research, practice, and possibilities. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
- Loyens, S. M. M., Jones, S. H., Mikkers, J., van Gog T. (2015). Problem-based learning as a facilitator of conceptual change. *Learning and Instruction*, 38, 34-42.
- Mascolo, M.F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3-27.
- NRC (1996), National Research Council. National Science Education Standards. National Academy Press: Washington, DC. <https://doi.org/10.17226/4962>.
- Shiland, T.W. (1999) Constructivism: The Implications for Laboratory Work. *J. Chem. Educ.* 76(1), 107-109.

RETOS Y OPORTUNIDADES DE LAS TUTORÍAS VIRTUALES EN LA UNIVERSIDAD

Francisco Javier Pérez-Sanz,¹ Ana Felicitas Gargallo-Castel²
Luisa Esteban-Salvador³

*Grupo GESES. Universidad de Zaragoza,¹ Grupo CREVALOR. Universidad de Zaragoza,²
Grupo CEMBE. Universidad de Zaragoza³*
fjperez@unizar.es,¹ gargallo@unizar.es,² luisaes@unizar.es³

RESUMEN

La tutoría constituye un elemento fundamental para la implantación de metodologías en las que el alumnado se convierte en protagonista de su propio aprendizaje y el profesorado actúa como guía y facilitador. La revolución tecnológica posibilita nuevas vías de comunicación, lo que incrementa el interés por las tutorías virtuales, flexibles y bajo demanda. Este estudio se centra en la incorporación de la tutoría virtual en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la docencia universitaria presencial.

El objetivo general es analizar los diferentes elementos a tener en cuenta para la aplicación de las tutorías virtuales en la enseñanza universitaria, incluida la opción bajo demanda, y sus posibilidades para contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante el uso de la tutoría virtual se espera flexibilizar las vías de acceso a las tutorías y favorecer su utilización por el alumnado, mejorar el acompañamiento a los y las estudiantes en su proceso de aprendizaje y en el desarrollo de su autonomía, mejorar su evaluación formativa mediante un seguimiento más continuado.

Para el desarrollo de la propuesta se parte de la experiencia previa en el modelo de enseñanza semipresencial en la licenciatura de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Zaragoza. Adicionalmente, se realiza una revisión de las prácticas desarrolladas en diversas universidades y contextos. Posteriormente, se propone una metodología aplicable al contexto del grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE), definiendo las fases necesarias para la implementación del modelo, la elección de las herramientas más apropiadas o el desarrollo de un plan de formación para profesorado y alumnado. Se presentan algunas de las herramientas virtuales disponibles actualmente y las metodologías apoyadas en las mismas. Finalmente, se discuten las implicaciones en el profesorado, en el alumnado y en la enseñanza universitaria en su conjunto.

PALABRAS CLAVE

Tutoría, virtualidad, Universidad, semipresencialidad, EEES

CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF VIRTUAL TUTORIALS IN THE UNIVERSITY

ABSTRACT

Tutoring is a key element for the implementation of methodologies in which students become protagonists of their own learning and teachers act as guides and facilitators. Technological revolution allows new ways of communication, which increases the interest in virtual, flexible and on-demand tutorials. This study focuses on the incorporation of virtual tutoring in the teaching-learning process in university classroom teaching.

The main objective is to analyze the elements to take into account to the application of virtual tutorials in university education, including on-demand option, and its possibilities to contribute to the improvement of the teaching-learning process. It is expected that virtual tutoring makes access to tutorials more flexible and favors their use for students. It improves the accompaniment of students in their learning process and in the development of their autonomy, as well as favors formative evaluation through a more continuous monitoring

.The proposal is based on previous experience developed in the blended learning model in the degree of Labor Sciences of the University of Zaragoza. In addition, a review of the practices developed in other universities and contexts is carried out. Subsequently, a methodology applicable to the context of the degree in Business Administration and Management (ADE) is proposed, defining the phases necessary for the implementation of the model, the choice of the most appropriate tools or the development of a training plan for teachers and students. Some of the virtual tools currently available and the methodologies supported by them are presented. Finally, implications for teachers, students and the university education as a whole are discussed.

KEYWORDS

Tutoring, virtuality, University, blended learning, EHEA

INTRODUCCIÓN

La tutoría constituye un elemento fundamental para la implantación de metodologías en las que el alumnado se convierte en protagonista de su propio aprendizaje y el profesorado actúa como guía y facilitador, generando la transmisión de una parte de la responsabilidad y control del aprendizaje a los estudiantes (Alba, Justicia y Fernández, 2012). No obstante como reconoce Toledo (2017), este proceso no puede generarse de forma automática en el modelo de tutorías a distancia o bajo demanda, siendo necesario un acompañamiento por parte del profesorado debidamente formado que responda a las características estructurales que componen la dimensión de las tutorías virtuales en este nuevo escenario educativo (Dopico, 2013). Acorde con esta nueva dinámica en la acción tutorial, la revolución tecnológica posibilita nuevas vías de comunicación entre profesorado y estudiantes, lo que incrementa el interés por las tutorías virtuales, las tutorías flexibles y las tutorías bajo demanda, (Echeverría, 2004; Hernández y Martín, 2011), posibilitando un mayor intercambio de información y eliminando los obstáculos de tiempo y espacio (Alba et. al, 2012). Es posible constatar las prácticas basadas en diversos modelos que desarrollan de forma positiva la acción tutorial en distintos entornos universitarios (Hernández, 2014; Martínez, Valero, Giménez y Amigo, 2010) y de forma más precisa investigaciones sobre la acción del profesorado en metodologías de aprendizaje del estudiante que refuerzan la importancia de la e-tutoría en la enseñanza superior (García-Valcárcel, 2008) destacando ventajas como la calidad de los trabajos, la interacción y motivación del alumnado (Henríquez, 2007, 2009; Hernández y Fernández, 2011), o su carácter de orientación al estudiante de nuevo ingreso (Fernández, 2014). Por ello, según afirman Olmo y Navarro (2014) resulta imprescindible aunar el conocimiento pedagógico y tecnológico en el proceso de planificación docente, incorporando en el proceso de enseñanza aprendizaje la tutoría virtual para solventar problemas y barreras como la falta de tiempo, el exceso de alumnos o el temor de los estudiantes.

Los resultados aportados en estos modelos e investigaciones, se han extraído y fusionado con las experiencias previas desarrolladas durante una década (2000-2010) mediante un sistema pionero de enseñanza en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza, basado en un modelo de enseñanza semipresencial (Pérez, Esteban y Gargallo, 2013), junto con las evidencias obtenidas mediante los ensayos en proyectos de innovación docente sobre la importancia y aplicación de la tutorías académicas en un entorno universitario (PIIDUZ_17_328, 2017; PIIDUZ_18_425, 2018). Todo ello con la finalidad de ofrecer una propuesta de trabajo tendente a la incorporación de la tutoría virtual en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la docencia universitaria presencial en el entorno de una Facultad con una oferta docente múltiple, que posibilite la mejora

del proceso de enseñanza-aprendizaje en aspectos concretos como la resolución efectiva y puntual de dudas, el aumento de flujo de consultas, el ahorro de tiempo y la eliminación de barreras temporales y físicas (García, 2008), y a su vez aporte una reflexión crítica sobre la necesidad de evolución de las tutorías universitarias (Giner, Muriel y Toledano, 2013).

OBJETIVOS

1. El objetivo general es analizar los diferentes elementos a tener en cuenta para la aplicación de las tutorías virtuales en la enseñanza universitaria, incluida la opción bajo demanda, y sus posibilidades para contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se trata de analizar los elementos necesarios para la puesta en marcha de un programa piloto en el grado de Administración y Dirección de Empresas, en el Campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza.

MÉTODO

Basada en las siguientes actuaciones:

1. Revisión de la literatura sobre el planteamiento y desarrollo de diversas modalidades relacionadas con la temática de tutorías virtuales, electrónicas, flexibles y bajo demanda, como nuevo modelo de supervisión y acompañamiento en las experiencias de aprendizaje del alumnado. Se observan diferentes modelos y perspectivas desde la premisa de la integración de la tecnología, la pedagogía y el conocimiento disciplinar en la función docente (Cejas, Navío y Barroso, 2016), la utilidad y motivación de profesorado en la utilización de TIC en diferentes estadios de acción tutorial como las tutorías electrónicas, asistidas e inteligentes. (Campos, 2009) así como las herramientas y estrategias que brindan experiencias implementadas en modelos de tutor virtual (Cabrero, 2013; Ezeiza, 2007; Martínez y Acosta 2001; Padilla, Leal, Hernández y López y Prendes, 2017).

2. El análisis de casos reales a partir de experiencias previas e investigaciones publicadas en revistas especializadas. Se han revisado las prácticas de “acción tutorial” con el empleo de las nuevas tecnologías en el campo educativo, tanto en enseñanzas técnicas como en materias sociales y aplicadas en entornos educativos universitarios presenciales mediante diferentes y novedosas herramientas virtuales, que han sido desarrolladas en diversas universidades españolas y contextos formativos diferentes (Martínez et al., 2010; Martínez y Acosta, 2011; Padilla, et al., 2013; Suárez, 2017); así como las aplicaciones más novedosas basadas en las nuevas tecnologías del Aprendizaje Virtual Sincrónico (AVIS) (Moltó, Fita, Monserrat, Rodríguez y Mestre, 2011; VYEW.COM).

3. Conocer las valoraciones del profesorado para la participación en programas de tutorías virtuales. Para ello, con el objeto de perfilar adecuadamente los ítems correspondientes al cuestionario definitivo, se ha realizado una encuesta pretest dirigida al profesorado del Campus Universitario de Teruel (Martínez, Pérez y Martínez, 2014). Hemos obtenido una base de datos con participación de 27 profesores de distintas titulaciones, todos ellos con la característica de docentes a tiempo completo. En esta línea, y partiendo de un trabajo previo sobre el uso de las tutorías por parte del alumnado del Campus Turolense, se ha perfilado otra encuesta dirigida a 1500 estudiantes para conocer su opinión sobre los aspectos referentes a la implantación de un sistema de tutorías virtuales.

RESULTADOS

A. Sobre la revisión de los modelos relacionados con la temática de tutorías virtuales, electrónicos o bajo demanda, se han sintetizado las siguientes conclusiones:

1. Respecto a los modelos y sistemas de tutorías virtuales aplicables es posible destacar del análisis de las diversas experiencias (Aprendizaje Virtual Sincrónico AVIS, Poli [ReunioN], Tutorías Virtuales on-line VYEW.COM, Aula Virtual...) la idoneidad para nuestro programa piloto del grado de Administración de Empresas del modelo "Tutoría académica con el equipo docente", con aplicación en niveles virtuales y semipresenciales, apta para tipologías de aula delegada, campus virtual y semipresencial, y también indicado para las tutorías de dirección de Trabajos de fin de Máster o de Fin de Grado. También resultaría viable y aplicable los modelos de "Tutorías Virtuales entre iguales" con y sin supervisión del equipo docente mediante foros académicos tutelados alojados en plataformas virtuales para resolver dudas entre iguales, con actuación del equipo docente en el primer caso, y foros académicos sin intervención de los docentes con el objeto de adquisición de competencias transversales relacionadas con habilidades interpersonales y para fomentar el espíritu crítico.
2. Atendiendo, en segundo lugar, a las características, roles y competencias deseables para la figura del profesorado en el programa de tutorías virtuales que se desea aplicar en nuestra facultad, se enfatiza en las siguientes cuestiones: a) Características: Los docentes implicados deben mostrar interés por la innovación docente, compromiso para asumir la función tutorial virtual de forma flexible, una dedicación al alumnado y la preparación como tutor virtual, una actitud crítica y constructiva con el alumnado y la propia institución y predisposición

a trabajar en el equipo de tutores; b) Roles y áreas de trabajo: asumir un cambio de actitud con un modelo tutorial distinto, y no solamente con los nuevos recursos tecnológicos, desarrollo simultáneo en las áreas tecnológicas, de la didáctica y de la propia acción tutorial; c) Competencias: las más importantes son las pedagógicas, actuando como consultores de información, colaboradores del grupo facilitando la cooperación, facilitadores del aprendizaje, supervisores académicos y también proveyendo de las herramientas de autoevaluación del aprendizaje del alumnado. Habrá que añadir el dominio de las competencias técnicas relativas a la organización y uso de los recursos de la web y software especializado. También es importante reunir habilidades organizativas y directivas para el diseño de actividades tutoriales, control de las mismas y adecuación de los estilos de trabajos según el tipo de alumnado. Por último, también se requiere practicar las competencias “sociales” para incentivar al alumnado y crear ambientes de colaboración.

3. En tercer lugar, la delimitación de las funciones previstas para desarrollar por el “e-tutor” en el sistema de tutorías flexibles se sintetizarían en el siguiente decálogo: a) conocimiento amplio de los estudiantes y sus características; b) emisión de información sobre las normas establecidas en el modelo tutorial; c) conducta basada en aconsejar al alumnado según experiencias previas anteriores; d) comunicación tanto a nivel individual y grupal; e) refuerzo de las actuaciones del alumnado; f) fomento de la participación de los estudiantes, pero sin desalentar ni penalizarles si no lo hacen; g) estructuración y explicitación clara de las tareas del programa de acción tutorial al alumnado; h) delimitación y marcación de los plazos exactos para las aportaciones individuales y grupales; i) ofrecimiento de información cualitativa de las actividades y trabajos realizados y j) utilización de un lenguaje escrito depurado y conciso sobre todas la comunicaciones realizadas en el ámbito tutorial para evitar problemas y reproches posteriores.

B. Sobre la revisión de medios y tipos de herramientas para el desarrollo de un programa de tutorías virtuales o bajo demanda, acordes con el escenario docente de nuestra facultad, es posible contemplar una combinación con las siguientes alternativas siguientes posibilidades:

1. Medios y herramientas básicas, basadas en sistemas de tutorías “asincrónicas” y “sincrónicas”, pudiendo llegar a realizar combinaciones de ambos que pueden ser complementarias.

Dentro de los asincrónicos se adoptan dos modalidades. La primera, los foros, que permitirán acceder a todos los alumnos a las noticias de

interés, avisos, sugerencias y aclaraciones sobre los temas estudiados. La segunda, más clásica, será el correo electrónico, que facilitará la comunicación tutor alumno y la intercomunicación entre alumnos. Para el desarrollo de los sistemas de acción tutorial sincrónicos se combinarán dos herramientas. Una de ellas los “chats”; con el objeto de permitir a los participantes (alumnos o tutores) la realización de conversaciones grupales de forma privada, con el objeto de impulsar las relaciones personales entre alumnos. La otra consistirá en la pizarra electrónica, que posibilitará el intercambio de imágenes y gráficos elaborados por los estudiantes, lo cual añade un grado de utilidad elevado si es utilizado conjuntamente con los chats.

Hemos advertido que las herramientas chat y foro también pueden llegar a ser complementarios.

2. Herramientas más avanzadas y que pueden complementar las anteriores, como son el empleo de:
 - a) Listas de distribución (asincrónicas) basadas en el correo electrónico para difundir información o compartir opiniones; b) Salas virtuales (Venue Service) para facilitar entornos colaborativos que permiten mantener audio/video-conferencias, compartir documentos, aplicaciones y escritorio, obteniendo retroalimentación; c) Reflector Service, que permite la comunicación en caso de falta de conexión en la red; d) Archive Service, con la posibilidad de grabación de sesiones con interés general para todos los estudiantes; e) Videoconferencias que permiten la comunicación en tiempo real a través de la red de internet con doble sentido, con la posibilidad de interacción visual y la utilidad de compartir información a la vez que intercambiar puntos de vista; e) Conference XP, que permite el almacenamiento y distribución de información de sesiones de trabajo mediante “streaming”; f) Tutorías con soporte de bolígrafo digital, con muchas utilidades para trabajos de investigación (TFG y TFM) y tesis doctorales; g) WhatsApp como herramienta de apoyo tutorial por las facilidades de uso y extensión de dispositivos para las conexiones de internet.

También se ha constatado que junto con las posibilidades de uso que brindan este elenco de herramientas hay que valorar e implementar convenientemente la estrategia más adecuada para poner en marcha un modelo de tutorías virtuales. En la misma hay que contemplar aspectos relacionados con el establecimiento de un sistema de relaciones organizadas para todos los participantes, las posibilidades existentes para la resolución de dudas sobre cuestiones de funcionamiento y la táctica para fomentar e incentivar la participación motivando a los alumnos.

No obstante, debemos advertir que es muy difícil encontrar un modelo único y generalizable que pueda ser exportado a todos los procesos de tutorización virtual, pues cada grado, grupo, curso o contexto presenta sus características propias, haciéndolo en muchas ocasiones único y diferente.

C. Por último, abordando las cuestiones relativas a la planificación, estructura y evaluación de sistema de tutorías virtuales, es muy conveniente plantear una secuencia de trabajo previo que contemple tres elementos básicos:

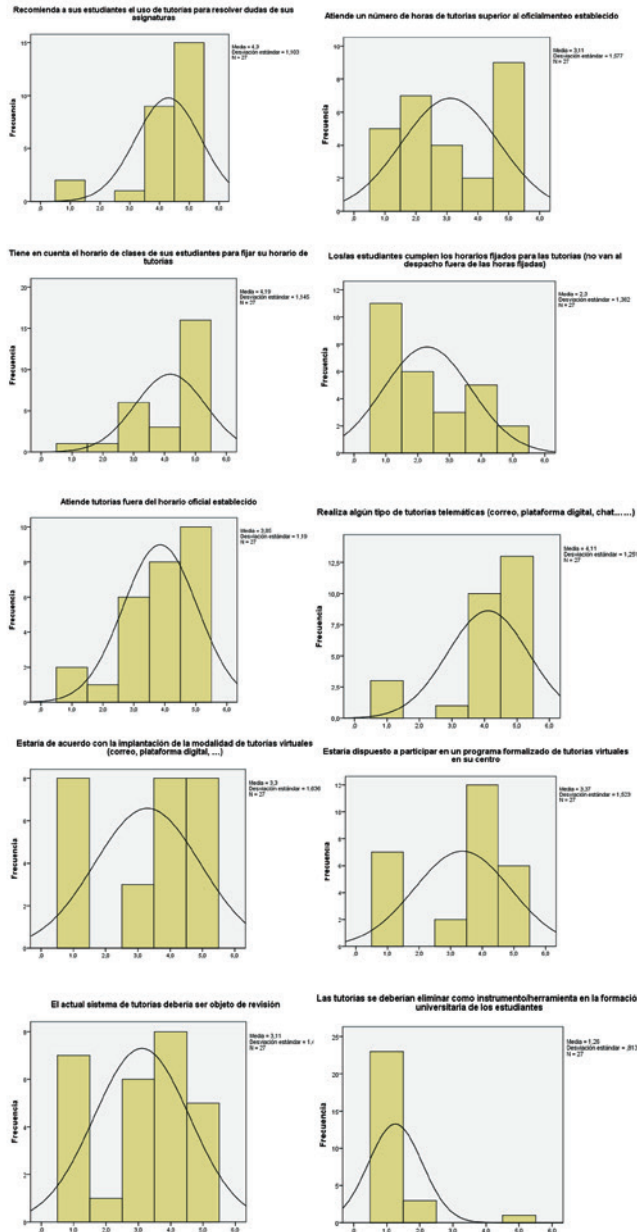
1. Una planificación clara de los objetivos concretos de la tutoría virtual, incluyendo la configuración de actividades y la selección de contenidos y recursos básicos.
2. Una estructura definida de este sistema donde se incluya la regulación del trabajo del profesor y del alumnado, así como cuestiones relativas a la documentación, moderación de sesiones, horas de apertura....
3. Un sistema de evaluación sistematizado para poder comprobar los resultados obtenidos y proponer variaciones o mejoras en los próximos cursos, así como indicadores para medir la contribución del sistema tutorial al desarrollo personal, social, laboral y académico del alumnado (medición del rendimiento). La obtención automática de las opiniones de los estudiantes sería un elemento muy importante para el sistema de gestión de tutorías virtuales, el cual puede desarrollarse mediante un “encuesta directa y rápida” que evalúe el servicio ofertado o utilizado en cada caso por el estudiante.

D. Los resultados del pretest realizado para conocer las valoraciones del profesorado con el objeto de su participación en programas de tutorías virtuales arrojan algunos resultados interesantes que sirven de orientación para estructurar e implantar un sistema de tutorías virtuales en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, comenzado en el grado de ADE inicialmente, pero con el objetivo de extenderlo al resto de titulaciones del Campus. En la figura siguiente se muestran los estadísticos relativos a los ítems más significativos de la encuesta previa realizada al profesorado de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Podemos destacar como más significativos:

1. Mayoritariamente la asistencia de los estudiantes a las tutorías es de forma individual: un 75% de forma individual, y un 25% en grupos de 2 o 3 estudiantes.
2. Mayoritariamente los profesores reconocen mejoras notables en el rendimiento de los/las estudiantes que utilizan las tutorías.
3. El profesorado señala que no se exige obligatoriamente la asistencia a las tutorías de sus materias.

FIGURA 1.
ESTADÍSTICOS DE LOS ÍTEMS MÁS RELEVANTES EN LA ENCUESTA INICIAL AL PROFESORADO. ESCALA CON GRADO DE ACUERDO O DESACUERDO (SIENDO 1=TOTALMENTE EN DESACUERDO, 5=TOTALMENTE DE ACUERDO) CON LAS AFIRMACIONES SOBRE LA PLANIFICACIÓN DE SUS TUTORÍAS:
 ELABORACIÓN PROPIA. 2018.



4. En general indican que los estudiantes no respetan siempre los horarios fijados para las tutorías, acudiendo muchas veces fuera de dichos horarios prefijados.
5. Los profesores ratifican de forma mayoritaria que atienden, adicionalmente, muchas tutorías fuera de los horarios oficialmente establecidos.
6. Los profesores confirman de forma mayoritaria que atienden también muchas tutorías de forma telemática a través de distintos canales y de forma atemporal (4,6 sobre 5).
7. También señalan mayoritariamente su conformidad con la implantación “organizada/estructurada” de un sistema de tutorías virtuales (4,4 sobre 5).
8. Los profesores manifiestan mayoritariamente su implicación para participar en un sistema de tutorías virtuales en el centro. (4,4 sobre 5).
9. Muestran una posición intermedia sobre la idoneidad del sistema actual de tutorías de nuestra universidad (3).
10. Señalan de forma mayoritaria la necesidad de revisión y adecuación del sistema y dinámica actual de tutorías de nuestra universidad (4,3 sobre 5).
11. Manifiestan mayoritariamente la opinión de no eliminar en ningún caso las tutorías dentro del sistema de enseñanza-aprendizaje universitario, señalando la necesidad de su adecuación a los nuevos escenarios tecnológicos (4,7 sobre 5).

Conocidos estos resultados y partiendo de las consideraciones obtenidas sobre los modelos de tutorías virtuales se pretende elaborar una encuesta generalizada dirigida a todo el profesorado y alumnado del Campus Universitario de Teruel, con el objeto de conocer las valoraciones de ambos colectivos sobre el modelo propuesto. Todo ello se implementará mediante el proyecto de innovación docente de la Universidad de Zaragoza, dentro de la convocatoria de Proyectos de Innovación 2018-19: PIIDUZ_18_425, denominado “Las tutorías virtuales académicas: cambio de modelo en la acción tutorial como herramienta de mejora y aumento de utilidad en el aprendizaje de calidad en la educación superior”.

CONCLUSIONES

Después del análisis de experiencias relevantes en diversas universidades españolas y una primera aproximación sobre las posibilidades de implantación de un sistema de tutorías virtuales en nuestra facultad, consideramos que:

1. Es posible la configuración de un modelo de tutorías académicas virtuales que pueden implantarse progresivamente para mejorar el sistema actual de tutorías presenciales y contribuir al incremento del rendimiento académi-

co, social y profesional de nuestros estudiantes, a la vez que resulta motivador para el profesorado, que viene utilizando de forma aislada diversas herramientas analizadas en los modelos examinados, pero que deberían integrarse y organizarse dentro de una estructura homogénea y tipificada para el conjunto de la Facultad.

2. La existencia de propias experiencias previas en nuestra facultad, concretamente en la licenciatura de Ciencias del Trabajo (2000-2010) de la Universidad de Zaragoza, así como modelos desarrollados y probados en otras Universidades, muchas de ellas cercanas a la nuestra (Valencia, Castellón, Alicante...), donde se ha probado la eficacia y utilidad de este tipo de acción tutorial, puede constituir un modelo de referencia muy importante como guía y orientador del proceso a seguir.
 3. Como meta final pretendemos articular una propuesta de PROTOCOLO-GUIA de tutorías virtuales para ser implantado en nuestro centro y que sirva de referente para su adecuación en otros centros de la Universidad de Zaragoza. En este sentido se cuenta con referentes externos de éxito como el “Programa UJI Virtual” Proyecto Pilot de tutoría electrónica de la Universitat Jaume I, la “Modalidad de Tutorías Bajo Demanda” de la Universitat Politècnica de Valencia, el “Programa de Docencia Virtual de Tutorías de la Universidad de Alicante”, o la “Tutoría Electrónica de la Universidad de Murcia”.
 4. A modo de debate nos planteamos como punto de partida, algunas cuestiones y reflexiones básicas que pueden ayudar a la configuración de este sistema de tutorías virtuales: ¿Cuál es la verdadera utilidad de las tutorías universitarias? ¿Actualmente está desfasado este sistema y es necesario un cambio de modelo? ¿El sistema de tutorías virtuales o bajo demanda podría paliar alguno de los fallos o ineficiencias actuales? ¿Quieren los alumnos virtualizar el sistema de tutorías, o preferirán el contacto directo con el profesor? De producirse este cambio ¿ganarían con el nuevo sistema?
- La respuesta a estos condicionantes puede constituir un punto de partida para una evolución mejorada de la situación actual, siempre introduciendo también las cuestiones normativas sobre la obligatoriedad sobre el profesorado/alumnado y los posibles inconvenientes derivados de la legislación universitaria existente actualmente sobre esta materia.

REFERENCIAS

- Alba, G., Justicia, A. y Fernández, M. (2012). El papel de las tutorías virtuales en el ámbito universitario. *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. INNOVAGOGIA. 21-22-23 de noviembre 2012.

- Campos, I. (2009). Mejora de la acción tutorial universitaria a través de las TIC. *Quaderns Digitals*, 56, 1-8. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10832
- Cejas, R., Navío, A. y Barroso, J. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo tpack (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 49. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.07>
- Dopico, E. (2013). Tutoría universitaria: propuestas didácticas de competencia tutorial. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 195-220. Disponible en <https://goo.gl/y6jbsi>
- Echeverría, B. (2004). Caminar en relación: tutorías personalizadas en la universidad. *Letras de Deusto*, 103(34), 189-205.
- Ezeiza, A. (2007). *Tutoría on-line en el entorno universitario*. *Comunicar*, XV(29), 149-156.
- García, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *Relieve*, 14(2), 1-14,
- García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *RELIEVE*, 14(2), 1-14. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.htm
- Giner, Y., Muriel, M.J. y Toledano, F. J. (2013). De la tutoría presencial a la virtual: la evolución del proceso de tutorización. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 89-106.
- Henríquez, G. (2007). Efectos de la Tutoría Electrónica en la Calidad de los Proyectos de Investigación en Salud. *Docencia Universitaria*, VIII(2), 37-57.
- Henríquez, G. (2009). La tutoría electrónica aplicada en los proyectos de investigación en salud. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12(1), 79-93. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427210005>
- Fernández, C. (2014). La tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de la Educación*, 26, 161-186. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261161186> Consultado el 11-06-2018
- Hernández, A. (2014). La formación del profesorado en el proceso de integración de las TIC en el currículum: nuevos roles, competencias y espacios de formación. En A. García-Valcárcel (Coord.), *Investigación y tecnología de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa* (pp. 33-56). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández, M. A. y Fernández, A.C. (2011): La tutoría electrónica. *Congreso Internacional de Innovación Docente*, Cartagena, Fecha 6-8 de Julio. Disponible en: <http://repositorio.bib.upct.es:8080/jspui/bitstream/10317/2211/1/c162.pdf>
- Hernández, A. y Martín, J. (2011). El punto de vista del profesorado sobre la integración de las TIC en la docencia. En A. García-Valcárcel (Coord.), *Integración de las TIC en la docencia universitaria* (pp. 167-182). Salamanca: Netbiblo.

- López, P. y Prendes, M. P. (2017). Estudio longitudinal sobre tutoría académica flexible en la universidad. *PROFESORADO. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(4), 259-278.
- Martínez, O. Valero, J. Giménez, A. y Amigo, J. M. (2010). Evaluación y análisis de tutorías virtuales realizadas con estudiantes de ingeniería. *@TIC. Revista d'innovación educativa*, 5, 35-39.
- Martínez, F. y Acosta, Y. (2011). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la universidad: diez propuestas de aprendizaje. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 2, 43-58. Disponible en: <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2011.2.03>
- Martínez, P., Pérez, J. y Martínez, M. (2014). Una (re)visión de la tutoría universitaria: la percepción de estudiantes y tutores de estudios de Grado. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), pp. 261-305. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6425>
- Moltó, G., Fit, A. M., Montserrat, J. F., Rodríguez, A. y Mestre, E. M. (2011). La tutorial virtual para la autogestión del aprendizaje en las enseñanzas técnicas. *Uninvest 2011*. Disponible en <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3779/118.pdf?sequence=1>
- Olmo, F. y Navarro, J. M. (2014). Modelos flexibles de formación: una respuesta a las necesidades actuales. *Revista CIDUI*, pp. 1-16. Disponible en www.cidui.org/revistacidu
- Padilla, G., Leal, F., Hernández, M. y Cabero, J. (2013). *Un reto para el profesor del futuro: la tutoría virtual*. Sevilla. Disponible en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/40462>
- Pérez, F. J., Esteban, L. y Gargallo, A. F. (2013): Análisis comparativo del uso de las TIC en la educación en la última década: Estudio de un caso. En J. L. Alejandro. *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2013*.
- Suárez, B. (2017). WhatsApp como herramienta de apoyo a la tutoría. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), pp. 193-210.
- Toledo, G. (2017). La virtualidad en la tutoría docente: Una aproximación a su análisis desde la universidad española. *RIDU, Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 11(2), 323-342. Disponible en <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.509>
- VYEW.com: Software de Entorno colaborativo online. En Olmo, y Navarro, 2014. "Modelos flexibles de formación: una respuesta a las necesidades actuales". *Revista CIDUI*, 1-16.

Agradecimientos: "Trabajo realizado con la financiación del Gobierno de Aragón y del FONDO EUROPEO DE DESARROLLO REGIONAL (Grupo: GESES: ref. S28_17R: Financiado por el Gobierno de Aragón y cofinanciado con FEDER 2014-2020 "Construyendo Europa desde Aragón", CREVALOR², CEMBE³.)

ORIENTACIÓN
PARA TODAS LAS PERSONAS

INCLUSIÓN EN UN CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

María del Rosario González Córcoles
*Centro de Enseñanza de Enseñanza Superior
en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.
Adscrito a la Universidad Complutense. Madrid. España.
mrgcorcoles@gmail.com*

RESUMEN

En este artículo, se pretende dar a conocer los resultados de la investigación realizada en el Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, con el objeto de verificar si es un centro de educación inclusiva y detectar las evidencias y propuestas de mejora que se perciben. A partir de un diseño de investigación cualitativa de enfoque biográfico-narrativo, se analiza la percepción de los estudiantes sobre la inclusión en el centro universitario en los Grados de Maestro en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social, en los cuatro cursos. Se utilizan cuatro técnicas diseñadas *ad hoc* para la recogida de información: carta a mi escuela, relato autobiográfico, entrevista individual y grupo de discusión. Los resultados evidencian que la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones es el punto de partida para cursar sus estudios y para la elección de centro universitario. El centro cuenta con experiencias en inclusión de jóvenes con diversidad funcional y con infraestructura física, humana y profesional para la atención a la diversidad y la inclusión de los estudiantes, pero es necesario continuar la sensibilización y formación del profesorado y de los estudiantes, e implementar programas que visibilicen su práctica inclusiva de manera clara y concreta.

PALABRAS CLAVE

Diversidad, inclusión, educación inclusiva, exclusión.

AN INCLUSIVE UNIVERSITY HUB

ABSTRACT

The goal of this paper is to show the results of the research carried by the Centre of Higher Education in Humanities and Education Sciences “Don Bosco”, in order to verify whether it is an inclusive education centre and to detect the evidences and proposals for improvement that are perceived. The students’ perception of inclusion of the centre was analyzed in the four Degrees: Early Childhood Education, Primary Education and Social Education through a qualitative research design with a biographical-narrative approach. Four techniques designed ad hoc were used to collect information: letter to my school, autobiographical story, individual interview and discussion group. The results show that the diversity of interests, needs and motivations is the starting point for studying and for the election of a university centre. The centre has experience in the inclusion of young people with functional diversity as well as physical, human and professional infrastructure to attend diversity and the inclusion of students, but it is necessary to continue raising awareness, training of teachers and students as well as implement programs that make their inclusive practice visible in a clear and concrete way.

KEYWORDS

Diversity, inclusion, inclusive education, exclusion.

INTRODUCCIÓN

La inclusión es un tema de gran trascendencia, sobre todo, en el ámbito educativo porque, de la educación, va a depender, en gran medida, la creación de sociedades más inclusivas. Mayor relevancia va a tener si se refiere a la educación superior, a la formación inicial de los futuros educadores.

En el presente estudio, parte de un proyecto de tesis doctoral, me propongo analizar las características de un centro universitario inclusivo, a partir de la experiencia de los estudiantes.

Educación Inclusiva

La educación inclusiva es un movimiento que surge en los países anglosajones, principalmente Estados Unidos e Inglaterra. Parte de la convicción de que alumnos diferentes aprenden juntos. Considera la diversidad como una riqueza. Se fundamenta en “la cooperación entre iguales y entre el conjunto de actores de la comunidad educativa y en la transformación de la escuela” (Carbonell, 2015, p. 121) y su objetivo es la “participación en la escuela y en la comunidad” (Martín, 2005, p. 98).

Para UNESCO (2008) la educación inclusiva “no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas” (p. 5). Este concepto se entiende de modo diverso, en unos lugares se entiende como atención a la discapacidad y en otros se considera como apoyo y atención a la diversidad de todos los educandos.

Aproximación conceptual

Es complejo definir la educación inclusiva por la diversidad de situaciones que se presentan y por la evolución del concepto hacia la idea de igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos.

La UNESCO (2005) la define como “El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación”. Concibe una educación para todos en igualdad de condiciones.

Parte del principio de que cada persona tiene características, intereses y necesidades de aprendizaje diferentes, y los sistemas y programas educativos han de dar respuesta a esta amplia diversidad.

Susinos (2005) la define como

...un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas (p. 5).

Para Barton (1998), la educación inclusiva es “participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes” (p. 58). Stainback y Stainback (1999) consideran que el cambio hacia la escuela inclusiva se dará en torno al currículum, como referente del cual parten las adaptaciones y las actividades.

Fernández Batanero y Hernández Fernández (2013) definen el centro educativo inclusivo como “aquel que garantiza el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural” (p. 29).

Estudios e investigaciones sobre el tema

El estudio más significativo sobre educación inclusiva es el de Booth y Ainscow (2002) “Index for inclusion. Developing learning and participation in schools”, que define lo que es inclusión educativa y constituye un modelo y guía en el impulso del cambio escolar.

Otras investigaciones realizadas, la mayoría en Educación Primaria y Secundaria, muestran las características de los centros inclusivos: Murillo (2008), Walberg y Paik (2007), O'Rourke y Houghton (2008), Arteaga y García (2008), Luzón *et al.* (2009) y Fernández Batanero (2011), Mendoza (2008), Correa (2010), Casanova y Cabra (2010), Quijano (2008), González (2008), Soto (2008) y Fernández Batanero y Hernández Fernández (2013).

Según Echeita y Duk (2008), el estudio de la inclusión educativa se ha hecho más a nivel teórico que práctico, y desde cuatro perspectivas: reflexión y discusión de la inclusión frente a la exclusión; políticas educativas de inclusión; centros y aulas inclusivas; e investigación y redes de apoyos en el ámbito de inclusión.

En Educación Superior, se han realizado pocos estudios; entre ellos, Molina (2010) Educación superior para estudiantes con discapacidad; Escudero y Martínez (2011) Educación inclusiva y cambio escolar; Aquino, García e Izquierdo (2012) La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior; Mas y Olmos (2012) La atención a la diversidad en educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes; Fernández Batanero (2012) Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior; Fernández Batanero (2013) Competencias docentes que propician buenas prácticas educativas en relación a la inclusión, desde la perspectiva del profesorado.

Aspectos relevantes y características de la educación inclusiva

La educación inclusiva se caracteriza por: la acogida de la diversidad, la centralidad del estudiante, flexibilidad en las experiencias de aprendizaje, mantener un ambiente innovador y creativo, trabajar de modo cooperativo, existencia de

liderazgo y dirección compartida. Está en relación con la eliminación de todas las barreras para el aprendizaje y la participación, tanto a nivel institucional, como curricular o estrategias de aprendizaje.

Booth y Ainscow (2002) relacionan tres dimensiones que llevan a un cambio y mejora en la escuela: la creación de cultura inclusiva, el impulso de políticas inclusivas con la participación activa de todos y el desarrollo de prácticas inclusivas.

Para Barton (1988), la educación inclusiva es la respuesta positiva a la diversidad de personas y diferencias individuales; considera la diversidad como una oportunidad, y para Pujolàs (2004), está en relación con los valores de convivencia, acogida, aceptación de las diferencias, tolerancia y cooperación, etc.

La clave para atender a la diversidad en la escuela es “construir aprovechando las buenas prácticas existentes. [...] aprovechar mejor las habilidades, los recursos y la creatividad ya existentes” (Ainscow, 2001, p. 20). Ainscow, Echeita y Messiou (2014) proponen la implicación de todos, la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado.

El reto de la educación inclusiva, Parrilla (2002), es la necesidad de un proceso de reestructuración que responda a las necesidades de cada alumno (Lipsky y Gartner, 1996). Conlleva cambiar las prácticas pedagógicas segregadoras por otras más humanizantes e implica cambios en la mentalidad del profesorado, en el sistema de enseñanza y aprendizaje, en el desarrollo del currículum, en la organización del espacio y el tiempo escolar y en el sistema de evaluar.

Crear entornos inclusivos, según la UNESCO (2008), implica: “a) respeto, comprensión y atención a la diversidad cultural, social e individual [...]; b) el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad; c) la estrecha coordinación con otras políticas sociales” (p. 10).

Desde esta perspectiva, y en un contexto universitario de formación de futuros profesionales de la educación, la educación inclusiva es un tema de vital importancia para los docentes y para el desarrollo de sociedades más inclusivas. Si el estudiante percibe entornos educativos abiertos a la inclusión y docentes implicados en la promoción de valores inclusivos en su práctica docente, será la mejor propuesta formativa de los nuevos educadores para la gestión de cambio social.

OBJETIVOS

A partir de los presupuestos teóricos, se ha realizado una investigación cualitativa con enfoque narrativo-biográfico, durante los cursos académicos 2013-2015 y 2017-2018, con el objetivo de verificar si el Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco es un centro de educación inclusiva, detectar las evidencias que lo justifican y extraer posibles propuestas de mejora.

MÉTODO

Se han diseñado *ad hoc* cuatro instrumentos para la recogida de información: Carta a mi escuela, los estudiantes narran en formato carta su experiencia vital previa al inicio de sus estudios universitarios; Relato autobiográfico, se describe su experiencia durante el tiempo que llevan en el centro universitario; Entrevista individual semi-estructurada, recoge la significatividad de las experiencias en la etapa universitaria por parte de los sujetos; Grupo de discusión, ofrece información relevante sobre el tema de manera colectiva. Utilizar cuatro técnicas, en tres Grados de estudio, en cuatro cursos de Grado y en tres cursos escolares, nos permite validar y corroborar el material recogido, elevar el grado de objetividad en el análisis y dar credibilidad a los hechos.

La muestra está compuesta por 230 jóvenes estudiantes de Grado de Maestro en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social que cursan sus estudios durante los cursos académicos 2013-2015 y 2017-18 en el centro.

La información se ha recogido en cuatro etapas: *1ª etapa*, al inicio del curso escolar 2013-2014, se solicita a los estudiantes de 1º curso de los tres Grados, la realización de Carta a mi Escuela en la que describen las razones y motivos que les han llevado a cursar sus estudios y a elegir el centro. Se obtienen 126 cartas; *2ª etapa*, a mitad del curso escolar 2013-014, se pide a 81 estudiante de 1º y 3º curso de cada Grado el Relato Autobiográfico para conocer los rasgos de la experiencia durante el tiempo que llevan en el centro; *3ª Etapa*, en el curso 2014-2015, se Entrevista a 20 estudiantes de 4º curso que narran su experiencia en esta etapa como estudiante universitario; aportan cantidad y calidad de información; *4ª Etapa*, en el curso 2017-2018, grupo de discusión con 3 estudiantes con discapacidad (física motriz, sensorial) de 1º, 2º y 4º curso; ofrecen su experiencia y proporcionan gran riqueza de datos.

En el estudio, se ha realizado a la par la investigación documental y la recogida de la información, sin establecer categorías *a priori*. Una vez transcrita la información, se contrastó con la revisión teórica y se formaron las categorías emergentes. El análisis de la información se ha realizado en tres etapas: 1) *análisis exploratorio*, según el modelo de Tesh (1987), una mirada “selectiva” con el fin de realizar el primer nivel de reducción de datos, resaltando palabras y fragmentos, y elaborando las primeras categorías o códigos, seleccionando los aspectos pertinentes y relevantes. En esta etapa, se han definido las unidades de análisis y se han elaborado las primeras categorías o códigos (Gibbs, 2012), al mismo tiempo se han realizado “memos” o “memorandos” pensamientos analíticos sobre los códigos, que aclaran o dirigen la información, con alguna referencia conceptual sobre esta información, que, posteriormente, han permitido establecer relaciones, conexiones para llegar a alguna generalización y conclusiones; 2) *descripción*, examinando los segmentos de cada categoría se ha llegado a la reducción de datos, a

elaborar el primer resumen y las primeras asociaciones; 3) *interpretación de datos*, ha supuesto integrar, reflexionar, relacionar, establecer conexiones y comparaciones. Ha sido un constante “volver en espiral a etapas previas, tener presente el final del estudio” (Kvale, 2011, p. 68), procurando la interconexión entre las partes de la investigación.

RESULTADOS

Teniendo presente el objetivo propuesto, los resultados se han organizado en dos categorías: evidencias y propuestas de mejora, que a su vez se agrupan en subcategorías.

Evidencias que se perciben

La diversidad en el centro

Los estudiantes reflejan diversidad de motivos para iniciar sus estudios de Grado: el agrado y la satisfacción por los niños, la vocación u otras motivaciones como dar continuidad a sus estudios, como curso puente o bien por falta de nota para otras carreras, e incluso ser una carrera fácil.

Entre los estudiantes de clase, he encontrado de todo, [...] unos muy vocacionados... y también para presentarse a oposiciones, otros porque la nota no les daba, porque era fácil, asequible y podían sacarla, e incluso como un plan B (E1-EP-RGB).

Para los alumnos con cierta discapacidad, la motivación, proviene del deseo de realizar el sueño sostenido desde su infancia, de demostrar que las personas con discapacidad no bajan el nivel y de ayudar a otras personas y llevar a cabo un proyecto de escuela inclusiva.

Desde pequeña, quería hacer Pedagogía Terapéutica, que tiene que ver con mi discapacidad... Opté por Magisterio porque me daba mucho fastidio que dijeran que los discapacitados bajaban el nivel de la clase en los colegios normalizados (CMP). Desde siempre me ha gustado. Tengo la ilusión y el ideal de impulsar un proyecto de centro educativo inclusivo que incluya alumnos con discapacidad y normalizados (ELMI).

La motivación para la elección de centro universitario, también, es diversa: dar continuidad a su formación en el estilo educativo, la oferta educativa del centro, los rasgos de su identidad, o no tener nota suficiente para acceder a la Universidad Pública. Los motivos para los estudiantes con discapacidad son:

La nota fue un motivo, y al ser privado, pensé que me prestarían más atención, por mi discapacidad, porque creo que en la universidad pública, al ser más numeroso el número de alumnos por aula, no tendría en cuenta mi situación, me discriminarían en clase y me mirarían mal (ELMI).

Se ha constatado que el número de estudiantes con discapacidad es reducido, tres en el momento de la investigación, algo que, como ellos expresan, se debe a las dificultades que encuentran:

Carecer de ayudas y apoyos oportunos en etapas escolares anteriores impide alcanzar el nivel necesario para acceder a estudios superiores; se da por perdidos a los alumnos en etapas anteriores, no se les estimula, se les baja el nivel e incluso se les deriva a centros específicos, se les orienta hacia los Ciclos Formativos; algunos claudican de sus expectativas y asumen el rol que el entorno social espera de ellos (CMP).

Accesibilidad

Del entorno físico. Sin barreras arquitectónicas, con rampas y ascensor que permiten el libre movimiento por el centro.

He encontrado un entorno físico sin barreras arquitectónicas,... al patio se accede con rampa, ascensor y servicio adaptado para personas minusválidas (CMP).

Del profesorado. Se percibe cercanía, acogida, empatía, escucha, implicación en la atención a la diversidad y a la necesidad concreta del estudiante.

El trato cercano, el respeto, el contacto y la empatía surgen espontáneamente (A1-1EP).

Me escuchan, me prestan atención cuando presento mi necesidad (ELMI).

Se han implicado. Nos tratan como personas, con nuestras circunstancias y nos tienen en cuenta. Consideran al estudiante con discapacidad como uno más, no le dan todo hecho, ni le sobreprotegen (CMP).

De los compañeros. Encuentran apoyo, acogida, acompañamiento e integración en el grupo. No sienten rechazo, exclusión o marginación, pero observan actitudes diversas, aceptación en unos e indiferencia en otros.

Jamás me he sentido excluida, marginada por la discapacidad. Siempre me he sentido integrada, una más del grupo de clase (CMP).

No se deja de lado a nadie... Se anima, se ayuda a integrarse, a que sentirse acogidos (ASS-EI).

Las personas del centro han hecho que me sienta integrada; reconozco que con algunos compañeros tengo más contacto que con otros, pero me siento acogida, no rechazada, no se meten conmigo, no me critican, algunos ignoran, pero no percibo antipatía por parte de nadie (ELMI).

Características del centro universitario y la cultura inclusiva

— No masificado, familiar. Ofrece acogida, atención personalizada, seguridad y confianza al estudiante.

Vi un centro muy acogedor porque venía de unas clases en las que éramos ciento y pico, y para el profesor eras un número, y aquí era totalmente contrario,... el profesor sabe tu nombre, se preocupa por ti, te resuelve las dudas... Percibo una educación personalizada y atención al alumno (E7-EI-ABM).

Al ser una universidad más pequeña, un entorno más cerrado y con menor número de alumnos por clase me da más seguridad [...] Se me considera y se me trata como persona con una discapacidad. Me he sentido como una alumna más del centro, y “super integrada”. [...]. Aquí soy una persona, soy ---. Soy yo y mis circunstancias, las que son, se me tiene en cuenta, tengo derecho a tener las mismas oportunidades y para ello tengo necesidad de que se me compense para poder llegar a donde todos los demás (CMP).

— Formación en valores, cristianos y salesianos

Quería seguir incrementando mis valores salesianos... Me gustaba todo lo que me contaban sobre la cercanía de los profesores (C18-1EP).

Centro especializado en Magisterio, con amplia tradición en educación, con una base de formación humana y cristiana (A5-3EP).

— Diversidad de propuestas formativas.

Fue la oferta educativa que más me convenció, [...] sabía que aquí podría encontrar una buena educación en valores, que me sirviera como persona y como futura docente para mis alumnos (A6-1EI). ... se ofrecen múltiples actividades como teatro, coro, oración, voluntariado... (A1-1EP).

Liderazgo e inclusión

Se reconoce el interés de los delegados de curso, la atención del profesorado; la escucha, atención y disponibilidad de jefatura de estudios. Sin embargo, no se mencionan líderes con responsabilidad institucional como Coordinadores de Grado y Dirección.

Delegados de curso: “atenta, me explica, se acerca, me sugiere,... me habla de modo personal y directo cuando percibe que no lo ha entendido” (ELMI). “Ante un conflicto me ha defendido, se ha preocupado por mis necesidades, me ha preguntado” (CMP).

Tutores: “se preocupa, se interesa por mis necesidades, me pregunta cómo voy y si tengo alguna dificultad” (ELMI).

Profesorado: “ha comprendido y aceptado mi necesidad, sabe quién soy y lo que necesito, pero también es cierto que en muchos momentos del día a día se olvidan” (ELMI).

Jefatura de Estudios: “no tengo problemas, escucha, atiende, se muestra con confianza para poder exponerle mis necesidades o problemas” (CMP).

Espacios, metodología y recursos

El espacio físico y el currículum es compartido por estudiantes normalizados y con discapacidad sensorial (visual, auditiva) y motriz. La convivencia en el aula con compañeros con discapacidad no es un problema sino una oportunidad de aprendizaje:

Convivir en el aula con alumnos con algún tipo de discapacidad es una suerte porque me facilita el aprendizaje y me permite aprender cómo tendré que trabajar y

actuar cuando sea educador y tenga en clase algún alumno que necesite atención diversificada. Me ayuda a ser comprensivo, empático, a valorar mis posibilidades (AL-EP).

Se adaptan las herramientas de evaluación

Dispongo de más tiempo en exámenes porque lo necesito por mi configuración cerebral (CMP).

El modo de presentar la temática, la metodología utilizada, el trabajo cooperativo y la diversidad de agrupamiento son elementos que facilitan la implicación e inclusión del estudiante:

Acompañar la explicación con la presentación en PPT, el trabajo cooperativo o en grupo de dos o tres personas, en determinados temas por algunos profesores, es una ayuda para mí (MES).

El “Campus virtual” se valora como herramienta tecnológica que permite estudiar las asignaturas al ritmo personal.

Valoro el campus porque en él encuentro toda la información que necesito para el aprendizaje. El “calendario” en el que aparecen las fechas de entrega de trabajos o actividades, me facilita la organización y saber lo que tengo que entregar (ELMI).

Propuestas de mejora

Formación e información

Ofrecer propuestas formativas básicas de inclusión educativa, atención a la diversidad y Pedagogía Terapéutica. Se propone incorporar una formación básica en los planes de estudio de todos los Grados y no limitarse a la mención de PT o Logopedia.

Todos los estudiantes de magisterio debemos tener nociones básicas de atención a la diversidad, de Pedagogía Terapéutica porque el maestro no sabe cómo tratar al alumno con necesidad educativa ni tiene herramientas para el día a día en el aula. Propongo incorporar en los planes de estudios de todos los Grados una base, aunque existan los especialistas de PT y AL, que no sea solo mención, y reivindicar estas carreras porque falta formación (CMP).

Cuidar los primeros encuentros del estudiante con discapacidad en el centro e informar a todo el personal del centro sobre las diversas discapacidades.

Es importante ofrecer más información sobre las discapacidades funcionales porque ayuda a sensibilizar, a comprender y a dar una respuesta positiva a las personas (MES).

Poner en conocimiento de todo el personal del centro, docente y no docente, en los primeros contactos, la existencia de personas con un tipo de discapacidad, sobre todo, aquellas que no son visibles externamente, como la sordera, pues aunque en mi caso no tengo dificultad, no dejo de reconocer la dificultad para otras personas (ELMI).

No dar por supuesto que se conocen las características, posibilidades y límites de las diversas discapacidades.

No dar las cosas por supuestas porque se engrandecen o se minimizan. No todas las personas del centro (PAS) saben cuál es la limitación de cada discapacidad y por lo tanto no se nos trata de acuerdo a ello (ELMI).

Utilizar dos canales de comunicación (visual y auditivo), en caso de discapacidad auditiva, en los encuentros informativos.

Si se tienen reuniones en grupo grande, de todos los estudiantes, no tenemos acceso a toda la información que se ofrece, información importante para quienes inician una nueva etapa, si solo se hace de forma oral, por los ruidos, la distancia y la dificultad para leer los labios (ELMI).

Que los estudiantes con discapacidad informen a los compañeros, sobre la propia discapacidad porque son quienes tienen mejor y mayor conocimiento de la misma.

Propongo que sean los propios alumnos con discapacidad quienes informen a los compañeros de sus características y necesidades. Yo, por ejemplo, he dado charlas sobre espina bífida, y han podido preguntarme directamente todas las dudas que tenían, como por ejemplo, por qué andas así, por qué escribes más lento (CMP).

Que los profesores estimulen y animen y los compañeros no ofrezcan ayuda innecesaria

Que los compañeros “no te ayuden de más” porque creen que necesitas más ayuda y a veces pensamos “no me avasalles”... los profesores han de darnos confianza “lo puedes hacer”, demuéstrate que puedes pues en caso contrario piensas “estoy peor de lo que pensaba” (MES).

Metodología y recursos

Combinar trabajo individual y trabajo en pequeño grupo para integrar los diversos ritmos de aprendizaje. Utilizar recursos visuales subtítulos.

Agradezco el trabajo en pequeño grupo porque observas distintas formas de trabajar y puedes aportar, aunque tiene sus dificultades, y el trabajo individual porque me permite trabajar a mi ritmo (CMP).
Sugiero utilizar documentales y películas subtítulos o presentar otra alternativa subtítuloada (ELMI).

Repensar la Adaptación del currículum en ciertas asignaturas. Tal vez es necesario explorar otras vías de prácticas inclusivas.

Un punto de mejora, es Educación Física. Nunca me he sentido excluida, he hecho lo que los demás adaptado a mis necesidades, he trabajado de modo teórico, no práctico, pero me cuestiono ¿cómo estoy aprendiendo teoría de algo que no voy a hacer nunca? creo que no tiene mucho sentido. [...].Propongo realizar una práctica de baloncesto en silla de ruedas (CMP).

Material técnico y tecnológico para estudiantes con discapacidad y/o colaborar en la búsqueda de ayudas económicas, becas o préstamos, porque en ocasiones no se encuentra apoyo económico y social.

Para que estudiantes con cierto grado de discapacidad auditiva puedan seguir las clases, faltan ayudas tecnológicas, pinganillo para el estudiante y pequeño altavoz para el profesor. Se necesitan ayudas económicas, becas o préstamo del centro al estudiante (ELMI).

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos manifiestan que es un centro abierto a la acogida y aceptación de la diversidad de personas, de situaciones, de motivaciones, característica de un centro educativo inclusivo como expresa Pujolàs (2004).

Se dan unas condiciones favorables para un proyecto de centro universitario inclusivo que se refleja en: la accesibilidad, al carecer de barreras físicas, personales o institucionales que limitan el aprendizaje y favorece la participación de todos los estudiantes; la sensibilidad e implicación de los profesionales, capaces de liderar procesos inclusivos, en consonancia con Ainscow y Booth (2000) “La inclusión implica crear una comunidad segura, abierta, colaboradora y estimulante en la que todos sean valorados...” (p. 45). Sin embargo, no cuenta con una propuesta estructurada ni con un Plan de Atención a la diversidad.

Es necesario potenciar la formación del profesorado y de los estudiantes con planteamientos inclusivos por las repercusiones que tiene en el estilo docente de los futuros educadores, siguiendo la propuesta de Susinos (2002).

El liderazgo no recae en los cargos institucionales, como exponen Fernández Batanero y Hernández Fernández (2013) al señalar que, no necesariamente, las personas que ostentan un cargo serán los líderes.

Se reconoce un proyecto de valores propio de su identidad: respeto, colaboración, convivencia serena, empatía, cercanía, compañerismo, confianza,... Se trata de “valores inclusivos, compartidos por todos,... que son transmitidos a los nuevos miembros de la escuela” (Booth y Ainscow, 2000, p. 45 en Susinos, 2002).

La inclusión, en el centro universitario, es un nuevo escenario de aprendizaje que conecta a estudiantes, profesorado y organización del centro, generando nuevas tendencias.

Según lo expuesto, se puede concluir afirmando que el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, en la actualidad, ofrece las condiciones requeridas, como un prototipo de educación inclusiva, con una clara tendencia: menos barreras en la participación de todos y más compromiso en transformar una escuela para todos, inclusiva, equitativa y de calidad.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M., Echeita, G. y Messiou, K. (2014). El desafío de la diversidad. Un estímulo para el desarrollo profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 446, 41-49. <http://www.mmiweb.org.uk/eustudentvoice/Cuadernosdepedagogia.pdf> [Recuperado en octubre 2017].
- Aquino, S., García, V., Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Sinéctica*, 39, 1-21.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education)
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Fernández Batanero, J. M. (2012) Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 9-24.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- Fernández Batanero, J. M. y Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, 142, 27-41. [Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a3.pdf>]
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kvale, S. (2011). *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martín, P. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 97-110. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17510208.pdf> [Recuperado junio 2018]
- Mas, O. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174.

- Molina, R. (2010) Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 34(70), 109-128.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolàs, P., Lago, J. R., Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en la Educación*, 11, 207-218.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, SA de Ediciones.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- Susinos, T. (2005), ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticas Escuela*, 13, 4-6.
- UNESCO (2005). *Orientaciones para la inclusión: Garantizar el acceso a la Educación para Todos*. París.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. [Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf]

PERCEPCIÓN DE LAS EMOCIONES BÁSICAS EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD A DISTANCIA (UNED) PRIVADOS DE LIBERTAD, EN GALICIA

María Luisa Rodicio-García,¹ María Penado Abilleira,²
María Josefa Iglesias-Cortizas,³ María Paula Ríos de Deus⁴
Universidad de A Coruña,^{1,3,4} Universidad Isabel I (Burgos)²
m.rodicio@udc.es,¹ mariapenado@gmail.com,² majoicor@udc.es,³
paula.rios.dedeus@udc.es⁴

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar cómo perciben las emociones básicas los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), privados de libertad, que cumplen condena en centros penitenciarios de Galicia. Se ha empleado una metodología cualitativa, con la entrevista estructurada como técnica de recogida de información. La muestra participante está compuesta por 29 personas que realizan estudios en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y que cumplen condena en diferentes centros penitenciarios de la Comunidad Autónoma de Galicia; 25 son hombres y 4 mujeres; la media de edad es de 40,38 años (DT=8,986). Los resultados ponen de relieve un perfil de estudiante caracterizado por ser: un adulto, hombre, de nacionalidad española, etnia paya, soltero, de clase social media y sin hijos. La formación que realizan en la UNED es de Grado (15), Curso de Acceso (13) y Postgrado, Máster o Doctorado (1). Saben identificar el desencadenante de sus emociones y, en general, las reconocen mejor en sí mismos que en los otros; si bien, se detecta una gran falta de control de las emociones, lo que les lleva a “meterse en problemas”, como reconocen. La estancia en prisión les hace desarrollar mucho la emoción del miedo, al percibir que no tienen el control de sus vidas.

PALABRAS CLAVE

Presos, estudiantes, enseñanza superior, emociones, enseñanza a distancia.

PERCEPTION OF THE BASIC EMOTIONS IN STUDENTS OF THE UNIVERSITY AT DISTANCE (UNED) PRIVATE OF FREEDOM, IN GALICIA

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze how students perceive the basic emotions of the National University of Distance Education (NUDE), deprived of their liberty, who serve a sentence in the penitentiary centers of Galicia. A qualitative methodology has been used, with the interview structured as a technique for collecting information. The participating sample is made up of 29 people who study at the National University of Distance Education (NUDE), and who are serving sentences in different prisons in the Autonomous Community of Galicia; 25 are men and 4 women; the mean age is 40,38 years ($SD = 8.986$). The results highlight a student profile characterized by being: an adult, male, of Spanish nationality, paya ethnicity, single, middle class and without children. The training they do at the NUDE is Grade (15), Access Course (13) and Postgraduate, Master or Doctorate (1). They know how to identify the trigger of their emotions and, in general, recognize them better in themselves than in others; although, a great lack of control of the emotions is detected, which leads them to “get into trouble”, as they recognize. The stay in prison makes them greatly develop the emotion of fear, perceiving that they have no control over their lives.

KEYWORDS

Prisoners, students, higher education, emotions, distance learning

INTRODUCCIÓN

Hace más de un siglo, Williams James (1884) se preguntó ¿qué es una emoción? y desde entonces no han cesado los intentos por definir las y entenderlas. Así, por ejemplo, Wilhelm Wundt, reconocido como el padre de la psicología científica, en su obra “Elementos de psicología de los pueblos” (1926), consideró a las emociones como un aspecto de la vida anímica o mental inextricablemente relacionado con la experiencia de los procesos inervadores y los movimientos de expresión corporal. Los elementos incluidos en la declaración de Wundt sobre las emociones, han marcado el debate teórico y metodológico de este tópico del que todavía queda mucho por descubrir. Actualmente, ya nadie duda de que las emociones son los motores de nuestra vida cotidiana, aunque todavía no se haya tomado la suficiente conciencia de las mismas y, sobre todo, de que se pueden modificar y también educar, para lograr una mayor calidad de vida. Es por ello importante, identificarlas bien para poder reconocerlas y llegar a controlarlas y, tal y como señalan las corrientes actuales, lograr la regulación de las mismas. Siguiendo a Gómez y Calleja (2016, p. 96), “la regulación emocional es el proceso a través del cual los individuos modulan sus emociones y modifican su comportamiento para alcanzar metas, adaptarse al contexto o promover el bienestar tanto individual como social”.

En el ámbito de su identificación, son muchas y variadas las clasificaciones de las emociones que se han realizado, adoptando para ello diferentes criterios. Para este trabajo nos basamos en la realizada por Ekman (1982, 2003), uno de los autores más relevantes en la investigación de la emoción. Según él, las emociones básicas son seis: ira, alegría, asco, tristeza, sorpresa y miedo. Todas ellas surgen desde los primeros momentos de la vida, tienen una función adaptativa, desencadenantes específicos, un procesamiento cognitivo definido, una experiencia subjetiva característica, una expresión facial distintiva; y, conllevan distintas conductas de afrontamiento (Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín, y Domínguez, 2010; Ekman, 2003).

Por otra parte, y tomado desde el punto de vista de la psicología, las emociones como la alegría, el miedo, la ansiedad o la ira son emociones básicas que se dan en todos los individuos de todas las culturas conocidas. Además, se sabe que tienen un sustrato biológico importante; es decir, nos producen sensaciones placenteras o displacenteras, nos activan y forman parte de la comunicación con nuestros congéneres, siendo a su vez poderosos motivos de conducta (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 2001).

¿Qué son las emociones?

Han sido numerosos los investigadores que se han aproximado a la definición de las emociones desde diferentes enfoques; pero si en algo hay coincidencia es a la hora de considerar la emoción como un estado afectivo que experimentamos,

una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios orgánicos, fisiológicos y endocrinos, de origen innato, influidos por la experiencia (Ekman, 1982; Salovey y Mayer, 1990; Maturana, 1992; Damasio, 2000; Gardner, 1995, 2000; Matsumoto y Ekman, 2009; Goleman, 2012; Chabot y Chabot, 2012; entre otras). Así mismo, es interesante destacar, su innegable importancia en la vida cotidiana de las personas y su papel determinante en lo que hacemos y lo que somos, constituyendo la expresión de nuestra subjetividad, cómo nos sentimos o vivenciamos las diversas circunstancias de la vida. En este punto, se puede señalar que:

a) Las emociones tienen una alta plasticidad y capacidad para evolucionar, desarrollarse y madurar.

b) Las emociones no son procesos estáticos, sino que van cambiando en función de las demandas del entorno.

c) Su principal función es la organización de toda nuestra actividad.

d) Las emociones reclutan a los restantes procesos psicológicos como la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, y la comunicación verbal y no verbal.

Estas líneas de trabajo parecen progresar en relativa soledad, y, tal y como señala Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry (2007, p. 14), “la investigación sobre emociones en educación, y sobre emociones de logro en general, está en un estado de fragmentación. Parece que se carece de marcos integrales y esto limita el progreso teórico y empírico”.

LAS EMOCIONES EN CONTEXTOS PENITENCIARIOS

Como señalaba Gardner (2000), cualquier descripción de la naturaleza humana que ignore la motivación y la emoción tiene una utilidad limitada para facilitar el aprendizaje y la pedagogía. Si lo aplicamos al contexto de la prisión, el problema es mayor al ser escasos los estímulos que poseen las personas privadas de libertad y, por ello, mucho más difícil trabajar el ámbito emocional por no ofrecer, la mayoría de las veces, respuestas evidentes e inmediatas. La conciencia emocional que propicia el discernimiento entre, pensamiento, acción y emoción (Bisquerra, 2003); la regulación de las emociones, cuando los niveles de estrés, frustración y ansiedad, son más propicios a la generación de comportamientos disruptivos; o la falta de motivación, son problemas añadidos al colectivo de presos que dificultan, si cabe todavía más, el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Siguiendo a López Melero (2011), la cárcel no tiene que añadir más castigo al condenado que su privación de libertad, es decir, se trata de no prisionar la vida en prisión para dejar margen a la acción educativa socializadora que posibilite, en el futuro, una reinserción adecuada. Esto implica eliminar conductas existentes en los establecimientos penitenciarios y modificar procedimientos ejecutados por los propios centros, para conseguir que la educación emocional se dirija

fundamentalmente a la preparación posterior, reduciendo su importancia en la vida diaria dentro de prisión, y para manejar situaciones complejas en cualquier contexto normalizado, pero cotidianas en la cárcel (Galán y Moraleda, 2018).

En este contexto, la posibilidad que se ofrece de realizar estudios superiores en entornos penitenciarios, concretada en el Programa de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios (PEUCP), impartido por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), es una excelente oportunidad para ofrecer “vías de escape” constructivas, que ayudan al control emocional y a la reeducación necesaria de cara a la reinserción social. Como señala Vázquez Cano (2013, p.185), “realizar estudios universitarios permite a las personas internas tener una doble expectativa: ocupar y dar sentido a la condena impuesta y mirar al futuro con mayor esperanza de reinserción social y laboral”.

OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es analizar cómo perciben las emociones básicas los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), privados de libertad, que cumplen condena en centros penitenciarios de Galicia. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar el perfil de los estudiantes UNED privados de libertad en Galicia.
2. Analizar cómo perciben las emociones básicas.
3. Apuntar líneas de actuación adaptadas al entorno penitenciario.

MÉTODO

Se ha empleado una metodología cualitativa, con la entrevista estructurada como técnica de recogida de información. La muestra participante está compuesta por 29 personas que realizan estudios en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y que cumplen condena en diferentes centros penitenciarios de la Comunidad Autónoma de Galicia; 25 son hombres y 4 mujeres; la media de edad es de 40,38 años ($DT=8,986$).

La información recogida se estructura en cuatro grandes dimensiones:

1. *Aspectos personales*: sexo, edad, nacionalidad, etnia, clase social, estado civil, si tienen hijos, número de hijos, relación con la familia, frecuencia del contacto con ellos y forma de realizarlo, nivel educativo, trabajo desarrollado antes de ingresar en prisión, si consumían/consumen drogas y alcohol, cómo era/es su salud física y mental, y si realizaba/realiza algún deporte.

2. *Relativos a la prisión*: centro penitenciario en el que están cumpliendo condena, situación judicial, si es la primera vez que ingresan en prisión, delito por el que cumplen condena, tiempo de condena total y tiempo que les queda por cumplir.

3. *Relativos a los estudios*: qué tipo de estudios realizan, si es la primera vez que se matriculan, número de asignaturas matriculadas, número de asignaturas aprobadas, satisfacción con la posibilidad que tienen de estudiar y satisfacción con su rendimiento.

4. *Percepción de las emociones básicas*: identificación y reconocimiento en uno mismo y en los demás, control.

RESULTADOS

El perfil del estudiante UNED en prisión, es el de un hombre en su mayoría (25 frente a 4 mujeres), adulto, con una edad que oscila entre los 25 y 61 años; de nacionalidad española (22 sujetos); etnia paya (25); soltero, aunque con pareja; de clase social media (17), si bien es de destacar el dato de que los de clase baja y alta se reparten en igual proporción (6 sujetos en cada categoría); y sin hijos (21 sujetos). La mayoría señalan que la relación con su familia es buena (24 de los 29) y que se relacionan con ellos semanalmente y, sobre todo, a través de llamadas telefónicas.

Preguntados por cuestiones relativas al nivel de estudio y trabajo antes de entrar en prisión, tal y como se observa en la Tabla 1, son las mujeres las que tienen un nivel educativo mayor, algo que está en relación con el trabajo previo que, en el caso de ellas, es un trabajo más cualificado.

TABLA 1
NIVEL EDUCATIVO Y TRABAJO PREVIO AL INGRESO EN PRISIÓN POR GÉNERO

| | | <i>Hombres</i> | <i>Mujeres</i> |
|-----------------|------------------------------------|----------------|----------------|
| Nivel educativo | Primaria incompleta | 2 | 0 |
| | Educación General Básica (EGB) | 6 | 0 |
| | Bachillerato | 13 | 1 |
| | Estudios universitarios medios | 2 | 0 |
| | Estudios universitarios superiores | 2 | 3 |
| Trabajo previo | Responsable de taller | 6 | 0 |
| | Albañil | 5 | 0 |
| | Cocinero | 3 | 0 |
| | Peluquero | 2 | 0 |
| | Responsable de limpieza | 1 | 0 |
| | Jardinera | 0 | 1 |
| | Funcionario | 2 | 0 |
| | Notaria/abogada | 0 | 2 |
| | Sin trabajo | 6 | 1 |

Otra información recogida tiene que ver con la salud, en concreto, aspectos relativos al consumo de sustancias, salud física y mental y actividad física. La

mayoría consumía drogas y alcohol antes de su entrada en prisión (22 hombres y las 4 mujeres analizadas), y ese consumo ha descendido una vez en prisión (19 hombres y 3 mujeres). En cuanto a la salud física antes de entrar en prisión, consideran que era buena (16 hombres y 3 mujeres), dato que se reduce una vez en prisión pasando a ser de 12/2; en cuanto a la salud mental ocurre lo contrario, es decir, antes de entrar en prisión era buena (12 hombres y 2 mujeres) y una vez dentro, mejora (13/4). Finalmente, la práctica de algún deporte se incrementa en el caso de los hombres, pasando de ser 15 los que realizaban actividad física antes de entrar en prisión, a 18 una vez dentro; y, en el caso de las mujeres, baja de 4 mujeres que reconocen realizar algún deporte antes de su entrada en prisión a ser 3, las que lo hacen una vez dentro.

La información recogida de datos relativos a la prisión, permite señalar que la mayoría cumple una condena firme (24 hombres y las 4 mujeres), en el Centro penitenciario de A Lama (Pontevedra), es la primera vez que ingresan en prisión (19 hombres y 3 mujeres), y lo hacen por los siguientes delitos: homicidio y sus formas (6 hombres y 1 mujer), robos y hurtos (5 hombres y 1 mujer), atentado contra la salud pública (4 hombres y 1 mujer), agresión sexual (5 hombres), delitos contra la seguridad vial (3 hombres), estafa (2 hombres), y blanqueo de capitales (1 mujer). La duración total de la pena es de 11,14 años para ellos y de 5,6 años cumplidos. En el caso de las mujeres esas cifras descienden a 8,5 años de condena, de los cuales ya han cumplido 6,1 años.

La información recogida sobre los estudios que realizan en prisión (ver tabla 2), permiten concluir que es el Curso de Acceso el más realizado por los hombres y, en lo que respecta a los grados prefieren el de Derecho, y las mujeres el de Educación Social.

TABLA 2
ESTUDIOS QUE REALIZAN EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

| | | <i>Hombres</i> | <i>Mujeres</i> |
|----------------------------|------------------|----------------|----------------|
| Curso de Acceso | | 13 | 0 |
| Grado | Derecho | 9 | 1 |
| | ADE | 3 | 0 |
| | Educación Social | 0 | 2 |
| Postgrado/Máster/Doctorado | | 0 | 1 |

La mayoría llevan varios años estudiando, se han matriculado en una media de 4,5 asignaturas, han aprobado una media de 5 asignaturas los hombres, y 3 las mujeres. Todos están satisfechos con la posibilidad que les dan de estudiar y con su rendimiento, si bien ese nivel de satisfacción es menor en el caso de las mujeres.

Pasamos a continuación a referirnos a la percepción que realizan de las emociones básicas atendiendo para ello al nivel de identificación, reconocimiento en uno mismo y en los demás y, al control de las mismas. En general, todos saben identificar el desencadenante de sus emociones básicas, estando por encima de la puntuación media de 1,5 (escala entre 1 y 4 puntos), tal y como se ve en la tabla 3. Tanto si se trata identificarlas como de reconocerlas siempre se realiza en mayor medida cuando es en uno mismo y, en menor medida, si es en otros. “Cuando estoy alegre lo saben todos en el módulo” (E19); “... a veces no me doy cuenta de cuando un compañero está mal”; “algunas veces siento asco de algún compañero” (E5); “Me resulta muy fácil identificar cuando un compañero está rabioso, cuando siente mucha ira por algo o por alguien” (E18). Si observamos los datos de la tabla 3, la ira es la emoción que peor identifican en sí mismos y la que mejor identifican en los demás.

Atendiendo al control de las emociones, la que peor puntúan es la alegría ($M=1.10$), que parece desbordarles cuando se da y, la ira, algo a tener en cuenta dado el contexto del que estamos hablando, en el que no controlar esta emoción puede traer consecuencias graves para la convivencia y el propio desarrollo personal y académico, por tratarse de estudiantes universitarios. En este estudio las medias sólo marcan una pequeña tendencia sin posibilidad de generalización, dado que estamos trabajando con muy pocos sujetos.

TABLA 3
PERCEPCIÓN DE LAS EMOCIONES

| | <i>Identificación</i> | | <i>Reconocimiento</i> | | <i>Control</i> |
|-------------|-----------------------|----------|-----------------------|----------|----------------|
| | En uno mismo | En otros | En uno mismo | En otros | |
| La tristeza | 3.14 | 2.20 | 3.00 | 2.89 | 1.45 |
| El miedo | 3.11 | 2.18 | 2.65 | 2.43 | 1.50 |
| La alegría | 3.46 | 3.30 | 3.29 | 3.14 | 1.10 |
| La ira | 2.54 | 3.41 | 3.00 | 2.93 | 1.33 |
| El asco | 3.14 | 2.05 | 3.01 | 2.85 | 1.47 |
| La sorpresa | 3.01 | 2.55 | 3.40 | 3.20 | 1.50 |

Si atendemos al género, la tendencia se mantiene, teniendo en ambos casos dificultades para reconocer las emociones en los demás y dificultades de control de las mismas. Tal y como se observa en los gráficos 1 y 2, las mujeres son las que reconocen mejor en sí mismas, las emociones de la alegría, ira y sorpresa; y, en los demás, también reconocen la alegría, así como la tristeza y la sorpresa.

GRÁFICO 1
RECONOCIMIENTO EN UNO MISMO

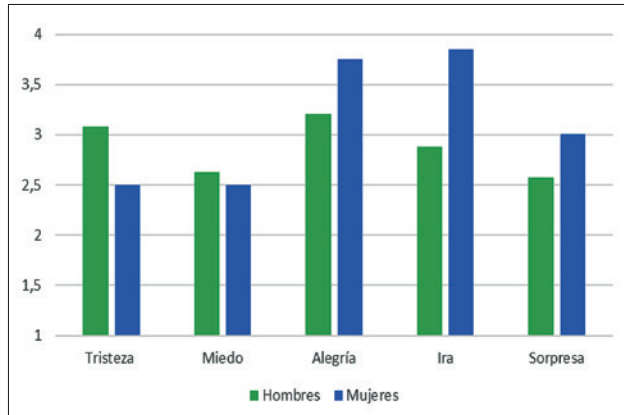
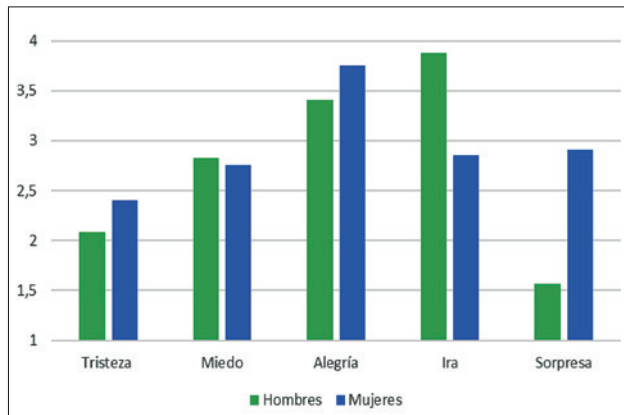


GRÁFICO 2
RECONOCIMIENTO EN OTROS

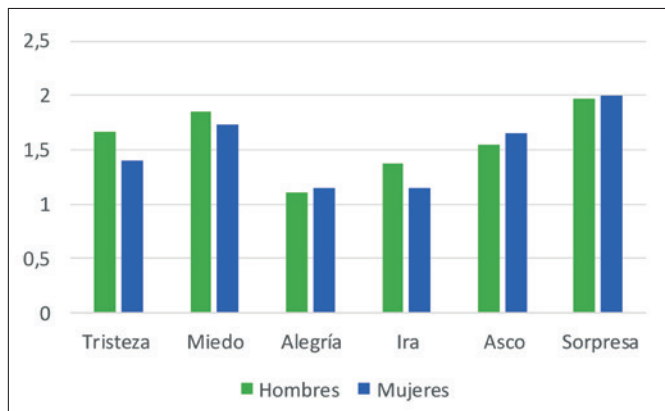


En cuanto al control de las emociones, las puntuaciones descienden en relación a lo que ha sido la puntuación dada a la identificación y reconocimiento tanto en uno mismo como en los otros. Las puntuaciones máximas no superan los 2 puntos (ver gráfica 3), mientras en las anteriores categorías se aproximaban a 4. La alegría es la emoción que peor dicen controlar seguida de la ira, la tristeza y el asco. Tal y como señalan, “hay días en que me siento tan triste que no soy capaz de concentrarme en el estudio” (E7), “los pensamientos negativos

me invaden y leer los libros de las asignaturas me ayuda a olvidarme” (E3). Cabe señalar que son ellos los que dicen controlar mejor la tristeza, el miedo y la ira. Especialmente importante es esta última emoción en entornos penitenciarios: la ira. Al respecto, los entrevistados indican que “... hay veces que me dan ganas de partírsela la cabeza a mi compañero cuando pone la tele a tope y no me deja estudiar” (E22); “cuando nos vamos por la noche a la celda, tengo que controlar mi rabia cuando veo que los compañeros pierden el tiempo y me lo hacen perder a mí” (E23), “... me resulta difícil reprimir la ira que siento al no poder estudiar por falta de tiempo o por no disponer de luz y espacios adecuados” (E2).

Otra emoción muy importante, a juzgar por las respuestas dadas, es la del miedo. La estancia en prisión les hace desarrollar mucho esta emoción al percibir que no tienen el control de sus vidas: “La prisión te hace temer lo peor” (E3), “Cada día que me levanto siento que me puede pasar cualquier cosa, y me da miedo” (E19); “A veces, me da miedo no saber cómo voy a reaccionar ante la provocación de algún compañero de módulo”.

GRÁFICO 3
CONTROL DE LAS EMOCIONES ATENDIENDO AL GÉNERO



CONCLUSIONES

El trabajo con internos en centros penitenciarios requiere de una atención especial y constante, no en vano en la Constitución española (1978) y en la Ley Orgánica General Penitenciaria (1979), se pone el énfasis en que “la finalidad de la estancia en prisión tiene que ser la reeducación y resocialización del delincuente para su correcta reinserción en la sociedad a la que pertenecen”. Así mismo, en el Real Decreto 8687/2005 de 15 de julio se señala que el principal objetivo de la prisión es

“lograr la inserción laboral de todos los pensados mediante la formación y el trabajo, proporcionándoles conocimientos y hábitos laborales para que, una vez alcanzada la libertad, puedan competir en condiciones de igualdad con el resto de ciudadanos”. Para conseguir dichas finalidades, se han de concebir programas específicos que trabajen aspectos relacionados con el desarrollo de competencias personales y profesionales, no siempre atendidas. El desarrollo y gestión de las emociones es un punto importante a tener en cuenta si se quieren poner las medidas adecuadas para conseguir lo que se anuncia en la normativa legal.

Con la puesta en marcha de programas formativos específicos en entornos penitenciarios, se ha dado un paso de gigante en dicho proceso, pero será necesario seguir avanzando en la línea de trabajar ámbitos como el que ha sido objeto de estudio en este trabajo. Será necesario “fortalecer” los programas de formación universitaria con experiencias de desarrollo personal, para lo cual, es conveniente la puesta en marcha de acciones de desarrollo de competencias emocionales para la reinserción social y laboral.

El estudio realizado abre un campo de investigación poco atendido en entornos penitenciarios y que posibilita toda una línea de intervención que, sin duda, puede llegar a favorecer los procesos de integración en el entorno penitenciario y de cambio de cara a esa futura reinserción. Los resultados obtenidos evidencian, por una parte, la necesidad de trabajar la identificación y reconocimiento de las emociones de los demás, para generar la empatía necesaria para evitar conflictos dentro de la prisión y conseguir el clima propicio para concentrarse en el estudio; y, por otra parte, la necesidad de prestar atención al control de las propias emociones.

Las diferencias en función del género parecen apuntar comportamientos diferenciados, si bien dado el reducido tamaño de la muestra será necesario tomarlo como una tendencia para, en posteriores estudios que se realicen con muestras más amplias, poder aportar resultados más concluyentes.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Cano-Vindel, A. y Miguel-Tobal, J. J. (2001). Emociones y Salud. *Ansiedad y Estrés*, 7, 111-121.
- Chabot, D. y Chabot, M. (2012). *Pedagogía Emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. México: Alfaomega.
- Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face*. Cambridge University Press. Recuperado de <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/nacho/emocional.shtml>
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed*. Nueva York: Henry Holt and Company.

- Fernández-Abascal, E., García, B., Jiménez, M., Martín, M., y Domínguez, F. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Galán, D. y Moraleda, A. (2018). Reflexiones sobre el impacto de la privación de libertad en la dimensión emocional de los reclusos en los centros penitenciarios españoles. La educación emocional como complemento a la reinserción y reeducación. *Edetania- estudios y propuestas socioeducativas*, 53, 225-240.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Gómez P. O. y Calleja, B. N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación Psicológica*, 8(1), 96-117.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, IX(34), 188-205. Doi: <https://doi.org/10.1093/mind/os-IX.34.188>
- López Melero, M. (2011). Los derechos fundamentales de los presos y su reinserción social (Tesis doctoral). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Matsumoto, D. y Ekman, P. (2009). Basic emotions. En D. Sander y K.R. Scherer (Eds.). *Oxford Companion to Emotion and the Affective Sciences* (pp. 69-72). Oxford. Estados Unidos: Oxford University.
- Maturana, H. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Centro de Educación del Desarrollo (CEO) Ediciones Pedagógicas Chilenas S. A.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T. y Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. En P. Schutz y R. Pekrun. *Emotion in Education* (pp. 303-321). California: Academic Press.
- Penado Abilleira, M. y Rodicio-García, M. L. (2018). Satisfacción con la formación recibida por los internos en Centros Penitenciarios de Galicia. *IX Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Logroño, 21-23 junio.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 85-211. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf
- Vázquez Cano, E. (2013). Expectativas, obstáculos y hábitos de estudio de los internos que cursan enseñanzas universitarias en la UNED. Un estudio de caso: centro penitenciario Madrid VII. *Revista de Educación*, 360, 162-188. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-225.
- Wundt, Wilhelm (1926). *Elementos de psicología de los pueblos. Bosquejo de una historia de la evolución psicológica de la humanidad*. Madrid: Daniel Jorro.

ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA EN ESTUDIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL. APORTACIONES DESDE LA LITERATURA CIENTÍFICA

María Eugenia Martínez Serrano,¹ María del Hénar Pérez Herrero,²
Joaquín Lorenzo Burguera Condon³

Universidad de Oviedo

UO202191@uniovi.es,¹ henar@uniovi.es,² burguera@uniovi.es³

RESUMEN

El tema en torno al cual se articula el presente trabajo es la visión que aporta la literatura científica sobre la Orientación para el Desarrollo de la Carrera en las diferentes etapas educativas, desde Primaria y Secundaria, hasta la Universidad. El objetivo general del trabajo ha consistido en realizar una revisión de la literatura científica sobre la Orientación para el Desarrollo de la Carrera desde el año 1990 hasta el año 2017, prestando especial atención a aquella que hace referencia a los estudiantes más vulnerables o en riesgo de exclusión social, con la finalidad de plantear estrategias de intervención que fomenten procesos de toma de decisiones ajustadas a sus necesidades. La búsqueda, revisión y análisis ha abarcado bases de datos que recogen documentos, artículos e investigaciones sobre ese tópico en ciencias socio-jurídicas. Los descriptores aplicados son: “career guidance”, “career counseling”, “career development”, “risk of social exclusion”, “vulnerable groups” (en inglés y castellano) considerados de forma independiente y combinados con operadores booleanos. La búsqueda inicial proporcionó 628 documentos en español y en inglés, de los cuales se eliminaron aquellos que no correspondieran a artículos científicos. Un proceso más exhaustivo de búsqueda redujo el resultado a 121 referencias, de las cuales 18 cumplen con los criterios establecidos. En cada documento se han considerado las variables: objetivos, muestra, diseño, instrumentos de recogida de información, dimensiones, análisis de datos y resultados alcanzados. En todos los casos, los autores señalan como principal barrera de estos colectivos las dificultades para acceder al mercado de trabajo y propugnan cambios significativos en el funcionamiento de los servicios de Orientación para que el alumnado más vulnerable pueda participar en la toma de decisiones sobre sus itinerarios vitales y profesionales.

PALABRAS CLAVE

Orientación para el Desarrollo de la Carrera, Revisión sistemática, Inclusión, Bases de datos.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo profesional es un tema que preocupa a distintos agentes sociales, además de a las personas e instituciones responsables de la educación, debido a los cambios introducidos por las Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (TRICS) en la economía y en el ámbito laboral en las últimas décadas (Cubeiro, 2005). Estas demandas afectan a todos los segmentos de la población, especialmente a los colectivos más vulnerables (Taveira y Rodríguez Moreno, 2010).

El Desarrollo de la Carrera se entiende como un proceso de proyección social que debe proporcionar a las personas las orientaciones y ayudas necesarias que les permitan desarrollar, potenciar y emplear sus capacidades para lograr su pleno desarrollo personal y profesional en la sociedad (López, García y Calvo, 2007; Taveira y Rodríguez Moreno, 2010). Una de las finalidades de la Orientación para el Desarrollo de la Carrera consiste en dotar al alumnado de las herramientas necesarias para construir su identidad y planificar su itinerario vital. Además, ha de dar respuesta a las diferentes demandas que presenta la diversidad y heterogeneidad del alumnado que convive en las aulas (Álvarez González, 2010). Este requisito pone de manifiesto la necesidad de atender a múltiples situaciones, por lo que, cuanto más personalizada y adaptada a cada individuo esté planteada la intervención orientadora, más ajustado será su desarrollo personal, académico y profesional. Esto adquiere especial relevancia en el caso de estudiantes que pertenecen a colectivos vulnerables en riesgo de exclusión social y desigualdad (personas con algún tipo de discapacidad sensorial o motora, etnia gitana, inmigrantes, entre otros), los cuales precisan de procesos de orientación específicos para acceder al mercado laboral (de los Santos y Rueda, 2010).

El concepto de exclusión social al que nos referimos se apoya en la formulación realizada por la Unión Europea (2003):

Se trata de un proceso que relega a algunas personas al margen de la sociedad y les impide participar plenamente debido a su pobreza, a la falta de competencias básicas y oportunidades de aprendizaje permanente, o por motivos de discriminación. Esto las aleja de las oportunidades de empleo, percepción de ingresos y educación, así como de las redes y actividades de las comunidades. Tienen poco acceso a los organismos de poder y decisión y, por ello, se sienten indefensos e incapaces de asumir el control de las decisiones que les afectan en su vida cotidiana (p. 9).

Erradicar la exclusión social es, desde hace décadas, uno de los retos más importantes a los que se enfrentan los países de la Unión Europea y un objetivo prioritario de la Estrategia Europa 2020 (Comisión Europea, 2010). En esta Estrategia se establece que los centros educativos y sus políticas de actuación constituyen un pilar fundamental en la consecución de los objetivos propuestos. Desde esta perspectiva, la Orientación para el Desarrollo de la Carrera ha de plantearse desde un enfoque diferencial y no discriminatorio, que elimine el estigma de la exclusión y

garantice la preparación de las personas más vulnerables para incorporarse a la vida activa dentro de la sociedad (Rodríguez Moreno, 2003). En aras de profundizar en el tema, este trabajo se centra en realizar una exhaustiva revisión sistemática de la literatura científica, dedicando una especial atención a los trabajos que tienen como protagonistas de sus estudios a personas o colectivos en riesgo de exclusión social.

OBJETIVO

Realizar una revisión de la literatura científica sobre la Orientación para el Desarrollo de la Carrera desde el año 1990 hasta el año 2017, en concreto sobre aquella que hace referencia a los estudiantes más vulnerables o en riesgo de exclusión social, explorando las principales variables implicadas en la Orientación para el Desarrollo de la Carrera

MÉTODO

Se ha realizado una revisión sistemática de la literatura científica sobre la Orientación para el Desarrollo de la Carrera desarrollada en colectivos en riesgo de exclusión social siguiendo los criterios enunciados por Petticrew & Roberts (2006): a) identificar los estudios relevantes sobre el tema; b) seleccionar, analizar y excluir o incluir los estudios pertinentes; c) guardar y analizar en detalle los artículos seleccionados; d) agrupar la información recogida; y e) emplear un método sistemático para sintetizar la información.

Se ha revisado el constructo Orientación para el Desarrollo de la Carrera aplicado al contexto educativo y en relación a los estudiantes más vulnerables o en riesgo de exclusión social. Se han consultado ocho de las bases de datos sobre educación más relevantes en el momento actual: ERIC, Scopus, ScienDirect Elsevier, SciELO Google Académico, Dialnet y ProQuest. El criterio de selección de los descriptores tuvo como objetivo obtener el mayor número de trabajos empíricos que abordaran la Orientación para el Desarrollo de la Carrera en colectivos en riesgo de exclusión social entre los años 1990 y 2017.

En cuanto a los descriptores que se utilizaron en la búsqueda fueron: “orientación profesional”, “asesoramiento profesional”, “riesgo de exclusión social”, “grupos vulnerables” y sus homólogos en inglés “career guidance”, “career counseling”, “career development”, “risk of social exclusion”, “vulnerable groups”; considerados de forma independiente y combinados con operadores booleanos. Los criterios de inclusión se han establecido en torno a que los trabajos tuvieran un diseño cuantitativo, fueran artículos publicados en revistas con revisión por pares y que estudiaran la Orientación para el Desarrollo de la Carrera en grupos vulnerables o en riesgo de exclusión social en diferentes etapas del sistema educativo. Como

criterios de exclusión se han considerado los siguientes: trabajos teóricos; tesis doctorales; publicaciones anteriores al año 1990 y capítulos de libros.

En total se obtuvieron 628 resultados y se filtró la búsqueda de acuerdo con los criterios expuestos, seleccionando 121 artículos de revistas científicas. Posteriormente, se seleccionaron 41 estudios con metodología cuantitativa, obteniendo finalmente un total de 18 artículos que estudian la Orientación para el Desarrollo de la Carrera en personas en riesgo de exclusión social en el contexto de las diferentes etapas educativas, eliminando aquellos que no se ajustaran a los criterios mencionados. En cada artículo se analizaron las variables: objetivos, muestra, diseño, instrumentos de recogida de información empleados, dimensiones de estudio, análisis de datos y resultados alcanzados en la investigación.

RESULTADOS

Los principales resultados obtenidos en este trabajo ponen de manifiesto, tal y como se recoge en la Tabla 1, y a pesar de que la Orientación para el Desarrollo de la Carrera es un proceso instaurado en los sistemas educativos, que no siempre está centrado en prestar atención a las necesidades y demandas de los grupos más vulnerables por causas socioeconómicas, culturales, de discapacidad, género, etnia, etc. Esta afirmación se apoya en la ausencia de artículos y documentos que aborden ambos temas: Orientación para el Desarrollo de la Carrera y situaciones de especial vulnerabilidad de los estudiantes.

Los resultados ponen de manifiesto la carencia de investigaciones en las que se relacionen ambas condiciones de búsqueda en etapas como la educación Primaria y Secundaria, aunque sí se observa un cambio de tendencia en las investigaciones sobre la orientación para el desarrollo de la carrera en los estudios universitarios.

TABLA 1
ESTUDIOS SEGÚN LA ETAPA EDUCATIVA DE REFERENCIA

| <i>Educación Primaria</i> | <i>Educación Secundaria o Básica</i> | <i>Estudios superiores no universitarios</i> | <i>Estudios universitarios</i> |
|------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Glăveanu, S. M. (2015) | Bynner, J., & Parsons, S. (2002) | Guillot (2012) | Bynner, J., & Parsons, S. (2002) |
| Glerean, M. C., y Folco, M. (2013) | Pouw, N., y Hodgkinson, K. (2016) | Bynner, J., & Parsons, S. (2002) | Muñoz-Cantero, J. M., Novo-Corti, I., y Espiñeira-Bellón, E. M. (2013) |
| | Glerean, M. C., y Folco, M. (2013) | Pouw, N., y Hodgkinson, K. (2016) | de los Pinos, C. y del Carmen, M. (2014). |

| <i>Educación Primaria</i> | <i>Educación Secundaria o Básica</i> | <i>Estudios superiores no universitarios</i> | <i>Estudios universitarios</i> |
|---------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| | | Santa Cruz, I., Siles, G., y Vreecer, N. (2011). | Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2016) |
| | | Ruiz, A. Á. (2014). | Verdugo, M. Á., de Urríes, B. J., Vicent, C. y Martin, R. (2006) |
| | | Suárez-Ortega, Sánchez-García y García-García, (2016) | Montalà, M. D., Fité, M. L. y Bars, I. S. (2013) |
| | | Sierra, G. M. (1999) | Santa Cruz, I., Siles, G. y Vreecer, N. (2011) |
| | | Verdugo, M. Á., de Urríes, B. J., Vicent, C. y Martin, R. (2006) | Crișan, Pavelea y Ghimbuluț (2015) |
| | | | Donoso, T., Figuera, P. y Moreno, M. L. R. (2011). |
| | | | Corti, I. N. y Cantero, J. M. M. (2012). |

Cada color referencia aquellas investigaciones desarrolladas en diferentes etapas educativas de forma simultánea.

En relación al tipo de diseño de las investigaciones, se ha podido constatar que la mayoría de los 18 trabajos consultados están planteados como diseños descriptivos transversales ($n=13$), y solamente unos pocos ($n=5$) están planteados como estudios longitudinales (Bynner & Parsons, 2002; Verdugo, de Urríes, Vicent y Martin, 2006; Santa Cruz, Siles y Vreecer, 2011; Glerean y Folco, 2013; de los Pinos y del Carmen, 2014). En el conjunto de los trabajos se hace referencia a diferentes colectivos ciudadanos: personas con discapacidad física y sensorial, personas con discapacidad intelectual, personas con inteligencia límite y personas inmigrantes. Otro aspecto en el que coinciden la mayoría de los estudios es en señalar como una de las principales barreras de estos colectivos las dificultades que tienen para acceder al mercado de trabajo. Para paliar esta carencia se plantean, entre otras propuestas, la introducción de cambios en el funcionamiento de los servicios de Orientación para el Desarrollo de la Carrera que hagan factible que los estudiantes más vulnerables puedan participar en el proceso de toma de decisiones sobre sus propios itinerarios vitales y profesionales, lo que debería redundar en la mejora de la calidad de las acciones formativas y, en definitiva, de su formación, lo que supone incrementar las posibilidades de éxito de las personas, sea cual sea la opción profesional y vital por la que opten.

CONCLUSIONES

El Desarrollo de la Carrera es un proceso de proyección social que debe proporcionar a las personas orientación y apoyo para desarrollar, potenciar y emplear sus capacidades con objeto de lograr un desarrollo personal, profesional y social pleno. Corresponde, por lo tanto, a la Orientación para el Desarrollo de la Carrera dotar al alumnado de las herramientas necesarias para construir su identidad y planificar su itinerario vital. En este contexto y con objeto de conocer el estado de la cuestión sobre este tópico y los enfoques de trabajo que se utilizan se ha planteado este trabajo.

Los principales resultados detectados en el proceso de búsqueda realizado en este trabajo ponen de manifiesto que, a pesar de que la Orientación para el Desarrollo de la Carrera es un proceso instaurado en los sistemas educativos, incluido el nivel universitario, no siempre está centrado en prestar atención a las necesidades y demandas de los grupos más vulnerables por causas socioeconómicas, culturales, de discapacidad, género, etnia, etc. Esta afirmación se apoya en los resultados alcanzados, entre los que destaca la ausencia de artículos y documentos que aborden ambos temas: Orientación para el Desarrollo de la Carrera y situaciones de especial vulnerabilidad de los estudiantes, de forma conjunta. Estos resultados son coincidentes con los logrados en trabajos realizados con estudiantes adultos, con edades comprendidas entre los 40 y 50 años (Tamuliené, 2015).

A la luz de los resultados obtenidos en el presente trabajo, se plantea la necesidad de continuar investigando sobre esta temática, cuyo interés como campo de estudio de los investigadores parece haber disminuido en los últimos años, pese a los cambios de la coyuntura económica, y los producidos en los escenarios laborales y sociales como consecuencia de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. Asimismo, si queremos alcanzar una educación y una sociedad plenamente inclusivas, no podemos dejar a un lado aquellas personas que, por sus especiales dificultades, van a tener más difícil el acceso y la permanencia en las diferentes etapas educativas, la incorporación al mundo laboral y la vida social, tal y como se entiende en el momento actual, un mundo global e interconectado. La Orientación para el Desarrollo de la Carrera, si desea cumplir como una verdadera acción e intervención orientadora, ha de considerar e incluir a todas las personas, con independencia de su género, capacidad, medios económicos, origen social, étnico o cultural o cualquier otro motivo que le convierta en persona más vulnerable que la mayoría de las personas de la sociedad.

REFERENCIAS

- Álvarez González, M. (2010). La madurez para la carrera. Una prioridad en la educación secundaria. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(1), 339-356.

- Benítez, L. M. T. y Gallardo, E. G. (2010). *Los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo: La Discapacidad Cognitiva: Características y orientaciones educativas su integración en la ESO*. Wanceulen Educación.
- Blanco, M. Á. B. y Martín, J. A. F. (2001). Orientación Vocacional: propuesta de un instrumento de autoorientación. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 4(4).
- Bynner, J. & Parsons, S. (2002). Social exclusion and the transition from school to work: The case of young people not in education, employment, or training (NEET). *Journal of vocational behavior*, 60(2), 289-309.
- Comisión Europea (2003). *Informe conjunto sobre la inclusión social en el que se resumen los resultados del examen de los planes nacionales de acción en favor de la inclusión social (2003-2005)*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea. (2010). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Recuperado el 4 de junio de 2014 de http://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_europea_discapacidad_2010_2020.pdf
- Comisión Europea, U. (2010). *EUROPA 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. UE-DG. COM.
- Consejo de la Unión Europea. (2011). Conclusiones del Consejo sobre el papel de la educación y de la formación en la aplicación de la Estrategia Europa 2020. *Diario Oficial de la Unión Europea C*, 70.
- Corti, I. N. y Cantero, J. M. M. (2012). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de economía y empresa en la Universidad de A Coruña= University students facing inclusión. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 105-122.
- Cubeiro, J. C. (2005). Europa es nuestra forma de talento. *Dirección y Progreso*, 200, 132-140.
- De los Santos, P. J. y Rueda, P. O. (2010). Procesos de orientación para la inserción sociolaboral de personas con especiales dificultades de acceso al mercado de trabajo. Un modelo de orientación para la inserción. Guidance processes for social and labour integration of persons with special. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 93-108.
- De los Pinos, C. y del Carmen, M. (2014). Estudio empírico sobre expectativas para la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual. En *Construyendo la nueva enseñanza superior* (pp. 119-130). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Glăveanu, S. M. (2015). Parental Competence of the Vulnerable Groups—an Exploratory Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 184-189.
- Glerean, M. C. y Folco, M. (2013). Percepción y actitud docente como indicadores de prácticas de educación inclusiva. En *IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, Argentina.

- López, S. T., García, J. H. y Calvo, J. V. P. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 343, 559-586.
- Montalà, M. D., Fité, M. L. y Bars, I. S. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadas. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), 95-118.
- Muñoz-Cantero, J. M., Novo-Corti, I. y Espiñeira-Bellón, E. M. (2013). *La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros*.
- Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Actas provisionales*, 18 (Rev): Tercera Sesión-Miércoles 4 de junio de 2014 (Número 18). Recuperado de http://www.ilo.org/ilc/ILCSessions/103/reports/WCMS_249716/lang-es/index.htm
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Pouw, N. y Hodgkinson, K. (2016). *Diseño de investigación: la exclusión social de jóvenes vulnerables*.
- Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2016). *Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión*.
- Ruiz, A. Á. (2014). Acompañamiento especializado con jóvenes en exclusión. En Debabarrena: una experiencia de investigación-acción. Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria. *Revista de servicios sociales*, 55, 111-120.
- Santa Cruz, I., Siles, G. y Vrečer, N. (2011). ¿Invertir a largo plazo o atender a las necesidades inmediatas? Las escuelas y el empleo de jóvenes y adultos menos educados. *Revista Europea de Educación*, 46(2), 197-208.
- Tamulienė, R. (2015). Support needs of the most vulnerable student groups in non-university higher education. *The Quality of Higher Education*, 11, 88-113.
- Taveira, M. D. C. y Rodríguez-Moreno, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional: Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 335- 345.
- Verdugo, M. Á., de Urríes, B. J., Vicent, C. y Martín, R. (2006). *Integración laboral y discapacidad*. Rompiendo inercias. Claves para avanzar. Actas de las VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad, 443-457.

CAREER DEVELOPMENT GUIDANCE IN STUDENTS AT RISK OF SOCIAL EXCLUSION. CONTRIBUTIONS FROM SCIENTIFIC LITERATURE

María Eugenia Martínez Serrano,¹ María del Henar Pérez Herrero,²
Joaquín Lorenzo Burguera Condon³

Universidad de Oviedo

UO202191@uniovi.es,¹ henar@uniovi.es,² burguera@uniovi.es³

ABSTRACT

The theme around which this work is articulated is the vision that the scientific literature contributes on the Orientation for the Development of the Career in the different educational stages, from Primary and Secondary, to the University. The general objective of the work was to conduct a review of the scientific literature on Career Development Guidance from 1990 to 2017, paying special attention to that which refers to the most vulnerable or at-risk students. social exclusion, in order to propose intervention strategies that encourage decision-making processes tailored to their needs. The search, review and analysis has covered databases that collect documents, articles and research on this topic in socio-legal sciences. The descriptors applied are: “career guidance”, “career counseling”, “career development”, “risk of social exclusion”, “vulnerable groups”(in English and Spanish) considered independently and combined with Boolean operators. The initial search provided 628 documents in Spanish and English, of which those that did not correspond to scientific articles were eliminated. A more exhaustive search process reduced the result to 121 references, of which 18 meet the established criteria. In each document the variables have been considered: objectives, sample, design, information collection instruments, dimensions, data analysis and results achieved. In all cases, the authors point out as the main barrier of these groups the difficulties to access the labor market and advocate significant changes in the functioning of the Guidance services so that the most vulnerable students can participate in making decisions about their itineraries vital and professional.

KEYWORDS

Career development, Social exclusion, Literature review Inclusion, Databases.

INTRODUCTION

Professional development is a topic that worries different social agents, as well as the people and institutions responsible for education, due to the changes introduced by the Relationship, Information and Communication Technologies (TRICS) in the economy and in the field labor in the last decades (Cubeiro, 2005). These demands affect all segments of the population, especially the most vulnerable groups (Taveira y Rodríguez Moreno, 2010).

Career Development is understood as a process of social projection that must provide people with the necessary guidance and aids that allow them to develop, strengthen and use their skills to achieve their full personal and professional development in society (López, García y Calvo, 2007; Taveira y Rodríguez Moreno, 2010). One of the purposes of the Career Development Orientation is to provide students with the necessary tools to build their identity and plan their life itinerary. In addition, it must respond to the different demands presented by the diversity and heterogeneity of the students who live in the classrooms (Álvarez González, 2010). This requirement highlights the need to attend to multiple situations, so that the more personalized and adapted to each individual the intervention is oriented, the more adjusted their personal, academic and professional development will be. This acquires special relevance in the case of students who belong to vulnerable groups at risk of social exclusion and inequality (people with some type of sensory or motor disability, gypsy ethnicity, immigrants, among others), which require specific guidance processes for access the labor market (De los Santos y Rueda, 2010).

The concept of social exclusion to which we refer is based on the formulation made by the European Union (2003):

It is a process that relegates some people to the margins of society and prevents them from participating fully because of their poverty, the lack of basic skills and opportunities for lifelong learning, or for reasons of discrimination. This distances them from employment opportunities, income perception and education, as well as from the networks and activities of the communities. They have little access to the agencies of power and decision and, therefore, feel helpless and unable to take control of the decisions that affect them in their daily lives (p. 9).

Eradicating social exclusion is, for decades, one of the most important challenges facing the countries of the European Union and a priority objective of the Europe 2020 Strategy (European Commission, 2010). This Strategy establishes that the educational centers and their policies of action constitute a fundamental pillar in the achievement of the proposed objectives. From this perspective, Career Development Guidance must be approached from a differential and non-discriminatory approach that eliminates the stigma of exclusion and guarantees the preparation of the most vulnerable people to enter the active life within society

(Rodríguez Moreno, 2003). In order to deepen the topic, this work focuses on conducting a comprehensive systematic review of the scientific literature, devoting special attention to the works that have as protagonists of their studies people or groups at risk of social exclusion.

OBJECTIVE

Conduct a review of the scientific literature on Career Development Guidance from 1990 to 2017, specifically on that which refers to the most vulnerable students or at risk of social exclusion, exploring the main variables involved in the Orientation for the Development of the Race.

METHOD

A systematic review of the scientific literature on Career Development Guidance developed in groups at risk of social exclusion has been carried out following the criteria set out by Petticrew & Roberts (2006): a) identify the relevant studies on the subject; b) select, analyze and exclude or include the relevant studies; c) save and analyze in detail the selected articles; d) group the collected information; and e) use a systematic method to synthesize the information.

The construct Career Development Orientation applied to the educational context and in relation to the most vulnerable students or at risk of social exclusion has been revised. Eight of the most relevant databases on education at the present time have been consulted: ERIC, Scopus, ScienDirect Elsevier, SciELO Google Scholar, Dialnet and ProQuest. The criterion for the selection of the descriptors was aimed at obtaining the largest number of empirical studies addressing the Orientation for Career Development in groups at risk of social exclusion between 1990 and 2017.

Regarding the descriptors that were used in the search were: “professional orientation”, “professional advice”, “risk of social exclusion”, “vulnerable groups” and their English counterparts “career guidance”, “career counseling”, “career development”, “risk of social exclusion”, “vulnerable groups”; considered independently and combined with Boolean operators. The inclusion criteria were established around the works having a quantitative design, were articles published in peer-reviewed journals and that studied Career Development Guidance in vulnerable groups or at risk of social exclusion in different stages of the educational system. The following were considered as exclusion criteria: theoretical works; doctoral theses; publications prior to 1990 and book chapters.

In total, 628 results were obtained and the search was filtered according to the criteria set out, selecting 121 articles from scientific journals. Subsequently,

41 studies with quantitative methodology were selected, finally obtaining a total of 18 articles that study the Career Development Orientation in people at risk of social exclusion in the context of the different educational stages, eliminating those that do not conform to the criteria mentioned. In each article the variables were analyzed: objectives, sample, design, tools for collecting information, study dimensions, data analysis and results achieved in the research.

RESULTS

The main results obtained in this work show, as shown in Table 1, and despite the fact that Career Development Guidance is a process established in education systems, which is not always focused on paying attention to the needs and demands of the most vulnerable groups due to socioeconomic, cultural, disability, gender, ethnic, etc. causes. This statement is supported by the absence of articles and documents that address both issues: Orientation for Career Development and situations of special vulnerability of students.

The results show the lack of research in which both search conditions are related in stages such as Primary and Secondary education, although there is a change of trend in research on the orientation for career development in studies university.

TABLE 1
STUDIES ACCORDING TO THE EDUCATIONAL STAGE OF REFERENCE

| <i>Educación Primaria</i> | <i>Educación Secundaria o Básica</i> | <i>Estudios superiores no universitarios</i> | <i>Estudios universitarios</i> |
|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Gláveanu, S. M. (2015). | Bynner, J. & Parsons, S. (2002) | Guillot (2012) | Bynner, J., & Parsons, S. (2002) |
| Glerean, M. C. y Folco, M. (2013). | Pouw, N., y Hodgkinson, K. (2016) | Bynner, J., & Parsons, S. (2002) | Muñoz-Cantero, J. M., Novo-Corti, I., y Espiñeira-Bellón, E. M. (2013) |
| | Glerean, M. C., y Folco, M. (2013) | Pouw, N., y Hodgkinson, K. (2016) | de los Pinos, C. y del Carmen, M. (2014). |
| | | Santa Cruz, I., Siles, G., y Vreecer, N. (2011). | Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2016) |
| | | Ruiz, A. Á. (2014). | Verdugo, M. Á., de Urríes, B. J., Vicens, C. y Martín, R. (2006) |
| | | Suárez-Ortega, Sánchez-García y García-García, (2016) | Montalà, M. D., Fité, M. L. y Bars, I. S. (2013) |

| <i>Educación Primaria</i> | <i>Educación Secundaria o Básica</i> | <i>Estudios superiores no universitarios</i> | <i>Estudios universitarios</i> |
|---------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| | | Sierra, G. M. (1999) | Santa Cruz, I., Siles, G. y Vrečer, N. (2011) |
| | | Verdugo, M. Á., de Urríes, B. J., Vicent, C. y Martín, R. (2006) | Crişan, Pavelea y Ghimbuţ (2015) |
| | | | Donoso, T., Figuera, P. y Moreno, M. L. R. (2011). |
| | | | Corti, I. N. y Cantero, J. M. M. (2012). |

Each color refers to those researches developed in different educational stages simultaneously.

In relation to the type of research design, it has been found that most of the 18 works consulted are proposed as cross-sectional descriptive designs ($n = 13$), and only a few ($n = 5$) are proposed as longitudinal studies (Bynner & Parsons, 2002, Verdugo, by Urríes, Vicent y Martín, 2006, Santa Cruz, Siles y Vrečer, 2011, Glerean y Folco, 2013, by Los Pinos y del Carmen, 2014). In the set of works reference is made to different groups of citizens: people with physical and sensory disabilities, people with intellectual disabilities, people with borderline intelligence and immigrants. Another aspect in which most studies agree is to point out as one of the main barriers of these groups the difficulties they have in accessing the labor market. To alleviate this lack, among other proposals, the introduction of changes in the functioning of Career Development Guidance services that make it feasible for the most vulnerable students to participate in the decision-making process on their own itineraries vital and professional, which should result in the improvement of the quality of training actions and, ultimately, of their training, which means increasing the chances of success of people, whatever the professional and vital option for which opt

CONCLUSIONS

Career Development is a process of social projection that should provide people with guidance and support to develop, strengthen and use their skills in order to achieve full personal, professional and social development. Therefore, the Orientation for the Development of the Career provides the students with the necessary tools to build their identity and plan their vital itinerary. In this context and in order to know the state of the matter on this topic and the work approaches that are used, this work has been proposed.

The main results detected in the search process carried out in this study show that, although Career Development Guidance is a process established in the education systems, including the university level, it is not always focused on providing attention to the needs and demands of the most vulnerable groups due to socioeconomic, cultural, disability, gender, ethnic, etc. causes. This statement is based on the results achieved, including the absence of articles and documents that address both issues: Orientation for Career Development and situations of special vulnerability of students, jointly. These results coincide with those achieved in work carried out with adult students, aged between 40 and 50 years (Tamulienė, 2015).

In light of the results obtained in the present work, there is a need to continue researching this subject, whose interest as a field of study of researchers seems to have decreased in recent years, despite changes in the economic situation, and those produced in the labor and social scenarios as a consequence of the incorporation of information and communication technologies. Also, if we want to achieve a fully inclusive education and society, we can not leave aside those people who, due to their special difficulties, will have more difficult access and permanence in the different stages of education, the incorporation into the world of work and social life, as it is understood at the present time, a global and interconnected world. The Career Development Orientation, if you want to fulfill it as a true action and guidance intervention, must consider and include all people, regardless of gender, ability, economic means, social, ethnic or cultural origin or any other reason that makes him more vulnerable than most people in society.

REFERENCES

- Álvarez González, M. (2010). La madurez para la carrera. Una prioridad en la educación secundaria. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(1), 339-356.
- Benítez, L. M. T. y Gallardo, E. G. (2010). *Los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo: La Discapacidad Cognitiva: Características y orientaciones educativas su integración en la ESO*. Wanceulen Educación.
- Blanco, M. Á. B. y Martín, J. A. F. (2001). Orientación Vocacional: propuesta de un instrumento de autoorientación. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 4(4).
- Bynner, J. & Parsons, S. (2002). Social exclusion and the transition from school to work: The case of young people not in education, employment, or training (NEET). *Journal of vocational behavior*, 60(2), 289-309.
- Comisión Europea (2003). "Informe conjunto sobre la inclusión social en el que se resumen los resultados del examen de los planes nacionales de acción en favor de la inclusión social (2003-2005)". Bruselas: Comisión Europea.

- Comisión Europea. (2010). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Recuperado el 4 de junio de 2014 de http://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_europea_discapacidad_2010_2020.pdf
- Comisión Europea, U. (2010). *EUROPA 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. UE-DG. COM.
- Consejo de la Unión Europea. (2011). Conclusiones del Consejo sobre el papel de la educación y de la formación en la aplicación de la Estrategia Europa 2020. *Diario Oficial de la Unión Europea C, 70*.
- Corti, I. N. y Cantero, J. M. M. (2012). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de economía y empresa en la Universidad de A Coruña= University students facing inclusion. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 105-122.
- Cubeiro, J. C. (2005). Europa es nuestra forma de talento. *Dirección y Progreso*, 200, 132-140.
- De los Santos, P. J. y Rueda, P. O. (2010). Procesos de orientación para la inserción sociolaboral de personas con especiales dificultades de acceso al mercado de trabajo. Un modelo de orientación para la inserción. Guidance processes for social and labour integration of persons with special. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 93-108.
- De los Pinos, C. y del Carmen, M. (2014). Estudio empírico sobre expectativas para la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual. En *Construyendo la nueva enseñanza superior* (pp. 119-130). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Glăveanu, S. M. (2015). Parental Competence of the Vulnerable Groups—an Exploratory Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 184-189.
- Glerean, M. C. y Folco, M. (2013). Percepción y actitud docente como indicadores de prácticas de educación inclusiva. En *IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, Argentina.
- López, S. T., García, J. H. y Calvo, J. V. P. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 343, 559-586.
- Montalà, M. D., Fité, M. L. y Bars, I. S. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), 95-118.
- Muñoz-Cantero, J. M., Novo-Corti, I. y Espiñeira-Bellón, E. M. (2013). *La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros*.
- Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Actas provisionales*, 18 (Rev): Tercera Sesión-Miércoles 4 de junio de 2014 (Número 18). Recuperado de http://www.ilo.org/ilc/ILCSessions/103/reports/WCMS_249716/lang--es/index.htm

- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Pouw, N. y Hodgkinson, K. (2016). *Diseño de investigación: la exclusión social de jóvenes vulnerables*.
- Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2016). *Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión*.
- Ruiz, A. Á. (2014). Acompañamiento especializado con jóvenes en exclusión. En Debabarrena: una experiencia de investigación-acción. Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria. *Revista de servicios sociales*, 55, 111-120.
- Santa Cruz, I., Siles, G. y Vrečer, N. (2011). ¿Invertir a largo plazo o atender a las necesidades inmediatas? Las escuelas y el empleo de jóvenes y adultos menos educados. *Revista Europea de Educación*, 46(2), 197-208.
- Tamuliené, R. (2015). Support needs of the most vulnerable student groups in non-university higher education. *The Quality of Higher Education*, 11, 88-113.
- Taveira, M. D. C. y Rodríguez-Moreno, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional: Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 335- 345.
- Verdugo, M. Á., de Urríes, B. J., Vicent, C. y Martín, R. (2006). *Integración laboral y discapacidad*. Rompiendo inercias. Claves para avanzar. Actas de las VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad, 443-457.

EXPERIENCIA DEL BALANCE DE COMPETENCIAS CON “PARAD@S EN MOVIMIENTO”

Luis Carro Sancristóbal, Sandra Domínguez Pulido,
Natalia López-Angulo Martín
Universidad de Valladolid

RESUMEN

El presente artículo hace una exploración general sobre la previsión del empleo futuro como resultado de la tecnificación y automatización de los puestos de trabajo y cómo las personas mayores de 45 años están viviendo esta situación. En consecuencia, de las transformaciones laborales, hay determinados perfiles de personas que no logran afrontar el desempleo digital, como es el caso de parados de larga duración y mayores de 45 años. En esta línea, Observal (desde la Universidad de Valladolid) ofrece un servicio de orientación para la carrera por medio del Balance de Competencias (BdC), para ayudar a las personas a hacer frente a los cambios que devienen. Es el primer Centro de BdC pionero en introducir este servicio de orientación en España. Durante este artículo, se concreta el modelo de intervención del BdC con adultos mayores de 45 años, parados de larga duración y con baja cualificación, como un servicio permanente desde 2014. Esta experiencia aflora unos resultados expectantes y positivos que han impulsado el continuo desarrollo y mejora del servicio, hasta alcanzar el Sello Europeo de Calidad (auditado por FECBOP) y su extensión a nuevas iniciativas de BdC en otras instituciones.

PALABRAS CLAVE

Balance de competencias, Aprendizaje a lo largo de la vida, Empleabilidad, Parados de larga duración.

EXPERIENCE OF THE BALANCE OF COMPETENCES WITH “PARAD@S EN MOVIMIENTO”

ABSTRACT

This article makes a general exploration about the forecast of future employment because of the technification and automation of jobs and how people older than 45 years old are living this situation. In consequence of the labor transformations, there are some profiles of people didn't cope with digital unemployment, as is the case of long-term unemployed and older than 45 years old. In this line, Observal (from the University of Valladolid) offers a guidance career service through the Balance of Competences (BdC), to help people to face the changes that become. BdC Center is pioneer in introducing this guidance service in Spain. During this article, it self presents the intervention model of the BdC with adults older than 45 years old, long-term unemployed and low qualification, as a permanent service since 2014. This experience emerges expectant and positive results that have driven the continuous development and improvement of the service, until reaching the European Quality Seal (audited by FECBOP) and it's extension to new BdC initiatives in other institutions.

KEYWORDS

Balance of Competences, Lifelong learning, Employability and long-term unemployed.

INTRODUCCIÓN

La empleabilidad se plantea como un reto de la orientación para la carrera. La previsión hacia el empleo futuro, “se caracteriza por una transformación del trabajador que hoy día conocemos. Al nuevo empleado se le precisa con mayor autonomía, una reducción de la rutina, mayor dominio de las TIC, disminución del esfuerzo físico y un incremento de las tareas intelectuales y sociales” (CEDEFOP, junio 2018, p.1).

La incorporación de las TIC y la automatización de muchos empleos están transformando el modelo de trabajo hasta el momento conocido. Como se anuncia desde CEDEFOP (septiembre 2017), muchos trabajos que hoy conocemos mañana no existirán, pero otros muchos se están creando en este momento. “En el pasado, la tecnología sustituyó al trabajo manual rutinario de poca especialización. En la actualidad, puede realizar tareas no rutinarias, como análisis de los mercados” (CEDEFOP, septiembre 2017, p. 2). Esta tendencia está impulsando una alteración del trabajo y sus funciones asociadas, que exige dos extremos en sus empleados. Unos trabajos requieren personas altamente cualificadas con una elevada remuneración, y, por el contrario, otros empleos exigen personas con baja cualificación conllevando sueldos bajos.

Entre los cimientos que conforman la vida de la persona, el trabajo se considera un elemento esencial para construir la identidad de la persona y su interacción con el entorno social (Loiodice, 2004). El trabajo establece la trayectoria de las personas, potenciando su desarrollo personal y social, sus competencias profesionales y la adquisición de recursos y estrategias para hacer frente a los cambios. Esta inestabilidad laboral exige preparar a las personas a lo largo y ancho de la vida para dar respuesta a estas situaciones.

Según anuncia CEDEFOP (abril 2018), todas las oportunidades formativas y profesionales no aprovechadas durante el inicio de la vida de una persona, puede conllevar consecuencias futuras durante la etapa adulta. En esta etapa, la pérdida de un trabajo, prolongada en el tiempo, puede provocar un choque emocional impactante que lleve a la persona a reducir sus expectativas hacia sí mismo y el empleo, a no conocer los recursos adecuados para la búsqueda de un trabajo y a generar un malestar emocional, que conduzca a un “deterioro de las condiciones de salud física y psicológica” (CEDEFOP, abril 2018, p. 1). Aunque son muchas las medidas que se están tomando en todos los países europeos para atender tanto a jóvenes como adultos en situación de vulnerabilidad, las prácticas de orientación, activación y seguimiento hacia adultos no son suficientes para suplir su situación de riesgo.

Desde España, se ha comenzado a desarrollar el Balance de Competencias (BdC) como una medida para apoyar la inserción sociolaboral de parados de larga duración y anticiparles a los cambios que devienen. Compartiendo la idea de

Loiodice (2004), el BdC es una herramienta de orientación personalizada que pretende ayudar al sujeto a tomar conciencia sobre sus propios saberes, habilidades, cualidades y competencias adquiridas, para focalizarlas hacia la elaboración de su “proyecto de desarrollo profesional y de capacitación” (p. 113).

Esta herramienta de orientación personalizada ha tenido su origen en Francia durante los años 80, como una necesidad de dar respuesta a una situación de inestabilidad. Los resultados obtenidos hasta el momento y las numerosas revisiones confirman continuamente su fuerte valor hacia el desarrollo personal, formativo y profesional de las personas. Gracias a ello, su extensión a otros países de Europa no ha tardado en iniciarse.

En 2013, el Balance de Competencias (BdC) se presenta desde Observal en la Universidad de Valladolid (España) con motivo de iniciar un procedimiento de exploración de aprendizajes formales, no formales e informales, que diera respuesta a las necesidades personales, formativas y profesionales anunciadas en el entorno, como consecuencia del incremento del desempleo.

Durante este tiempo, la situación sociolaboral se encontraba en un periodo de inestabilidad, donde las tasas de desempleo aumentaron vertiginosamente y las personas comenzaron a poner en duda su sentido de autoeficacia, disminuyendo así su motivación y autoestima. Como consecuencia de ello, en 2014 Observal comienza los primeros BdC con miembros de la asociación “Parad@s en Movimiento”. Los beneficiarios del servicio se caracterizan por ser personas mayores de 45 años, parados de larga duración, con baja cualificación, pero cuentan con un amplio recorrido laboral.

En este artículo, se hace un breve recorrido sobre esta experiencia como una iniciativa muy significativa para la orientación a lo largo y ancho de la vida. En los siguientes apartados, se concreta los objetivos del BdC, la metodología para su desarrollo, los resultados alcanzados hasta el momento y su conexión con próximas experiencias en la Universidad de Valladolid.

OBJETIVOS

Para el grupo de trabajo destinatario, el BdC es considerado un proceso de reflexión sobre su historia de vida pasada. Los adultos, mayores de 45 años, visualizan su trayectoria como un continuo movimiento, desarrollo y evolución sin necesidad de pararse a pensar en quienes son, cuál es su valor personal y profesional y qué van a hacer en el futuro. En este sentido, cuando se encuentran en una pirámide de emociones causada por el desempleo prologando en el tiempo, es cuando empiezan a cuestionarse estos temas. Consecuentemente, el BdC se utiliza en adultos desempleados como un tiempo para conocerse a sí mismos, tomar conciencia de la situación en la que se encuentran y como pue-

den encaminar su futuro personal, formativo y/o profesional. A través de este servicio, se pretende atender los siguientes objetivos.

- Posibilitar una mayor conciencia de sí mismo, para mejorar la autoestima y motivación y recuperar la confianza hacia la búsqueda de un empleo.
- Acompañar al beneficiario/a en un proceso de reconstrucción de su biografía, con la intención de analizar y recomponer el aprendizaje adquirido de diversas situaciones.
- Identificar y reconstruir los conocimientos, capacidades y recursos psicosociales de experiencias formales, no formales e informales en su historia de vida.
- Favorecer el desarrollo de la capacidad reflexiva y de autoanálisis de sus propias competencias, así como tomar decisiones sobre sí mismo y su implicación futura.
- Valorar los conocimientos y recursos poseídos, así como los intereses de la persona, para contrastarlos con las necesidades demandadas por el mercado laboral.
- Desarrollar la capacidad de transferir y de proyectar sus conocimientos al futuro.
- Ajustar las competencias integradas del beneficiario con las competencias demandadas por el contexto profesional.
- Construir un plan de acción y un proyecto personal, formativo y/o laboral, en consonancia con su patrimonio e intereses personales.

MÉTODO

El enfoque de esta práctica es el método narrativo y autobiográfico, como medio para recuperar la historia de vida del beneficiario (Loiodice, 2012). Durante todo el proceso de BdC el beneficiario utilizará varios instrumentos que faciliten la reconstrucción de sus saberes y competencias e identificación de sus fortalezas.

En el centro de BdC de la Universidad de Valladolid, se cuenta con un amplio repositorio de instrumentos¹ para ser usados en este servicio. Sin embargo, éstos solo serán de utilidad en función de las necesidades y demandas que presente el beneficiario.

1 Los instrumentos utilizados se han adquirido del modelo de BdC francés e italiano. Del modelo francés, se puede encontrar algunos materiales en “*Carrière sur mesure. Le cahier de votre réorientation*”. De Isabelle Flouck, para trabajar en pequeños grupos. Del modelo italiano, se pueden encontrar algunos materiales en Bi.dicomp.ISFOL, organizados por fases para trabajar de manera individual o grupal.

De acuerdo a la Carta Europea de Calidad de Centros de Balance de Competencias (FECBOP, 2015), la duración del servicio es de entre 10 y 30 horas en total, en un plazo de 16 semanas como periodo límite, sumando entrevistas individuales (entre beneficiario y consultor), talleres formativos y trabajo autónomo (del beneficiario).

La metodología empleada combina entrevistas individuales, con talleres formativos y actividades de autorreflexión de carácter individual (beneficiario), que se desarrollarán a través de tres fases que facilitarán la identificación de sus competencias y su exploración profesional:

- Fase de Acogida: El proceso de BdC se inicia con esta fase, cuya finalidad consiste en informar al beneficiario sobre los objetivos, metodología y beneficios del servicio para su futuro personal, formativo y profesional. Durante esta fase, comienza la primera toma de contacto entre consultor y beneficiario, y se ofrece al beneficiario tiempo para reflexionar sobre su compromiso y continuidad con el BdC, formalizado por medio de un contrato que recoja los compromisos de actuación por ambas partes (Consultor y beneficiario).
- Fase de Investigación: Esta fase se caracteriza por iniciar y profundizar en un proceso de exploración e identificación de las características del beneficiario y su alineación al mercado laboral. En este periodo, el beneficiario, por medio de una actividad autobiográfica y analítica:
 - Reconstruirá sus saberes, conocimientos, competencias y actitudes y los hitos que han fomentado un cambio sobre su futuro.
 - Identificará su itinerario formativo y de cualificación.
 - Valorará sus intereses y motivaciones sobre su futuro profesional.
 - Analizará el mercado de trabajo y del territorio alineado a sus motivaciones laborales.

Durante esta etapa, el consultor realiza una o varias intervenciones grupales para iniciar la exploración profesional. Con adultos desempleados, se plantea el taller de CV Europass como una herramienta que facilita la asunción y exposición de sus propias competencias profesionales, de una manera sencilla pero efectiva. Este taller implica al beneficiario, no sólo en la construcción de su CV, también en la búsqueda y análisis de los perfiles profesionales más afines a sus intereses. En consecuencia, el beneficiario adquiere recursos de búsqueda relacionada con el empleo, incrementa sus conocimientos sobre la búsqueda activa de empleo a través de las TIC, mejora su dominio en Competencias digitales, participa activamente en la aproximación entre sus competencias personales y profesionales y el perfil profesional de su interés y mejora su autoconocimiento y confianza hacia el mundo laboral.

- Fase de Síntesis: esta fase comprende el final del proceso de BdC, donde el beneficiario ha tomado conciencia sobre sus conocimientos, competencias e intereses y conecta éstos hacia su futuro, a través de un proyecto personal,

formativo y/o profesional y un plan de acción que facilite su desarrollo. Durante esta etapa, el consultor cobra relevancia, que bajo su responsabilidad redacta un Informe de Síntesis en el que se recoge todo el proceso de BdC del Beneficiario. En esta línea, el Documento de Síntesis deberá contener las circunstancias y motivaciones para la realización del BdC, los recursos del beneficiario (competencias, capacidades, aptitudes y conocimientos) y las características del proyecto personal, formativo y/o profesional y el plan de acción a corto, medio y largo plazo.

Es importante resaltar que, aun existiendo un proceso muy regulado, la Carta Europea de Calidad publicada por la FECBOP, la práctica de BdC se ha sometido a una continua revisión *in progress*. Desde 2014, a través de las experiencias se han ido implantando ciertas mejoras en aquellos elementos más desatendidos, permitiendo alcanzar el Sello Europeo de Calidad como primer Centro de Balance de Competencias en España.

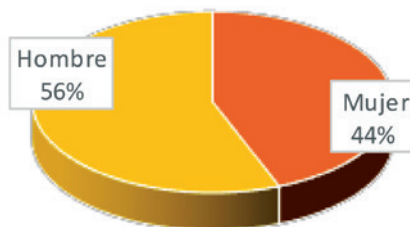
RESULTADOS

Este servicio se dirige a personas mayores de 45, parados de larga duración, con baja cualificación, que presentan una trayectoria profesional y que pertenecen a la Asociación de “Parad@s en Movimiento” de Valladolid.

El BdC, orientado a personas desempleadas, se está ofreciendo desde Observal como un servicio abierto y permanente desde 2014. La participación de este grupo ha sido continua desde el inicio de esta experiencia, recibiendo hasta el momento a 50 beneficiarios acompañados por un total de 15 consultores que han recibido una formación específica como especialistas en BdC.

De acuerdo al sexo, la participación ha sido de 28 hombres y 22 mujeres (Gráfico 1), cuyos intereses para iniciar un proceso de BdC se han orientado a la búsqueda de empleo, a la reflexión personal y autoconocimiento y a aprender y adquirir recursos que les faciliten la transferencia de sus conocimientos y competencias a nuevos campos personales y profesionales.

GRÁFICO 1
PARTICIPACIÓN SEGÚN SEXO



Durante este proceso, se han realizado en torno a 250 entrevistas individuales, con una media de 7 entrevistas por beneficiario en intervalos regulares de una por semana, prolongadas en un plazo de dos meses de atención individualizada. La duración de cada entrevista se estima entre una hora y media o dos horas, en función de la complejidad de las actividades de la sesión y las necesidades transmitidas por el beneficiario.

El índice de abandono es muy bajo como consecuencia de la oferta de un servicio muy individualizado a las necesidades de la persona y que busca la activación y movilización de la persona frente a su día a día. No obstante, en algunas situaciones se puede observar que hay personas que no logran finalizar el servicio de BdC, siendo hasta el momento seis beneficiarios (12% del total de la participación). Existen dos causas que originan este abandono:

- **Compatibilidad:** Hay situaciones en las que el beneficiario durante el proceso de BdC, accede a un nuevo puesto de trabajo o formación y su disponibilidad horaria es incompatible con la del servicio, viéndose obligados a abandonar. Resalta de estas situaciones, que hay beneficiarios que, con motivo de su compromiso e interés por continuar, buscan nuevas alternativas para compatibilizar su disponibilidad con la de su consultor.
- **Temporalidad:** Como bien se anuncia previamente, el proceso de BdC no puede prologarse más de cuatro meses, ni en más de 30 horas, de acuerdo a la Carta Europea de Calidad. Hay situaciones en las que, por diferentes motivos, el proceso se alarga en un tiempo más del estimado, llevando al beneficiario a enfocar sus intereses hacia otros temas y, por consiguiente, produciendo una insatisfacción del servicio.

La recogida de información en cualquier servicio es fundamental para su mejora. En el BdC es importante conocer la percepción y experiencia del beneficiario para dar respuesta a aquellos momentos del proceso menos atendidos y qué otros elementos, desde la perspectiva del beneficiario, podrían ser mejorados. A continuación, se presentan los datos recogidos de una encuesta de satisfacción, en la que se expresa la experiencia del BdC por parte de los beneficiarios.

- **Sobre su propia participación en el servicio**
La valoración sobre la propia participación de los beneficiarios ha sido generalmente activa e individualizada, reconociendo ser el personaje central del servicio e incrementando su compromiso hacia el BdC.
- **Sobre los instrumentos trabajados**
En referencia a los instrumentos y materiales trabajados durante las sesiones, los datos afloran expectantes. Las valoraciones generales aluden a la dificultad de realizar actividades en las que deben construir y resumir su historia de vida pasada y reconocer los puntos fuertes y a desarrollar. A pesar de estas dificultades iniciales, los beneficiarios resaltan la utilidad

- de las herramientas para reflexionar sobre su situación personal/profesional y su evolución laboral.
- Sobre la construcción de un proyecto personal, formativo y/o profesional
Frente a la construcción de un proyecto personal, formativo y/o profesional, valoran significativamente el acompañamiento y asesoramiento para fijar unos objetivos futuros de acuerdo a sus intereses personales y profesionales. Durante la fase de síntesis, el beneficiario ya ha concluido su fase de investigación y exploración de sí mismo y del mercado laboral. Se encuentra en el momento de contraponer su situación actual con sus intereses futuros, a través de un proyecto que le ayuda a fijar unos objetivos y un plan de acción para su consecución. Es en esta etapa, además de la fase de acogida, donde el beneficiario demanda y necesita más el apoyo de su consultor.
 - Sobre la duración del BdC
Generalmente, en la primera entrevista se informa sobre la duración del servicio y éste dato suele impactar a los beneficiarios. No obstante, cuando se van adentrando en la dinámica del servicio, su valoración final es muy positiva, resaltando que unas 20 horas (media), entre entrevistas individuales y trabajo autónomo, es un tiempo adecuado para realizar su proceso de BdC.
 - Sobre la identificación de mis competencias, profesionales, formativas y profesionales y el Informe de síntesis
En el Gráfico 2, se puede observar que la valoración sobre la identificación de mis competencias profesionales, formativas y personales es generalmente positiva, destacando el 100% cifras entre 4 y 5 sobre 5 (siendo completamente de acuerdo). Otro valor muy significativo, es el grado de satisfacción con el Informe de Síntesis, en el que se recogen los resultados de todo el proceso de BdC. El 70% de las respuestas compiladas, en el Gráfico 3, afirman su total conformidad con estos resultados.
 - Sobre la recomendación a otras personas
Sin embargo, el dato más revelador y trascendental, que impulsa al Centro de BdC de la Universidad de Valladolid a continuar mejorando el servicio, es si el beneficiario le recomendaría el BdC a otros colegas, amigos o familiares. El 80% de las valoraciones del Gráfico 4, transmiten la importancia de promover su difusión a la comunidad.
 - Valoraciones personales.
Finalmente, es importante realzar de los propios testimonios de los beneficiarios el asesoramiento y acompañamiento que el consultor ofrece a la persona y el agradecimiento y valoración del tiempo y respeto que se les ofrece en su proceso de reflexión y autoconocimiento.

GRÁFICO 2
LA IDENTIFICACIÓN DE MIS
COMPETENCIAS PROFESIONALES,
FORMATIVAS Y PROFESIONALES

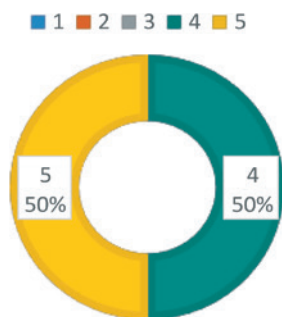


GRÁFICO 3
EL INFORME DE SÍNTESIS

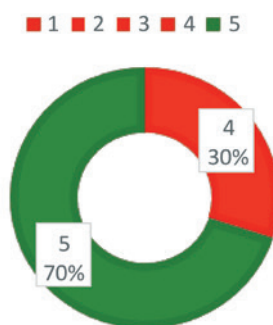
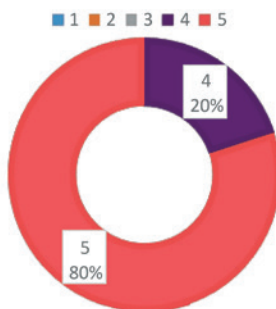


GRÁFICO 4
DIFUSIÓN DEL BDC



CONCLUSIONES

El Bdc ha supuesto un poderoso hallazgo para la transferencia de las investigaciones realizadas en Observal desde la Universidad de Valladolid a toda la comunidad. Esta primera experiencia dirigida a personas desempleadas ha permitido conocer su repercusión hacia el progreso personal, formativo y profesional y su implementación a otros perfiles, como es la experiencia piloto de 2017 con estudiantes y egresados de la Universidad de Valladolid.

Desde una perspectiva comparativa, el Bdc con parados de larga duración y baja cualificación presenta un enfoque diferente. El adulto participa en este servicio con el objetivo de iniciar un proceso de tiempo para sí mismo y pararse a reflexionar sobre su historia de vida. Son muchos los beneficiarios que comunican su necesidad de dedicarse tiempo a descubrir quiénes son, qué saben hacer, qué valor tienen hacia el empleo y tomar conciencia de toda su trayectoria pasada.

En referencia a la duración del servicio, cabe resaltar la demanda de más tiempo e intervenciones individuales por parte de los adultos desempleados que con estudiantes y egresados. Un BdC con parados de larga duración, suele contemplar entre 18 y 24 horas entre entrevistas individuales y trabajo autónomo. No obstante, aun siendo más dependientes que con estudiantes, en su proceso de reflexión, el impacto posterior es más relevante. El adulto desempleado aprende con atención al detalle, cuidado y dedicación, para adquirir agilidad, autonomía y confianza en su proceso de búsqueda de empleo y mantenimiento del puesto.

En la encuesta de satisfacción, muchos beneficiarios destacaron la complejidad de trabajar con los instrumentos planteados. Éstos son herramientas con cuestiones abiertas, que tienen la finalidad, no de recoger información sobre el beneficiario, sino de provocar en la persona un proceso de reflexión sobre sí mismo para contraponer ideas, pensamientos y sentimientos, que le ayuden a aclarar sus pensamientos y a identificar su situación actual.

Finalmente, para concluir con una reflexión alarmante, cabe destacar que, en la mayoría de los casos, valoran del servicio de BdC no solo la identificación de su situación personal y perfil profesional, sino un proceso en el que se sienten escuchados y comprendidos por parte del consultor, que no son juzgados y que son parte activa de su orientación para la carrera.

REFERENCIAS

- CEDEFOP (19 de abril de 2018). *Llegar a los jóvenes y adultos «invisibles»*. doi: ISSN 1831-2446. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/files/9128_es.pdf
- CEDEFOP (19 de septiembre de 2017). *Personas, máquinas, robots y competencias*. doi: ISSN 1831-2446. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/files/9121_es.pdf
- CEDEFOP (28 de junio de 2018). *Menos fuerza bruta y más cerebro para los trabajadores del futuro*. doi: ISSN 1831-2446. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/es/translated-content/es>
- FECBOP (2015). *Bilan de Competences: European Quality Criteria*. Recuperado de http://www.fecbop.eu/images/r%C3%A9f%C3%A9rentiel%20qualit%C3%A9%20europe%20vers%202015_5%20EN%20Rome%2021_5_15.pdf
- Flouck, I. (2016). *Carrière sur mesure. Le cahier de votre reorientation*. París, Francia: Maxima.
- Grimaldi, A., Rossi, A., Montalbano, G., Del Cimmuto, A., Marciano, S., Porcello, R. y Aubret, J. (2006). *Bi.dicomp. Un percorso ISFOL di Bilancio di Competenze*. Roma, Italia: ISFOL
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano, Italia: FrancoAngeli.

EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA: BASES PARA UNA POLÍTICA INSTITUCIONAL

Gabriel Martínez-Rico,¹ José Tena Medialdea²

Universidad Católica de Valencia

gabi.martinez@ucv.es,¹ josetena@ucv.es²

RESUMEN

En este artículo se exponen los retos y desafíos de futuro de la educación superior inclusiva y los fundamentos de una política institucional en las universidades españolas. Asimismo, se expone el desarrollo del Campus Capacitas-UCV, promovido en estrecha colaboración con el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI CV), como eje transversal y multidisciplinar de la universidad centrado en la discapacidad y la inclusión social, cultural, laboral y educativa. Esta opción estratégica, basada en los derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, concibe la misión de la Educación Superior como un espacio dirigido a generar una sociedad más inclusiva desde la formación, la investigación, la atención y el compromiso social.

Esta comunicación pretende mostrar un enfoque emergente, que interpela a las universidades para que asuman como eje estratégico y académico la generación y transmisión del conocimiento en materia de inclusión y se configuren en espacios de referencia social en educación inclusiva, superando los planteamientos orientados únicamente hacia los alumnos con discapacidad, y adentrándose en una visión mucho más amplia centrada en el conjunto de la sociedad.

El papel social de las universidades es determinante para lograr una escolarización verdaderamente inclusiva en todos los estamentos del sistema educativo. La inclusión plantea un reto, un desafío y un compromiso de futuro irrenunciable para las universidades, asumiendo en sus fines y acciones estratégicas el objetivo de garantizar y defender los derechos y el ejercicio de las libertades fundamentales de las personas con discapacidad: el acceso a la educación superior, a la cultura y a la plena participación social.

PALABRAS CLAVE

Educación Superior Inclusiva.

INCLUSIVE HIGHER EDUCATION: BASIS FOR AN INSTITUTIONAL POLICY

ABSTRACT

This article presents the goals and the challenges of the future of inclusive higher education and the fundamentals of an institutional policy in the Spanish universities. Therefore, it shows the progress of the 'Campus Capacitas-UCV', promoted in close collaboration with the Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI CV), as a transversal and multidisciplinary axis of the university focused on disability and on the social, cultural, occupational and educational inclusion. This strategic way based on the main rights and freedom of people with disabilities, conceives the mission of higher education as a space aimed at generating a more inclusive society from the studies, research, care and social commitment.

This communication tries to show an emergent point of view, which address universities to assume as a strategic and academic axis the generation and transmission of knowledge in the field of inclusion and to set up spaces of social reference in inclusive education, overcoming the approaches which are only aimed at students with disabilities, and getting into a much broader vision centered on the whole of society.

The social role of universities is decisive in order to achieve a truly inclusive schooling in all levels of the educational system. Inclusion poses a goal, a challenge and an inalienable future commitment for universities, assuming in their strategic aims and actions the objective of guaranteeing and defending the rights and the exercise of the fundamental freedoms of people with Disability: Access to higher education, culture and full social participation.

KEYWORDS

Inclusive Higher Education

EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

En la actualidad, el acceso a la Educación Superior de las personas con discapacidad constituye uno de los logros políticos, culturales y educativos más relevantes para avanzar hacia la plena inclusión de las personas en los distintos ámbitos sociales: educación, sanidad, empleo, vivienda, deporte, o por ejemplo, ocio y tiempo libre. El acceso generalizado a la universidad supone, por tanto, un hito cultural, un elemento de cambio y transformación social que puede hacer realidad la participación ciudadana y la igualdad de oportunidades desde el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales.

Este hecho, confiere a las universidades españolas la oportunidad de asumir un importante desafío en las próximas décadas: convertirse en un espacio social de referencia en materia de inclusión social, educativa y cultural, otorgándole un mayor valor institucional a la discapacidad e impulsando su transversalidad académica. Desde este planteamiento las universidades pueden conformarse en dicho espacio de referencia social desde una doble vertiente. Por una parte, desde una vertiente más específica orientada hacia el alumno, y por otra, desde una perspectiva mucho más amplia, centrada en el conjunto de la sociedad (Martínez-Rico, 2014).

La visión orientada hacia el estudiante, mucho más generalizada en las universidades, puede configurarse en torno a los siguientes objetivos:

1. Potenciar el acceso de las personas con discapacidad a la educación superior.
2. Realizar un seguimiento de su progreso académico durante el proceso de formación y supervisar posteriormente la inserción laboral de sus estudiantes egresados.
3. Promover la participación y representación de las personas con discapacidad en los distintos ámbitos de la universidad; y
4. Generar entornos de aprendizaje inclusivos y espacios de inmersión profesional con apoyos.

La segunda visión, centrada en el conjunto de la sociedad y mucho más innovadora para la universidad, puede alcanzar metas todavía más relevantes y significativas:

1. Fundamentar las bases de un discurso institucional, epistemológico y social que garantice la igualdad de oportunidades, la no discriminación y el ejercicio de derechos y libertades fundamentales en los distintos ámbitos educativos, sociales, culturales y laborales.
2. Identificar las necesidades sociales de las personas con discapacidad y sus familias, derribando en la medida de lo posible las barreras sociales y culturales que dificultan su plena inclusión.

3. Incrementar la inserción sociolaboral de las personas con discapacidad, configurando espacios laborales más inclusivos a través del ejercicio profesional y deontológico de cada una de las titulaciones universitarias.
4. Impulsar líneas de investigación, innovación y transferencia social orientadas a crear una cultura más inclusiva y una sociedad más solidaria e igualitaria, generando, desde el enfoque de capacidades, estructuras de cambio y transformación social fundamentadas en el desarrollo humano integral.

Ambas visiones, una más enfocada hacia el alumno y otra más emergente y centrada en la sociedad, son complementarias y constituyen la base de una adecuada política institucional en torno a la inclusión.

En este sentido, y como se expondrá en esta comunicación, el Campus Capacitas de la Universidad Católica de Valencia pretende justamente integrar esta doble dimensión académica: promover distintas acciones educativas dirigidas a los estudiantes con necesidades de apoyo en un entorno de aprendizaje inclusivo y, complementariamente, desarrollar una acción estratégica institucional, que implique globalmente al conjunto de la universidad, e incida, a su vez, en los procesos de enseñanza de cada currículo de formación y en el ejercicio profesional futuro de sus egresados. En definitiva, desde este marco conceptual se plantea la necesidad de integrar la discapacidad y la inclusión en la Universidad como valor corporativo, “*identitario*” y deontológico propio del Espacio de la Educación Superior.

FUNDAMENTOS DE UNA POLÍTICA UNIVERSITARIA INCLUSIVA

La visión de la discapacidad ha ido cambiando a lo largo de la historia en función de una perspectiva configurada por múltiples influencias de base social, cultural y educativa (Martínez-Rico, 2014). La concepción actual, asociada entre otros a los movimientos de autodeterminación y vida independiente, pone el acento en las capacidades, en la asignación de apoyos y en la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad (OMS, CIF 2001; Verdugo y Schalock, 2010; Verdugo et al. 2013).

Durante décadas la Dis-Capacidad se ha identificado con el déficit, la minusvalía y la incapacidad, focalizando la visión en las características negativas de la discapacidad e ignorando el entorno físico, social y cultural (Schalock y Verdugo, 2007). En contraposición a esta concepción de la discapacidad, el planteamiento que subyace en la actualidad integra un modelo más social, educativo y comunitario, basado en el enfoque de derechos (ONU, 2006), que deja atrás una visión reduccionista anclada principalmente en la interpretación biológica, psicométrica y clínica.

Este planteamiento permite sostener también que los conceptos de inclusión social e inclusión educativa se identifican con la supresión o modulación de las barreras físicas y socioculturales del entorno, ya que son estas las que impiden, también en el ámbito universitario, la participación plena y efectiva de las personas en la sociedad en igualdad de oportunidades y condiciones (Martínez-Rico, 2014).

Esta delimitación conceptual pone de relieve la importancia de los principios que están en la base de una comprensión global de las personas con discapacidad y de su realidad social: la accesibilidad universal, los ajustes razonables, el diseño para todos, la autonomía personal, la participación social, el ejercicio pleno de los derechos, la igualdad de oportunidades y la autodeterminación, contemplando capacidades y limitaciones de las personas (ONU, 2006; Schalock y Verdugo, 2007).

En consecuencia, cabe subrayar que el desarrollo de políticas institucionales inclusivas en las universidades, así como el diseño e implementación de los planes de atención a la discapacidad e inclusión educativa, debe integrarse en este marco conceptual sólidamente fundamentado tanto en las evidencias y avances científicos como en los cambios socioculturales que han ido modulando la visión actual de la discapacidad.

EL CAMPUS CAPACITAS: UN MODELO DE POLÍTICA INSTITUCIONAL INCLUSIVA

El Campus Capacitas-UCV, promovido en estrecha colaboración con el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI CV), constituye una de las señas de identidad de la Universidad Católica de Valencia (UCV) y se configura en torno a la discapacidad y la inclusión social, cultural, laboral y educativa. El Campus, se define como la orientación y eje estratégico de la universidad, integrándose con carácter transversal en el conjunto de facultades, titulaciones y actividades académicas dirigidas a: a) la generación y transmisión del conocimiento, b) la investigación y la innovación, c) la transferencia de resultados y la difusión de la cultura, d) la atención clínica y el desarrollo comunitario, y e) la cohesión y desarrollo social.

Esta opción estratégica, basada en los derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, concibe también como misión de la Educación Superior el generar un espacio dirigido hacia una sociedad más inclusiva desde la formación, la investigación, la atención y el compromiso social.

Las áreas de desarrollo del Campus son las siguientes (Martínez-Rico, 2014):

- a) La *formación universitaria*, ofertando diversos grados y programas de postgrado relacionados con la discapacidad e inclusión educativa; o por ejemplo, introduciendo una asignatura transversal sobre discapacidad en

el currículo de formación de todos los grados de la universidad. El objetivo de esta competencia transversal es el de vincular el ejercicio profesional de los futuros egresados con la generación de entornos laborales inclusivos.

- b) La *investigación, innovación y transferencia del conocimiento*, potenciando la actividad del Instituto Universitario de Investigación y Atención a la Discapacidad Capacitas-Amica y del Observatorio Internacional Capacitas UCV-FIUC sobre discapacidad e inclusión social. Las líneas de trabajo promovidas desde el Campus han puesto el acento en la vertiente aplicada del conocimiento y en una concepción de la investigación basada en la acción social, la respuesta asistencial, el desarrollo comunitario y el compromiso con el entorno social. Las propuestas, por tanto, han tenido como finalidad inmediata el retorno social y la transferencia y difusión del conocimiento, integrándose en el contexto científico asistencial de los distintos centros que conforman el campus.
- c) El *desarrollo comunitario e intervención socioeducativa*, impulsando proyectos de acción social, cultural y educativa en ámbitos de marginación y exclusión social. De este modo, el perfil de formación de titulaciones de las ramas de conocimiento de educación, psicología y ciencias de la ocupación se desarrolla a través de una metodología basada en el aprendizaje por proyectos y en la inmersión profesional en contexto real.
- d) La *cultura organizacional inclusiva*, introduciendo en la universidad criterios de gestión y organización fundamentados en la inclusión y en la igualdad de oportunidades. Desde el enfoque de la prestación de servicios en el contexto de la comunidad, se promueve la representación y participación activa de las personas con discapacidad, se generan dinámicas de inclusión y compromiso social, y se garantiza el pleno ejercicio de los derechos y libertades fundamentales.
- e) La *transferencia social* a través de los distintos recursos y servicios que ofrece la universidad y que brevemente se detallan a continuación:
 - El Centro de Atención Temprana y Desarrollo Infantil de 0 a 6 años.
El centro de atención temprana atiende a niños con discapacidad, o con riesgo potencial para su desarrollo evolutivo, hasta la edad de la educación primaria. El marco de investigación e intervención del centro se fundamenta en el Modelo Atención Centrada en la Familia (MCF). Desde un planteamiento transdisciplinar, el enfoque de la intervención temprana se articula en torno al aprendizaje basado en rutinas y en espacios naturales. Los objetivos de la atención se enfocan hacia la capacitación de los padres, como soporte estimular más significativo en el desarrollo del niño y como principal red de apoyo a lo largo del ciclo vital.

En este centro se programan a su vez procesos de enseñanza y aprendizaje de diversas titulaciones de grado, en un contexto académico de inmersión y ejercicio profesional supervisado.

- La Escuela Infantil Inclusiva de 0 a 6 años.

La escuela, vinculada al centro de atención temprana, abarca los dos primeros ciclos del currículum de educación infantil y constituye un referente en innovación pedagógica al hacer realidad la inclusión educativa desde el inicio de la escolarización.

La escuela conforma, además, un espacio pedagógico para la realización de prácticas curriculares de distintas titulaciones de la UCV y la implementación de líneas de investigación sobre educación inclusiva.

- La Unidad Docente de Autismo.

Esta unidad se dedica al diagnóstico diferencial de los trastornos del espectro autista (TEA). Su actividad se centra en la intervención en una etapa crítica del desarrollo neuronal, y en la evaluación y validación de programas en entornos naturales dirigidos hacia la estimulación y progreso funcional.

Este espacio de atención clínica, también se proyecta hacia el diseño de procesos de formación en la enseñanza superior y hacia el desarrollo de líneas de investigación e innovación.

- El Centro Autónomo de Referencia en Discapacidad, CARD-Capacitas.

Este centro asume como principal objetivo la valoración, adaptación y asesoramiento en torno a productos y tecnología de apoyo, comunicación aumentativa y promoción de la autonomía personal en todas las etapas del ciclo vital. Cuenta con una vivienda adaptada y una unidad de accesibilidad y ergonomía, destinada a la valoración y desempeño funcional de las actividades de la vida diaria.

Los objetivos del CARD-Capacitas también se fundamentan en la actualización profesional, el asesoramiento a asociaciones y la formación e investigación en el ámbito universitario.

- La Policlínica Universitaria.

Este centro sanitario cuenta con las secciones clínicas de psicología, logopedia, terapia ocupacional, fisioterapia, podología, odontología y rendimiento deportivo.

A través de la atención clínica especializada en el ámbito de la discapacidad, y vinculada significativamente a la actividad académica de las facultades, la policlínica define un modelo de formación universitaria que pone el énfasis en la vertiente aplicada de la enseñanza, la inmersión profesional y la transferencia de conocimiento entre el contexto clínico y el aula docente.

- El Instituto de Investigación y Atención a la Discapacidad Capacitas-Amica.

Este instituto prioriza sus objetivos hacia la investigación, la innovación, el desarrollo y la transferencia social en el campo de la discapacidad y la inclusión.

Paralelamente, promueve una pedagogía innovadora que tiene como objetivo validar un modelo de formación universitaria comprometido con la realidad social, encaminando su metodología a que los estudiantes egresados sean capaces de generar dinámicas y entornos de inclusión a través de su futuro ejercicio profesional.

- La Escuela de Animadores Edetania.

La escuela de Tiempo Libre y Animación Sociocultural *Edetania* cubre un amplio y diverso sector formativo. Las líneas que conforman el programa de actividades comparten un núcleo común que gira en torno a la formación de grupos juveniles, la adquisición de recursos necesarios para coordinar diversos proyectos de animación y la aplicación de distintos instrumentos metodológicos propios del Tiempo Libre a otros contextos sociales.

La Escuela de Animadores Edetania asume una línea pedagógica basada en la vertiente educativa del tiempo de ocio, entendido como un espacio para la formación. Pone el acento en la dimensión social del individuo y en la cohesión grupal, transmitiendo los conocimientos desde una propuesta aplicada y experiencial.

Su principal línea de investigación se orienta hacia la educación inclusiva desde el paradigma de la pedagogía del tiempo libre y animación sociocultural.

- El Observatorio Internacional Capacitas UCV-FIUC

El observatorio, descrito en otra comunicación de este congreso, asume como eje central la discapacidad e inclusión desde el desarrollo de estrategias en red en el ámbito de la Educación Superior.

Todos estos centros y servicios del Campus Capacitas son concebidos como estructuras académicas dependientes de la universidad y cumplen conjuntamente el objetivo de:

- Proporcionar, en diversas titulaciones de grado, un soporte pedagógico idóneo para la programación y evaluación de procesos de formación e inmersión profesional supervisada.
- Impulsar líneas de investigación, innovación y transferencia social en el campo de la discapacidad, y
- Ofrecer un recurso de atención a las personas con discapacidad y sus familias a lo largo de todo el ciclo vital.

Este planteamiento en su conjunto, genera una respuesta comprometida con distintos sectores sociales, impulsando la investigación y transferencia de resultados desde una vertiente asistencial y comunitaria centrada en distintos ámbitos de intervención: la atención temprana y desarrollo infantil, la educación especial, la educación social, las personas mayores, el apoyo familiar, la enfermedad mental, las enfermedades raras o minoritarias, la atención a la dependencia, la autonomía e inserción laboral de las personas con discapacidad o la promoción de proyectos socioeducativos en sectores de marginación y exclusión social.

CONCLUSIONES

1. El acceso de las personas con discapacidad a la formación superior constituye uno de los hitos políticos, económicos, sociales y culturales más significativos de las últimas décadas. Se trata de un fenómeno de enorme transcendencia, porque refleja las importantes transformaciones culturales que progresivamente se han ido produciendo en estos años, y pone de manifiesto la relevancia del derecho a la educación en todos los ámbitos de la realidad social. De hecho, puede afirmarse que no es posible alcanzar la plena inclusión, o al menos avanzar hacia ella, sin una educación cada vez más inclusiva. Por esta razón, en el inicio de siglo XXI, las universidades han de asumir el reto social que supone configurar un espacio académico que integre como referente la Educación Superior Inclusiva (CERMI, 2010).

2. Este reto social exige que las universidades promuevan políticas sociales de equiparación, potenciando la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal. Este planteamiento requiere garantizar el derecho fundamental a la educación y contribuir a generar un sistema de formación inclusivo en todos los niveles educativos. En este sentido, el horizonte de futuro, en consonancia con las aportaciones de las distintas agencias internacionales, plantea retos y desafíos irrenunciables para las universidades, orientados a garantizar y defender tales derechos y ejercicio de las libertades en el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones, Banco Mundial (BM, 2011); Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014); Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014).

3. Puede afirmarse, además, que los fundamentos de la declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) constituyen los ejes principales de una política universitaria inclusiva. Desde este marco conceptual, la institución universitaria, además de definir su misión y visión como institución dedicada a la enseñanza superior, la adquisición de la cultura y el desarrollo de líneas de investigación, debe también configurarse como entidad comprometida con su entorno social y con capacidad para transferir el conocimiento con un alto

potencial de innovación y emprendimiento (Beraza y Rodríguez, 2007; Bueno, 2007). O en otras palabras:

La institución universitaria, además de definir su misión y visión como institución dedicada a la enseñanza superior, la adquisición de la cultura y el desarrollo de líneas de investigación, debe también configurarse como entidad comprometida con su entorno social y con capacidad para transformar procesos organizacionales, estructuras sociales y educativas, así como transferir el conocimiento con un alto potencial de innovación y emprendimiento. (Martínez-Rico, 2014 p. 19)

4. La Universidad puede conformarse en un espacio de referencia social en educación inclusiva, superando los planteamientos orientados exclusivamente hacia los alumnos con discapacidad, y adentrándose, en los próximos años, en una visión mucho más amplia centrada en el conjunto de la sociedad. Este enfoque emergente, interpela a las universidades para que asuman como eje estratégico y académico la generación y transmisión del conocimiento en materia de inclusión, la investigación y la innovación, la transferencia de resultados, la difusión de la cultura, y el soporte y desarrollo local y regional.

5. Finalmente, cabe reivindicar que la universidad sea un espacio inclusivo, integrador y accesible para todas las personas con discapacidad. Que promueva el acceso a la formación superior y a la cultura, a la participación y a la representación social. Esto es, que emerja decididamente como un espacio de referencia social, cultural y educativa. Este gran desafío conduce a situar la discapacidad como un elemento prioritario en la política institucional de la universidad, considerándolo como un eje transversal e interdisciplinar.

REFERENCIAS

- Banco Mundial (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Malta: Organización Mundial de la Salud.
- Beraza, J. M. y Rodríguez, A. (2007). La Evolución de la Misión de la Universidad. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, nº 14, 25-56.
- Bueno, E. (2007). La Tercera Misión de la Universidad: El reto de la Transferencia del Conocimiento. *Revista de investigación en gestión de la innovación y tecnología*, nº 41, 2-9.
- CERMI (2010). *Guía para la elaboración de un plan de atención al alumnado con discapacidad en la universidad*. Madrid: CERMI.
- Martínez-Rico (2014). El Campus Capacitas de la UCV: Educación Superior y desarrollo de capacidades. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 46, 13-32.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Asamblea General. 76a sesión plenaria. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.

- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Madrid: OMS, IMSERSO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2014). *Indicadores de la OCDE 2014. Informe español, 31(9)*.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero* 38(4), 21-36.
- UNICEF (2014). *Estado Mundial de la Infancia 2015: resumen. Reimaginar el futuro, innovación para todos los niños y niñas*.
- Verdugo, M. A. (2013): *Discapacidad e inclusión: Manual para la docencia*, Madrid: Amaru Ediciones.
- Verdugo, M. A. y Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 41(4), 7-21.

MODELO DE TRABAJO INTERUNIVERSITARIO SOBRE DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN: OBSERVATORIO INTERNACIONAL CAPACITAS-UCV FIUC

José Tena Medialdea,¹ Gabriel Martínez-Rico²

Universidad Católica de Valencia

josetena@ucv.es,¹ gabi.martinez@ucv.es²

RESUMEN

El Observatorio Internacional CAPACITAS-UCV-FIUC sobre Discapacidad e Inclusión en el Ámbito Universitario, es un proyecto académico y científico promovido por la Universidad Católica de Valencia –UCV- en colaboración con la Federación Internacional de Universidades Católicas -FIUC-. Este observatorio se integra en el marco del programa internacional de apoyo a las universidades “Avanzando hacia una Cultura y Pedagogía Inclusivas” impulsado por esta federación internacional desde 2015.

El contacto entre las universidades participantes en el programa de la FIUC después de 6 encuentros internacionales y el trabajo del observatorio ha generado una red de más de 20 universidades de América Latina, Caribe y Europa. Todas las universidades participantes señalan, aun hoy, la existencia de numerosas barreras y obstáculos en torno a la inclusión social y, de manera particular, en relación con las personas con discapacidad.

Un observatorio de estas características, que cuenta con un importante número de universidades muy implicadas y orientadas en la misma coordenada, encierra grandes posibilidades para proyectar las experiencias y conocimientos adquiridos, transfiriéndolos a otras regiones. Este esfuerzo institucional se orienta, por tanto, hacia la construcción de una sociedad plenamente inclusiva, compromiso irrenunciable de los centros universitarios.

PALABRAS CLAVE

Observatorio Internacional, Inclusión, Discapacidad, Universidades.

A MODEL FOR INTERUNIVERSITY WORK ON DISABILITY AND INCLUSION: INTERNATIONAL OBSERVATORY CAPACITAS-UCV FIUC.

ABSTRACT

The International Observatory on Disability and Inclusion CAPACITAS-UCV-FIUC in higher education, is an academic and scientific project developed by Universidad Católica de Valencia -UCV- in collaboration with the International Federation of Catholic Universities -IFCU-. This observatory is a result of the International Program for universities “Towards an Inclusive Culture and Pedagogy in Higher Education” promoted by IFCU since 2015.

Relationships between partner universities in the IFCU program, has generated a more than 20 universities network from Latin America, Caribbean and Europe after 6 international meetings and the activity of the observatory. Even today, all universities notice the existence of great number of barriers and obstacles regarding social inclusion and, in particular, in relation to people with disabilities.

An observatory like this, including a large number of universities involved and with a common goal, has great possibilities to plan their experiences and knowledge to transfer them to other areas. Therefore, this institutional effort is oriented towards build of a fully inclusive society, unwavering task of universities.

KEYWORDS

International Observatory, Inclusion, Disability, Universities.

INTRODUCCIÓN

El Observatorio Internacional CAPACITAS-UCV-FIUC sobre Discapacidad e Inclusión en el Ámbito Universitario, es un proyecto académico y científico promovido por la Universidad Católica de Valencia –UCV- en colaboración con la Federación Internacional de Universidades Católicas -FIUC-. Este observatorio se integra en el marco del programa internacional de apoyo a las universidades “Avanzando hacia una Cultura y Pedagogía Inclusivas” impulsado por la Federación Internacional.

La base inicial de este programa, se fundamenta en el estudio publicado por el Centro de Estudios de la Universidad Católica de Lille (CRESGE) en colaboración con el Centro Coordinador de la Investigación de la FIUC y el comité científico en el que participó la UCV, (Mabaka, Aubree & Douchet, 2014). El estudio, realizado a escala mundial, permitió analizar las políticas institucionales de las universidades en materia de discapacidad e inclusión, estableciendo una tipología en relación con distintos indicadores de inclusión y el grado de avance de sus planes de atención. Asimismo puso de relieve el plan estratégico del conjunto de universidades católicas por temáticas de orden social, comunitario y educativo. Entre los objetivos de este programa se contempló la configuración de un espacio de intercambio y transferencia entre las universidades, con la finalidad de difundir y generalizar las acciones estratégicas integradas en este programa y desarrollar estrategias en red, dicho objetivo se materializó como el Observatorio Internacional CAPACITAS-UCV-FIUC siendo éste el soporte científico, estratégico y técnico que optimiza la implantación y seguimiento del programa a medio y largo y que además, ofrece la posibilidad de incorporación de nuevas universidades enriqueciendo considerablemente las posibilidades de mejora de la discapacidad y la inclusión en el ámbito universitario.

OBJETIVOS

El Observatorio se plantea las siguientes líneas y objetivos generales:

1. Otorgar mayor visibilidad a la realidad social de las personas con discapacidad que durante tantas décadas han sido, y siguen siendo, marginadas, segregadas, ocultadas y excluidas de la sociedad. (OMS, 2011)
2. Promover la igualdad de oportunidades y no discriminación, identificando barreras políticas, educativas, laborales, sociales y culturales. (ONU, 2006)
3. Incrementar el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad, su acceso a la cultura, a la información y a la comunicación, fomentando su representación y participación social.

4. Ampliar, paralelamente, la aproximación curricular del perfil de formación de los estudiantes de grado y postgrado al ámbito de la discapacidad. Asumir como objetivo que el ejercicio profesional de los futuros egresados se dirija hacia la generación de entornos sociolaborales más inclusivos.
5. Potenciar la transferencia de conocimiento, la actualización profesional y la configuración de espacios de intercambio y reciprocidad con el tejido asociativo.
6. Plantear líneas de investigación en torno a necesidades sociales, validadas y contrastadas desde una aproximación científica, pero formuladas desde las familias y las personas con discapacidad.
7. Impulsar conjuntamente estructuras de transformación y cambio social, generando espacios de inclusión, reivindicando derechos y situando en un lugar central la dignidad de las personas.

Entre los objetivos específicos del Observatorio Internacional destacan:

1. Contribuir al diseño de los planes de atención a la discapacidad e inclusión en las universidades católicas.
2. Colaborar en el proceso de implementación y desarrollo de los planes, promoviendo una red de intercambio y transferencia.
3. Proponer indicadores de seguimiento y estándares de calidad en el desarrollo de políticas institucionales inclusivas.
4. Validar una escala de medida o índice de inclusión específico para el contexto universitario.
5. Ofertar, en la modalidad on-line, itinerarios de intensificación curricular y actualización profesional en el área de postgrado dirigidos a los agentes responsables de los planes de atención de las universidades.
6. Dinamizar las relaciones entre las universidades, visualizando resultados y dando a conocer proyectos sobre discapacidad e inclusión.
7. Potenciar un espacio de intercambio y generación de conocimiento impulsando la investigación, la innovación y la transmisión de resultados, así como la transferencia de procesos formativos, métodos, buenas prácticas y en general políticas y programas institucionales en materia de inclusión.

MÉTODO

El método de trabajo del observatorio internacional se basa en la metodología establecida para el desarrollo del programa de apoyo a las universidades "Avanzando hacia una Cultura y Pedagogía Inclusivas del Centro Coordinador de la Investigación CCI-FIUC de la FIUC, que en 2015 constituyó un comité científico para su ejecución. Desde diciembre de 2015 se han celebrado seis encuentros

internacionales en América Latina, Caribe y Europa donde han participado distintas universidades y que es la base del funcionamiento del observatorio.

La línea estratégica trazada en el programa y que se continúa con el observatorio pretende fomentar el intercambio directo entre las distintas universidades trabajando en tres niveles:

1. Los encuentros internacionales con los responsables del área de atención a la discapacidad y los directivos de las universidades de cada zona geográfica iniciada en el programa de la FIUC “Avanzando hacia una Cultura y Pedagogía Inclusivas”.

2. Las visitas institucionales de seguimiento de los avances en las universidades participantes por parte de miembros del comité científico. Se trabaja con la alta dirección y agentes implicados de la universidad objeto de la visita analizando los avances en materia de inclusión y discapacidad y planteando líneas de avance en el diseño del plan de atención y revisión de la política institucional.

3. Desarrollo de estrategias en red, dirigidas a compartir, difundir y generalizar las acciones estratégicas integradas en este programa. Siendo especialmente importante el contacto entre las universidades participantes vía video conferencias y consultas particulares. Además se está implementando una página web donde todas las universidades pertenecientes al observatorio comparten la información. Esta web se materializa como punto de referencia, si bien el principal modo de trabajo del observatorio se fundamenta en los niveles 1 y 2.

El Observatorio se estructura transversalmente en torno a la formación e investigación y se organiza en las siguientes áreas a través de portales, fondos documentales y foro de participación.

EJES TRANSVERSALES:

I. FORMACIÓN: Cursos de postgrado y másteres on-line sobre discapacidad e inclusión social y educativa. Formación de formadores. Actualización profesional en atención a personas con discapacidad en el ámbito universitario.

II. INVESTIGACIÓN: Portal de proyectos y líneas. Difusión y transferencia de resultados. Buenas prácticas. Publicaciones. Trabajos en red. Movilidad internacional.

ÁREAS:

1. PORTAL SOBRE DISCAPACIDAD, POBREZA Y EXCLUSIÓN SOCIAL. Realidad social de la discapacidad. Informes. Estudios transculturales entre universidades de la red.

2. PORTAL PRODUCTOS Y TECNOLOGÍA DE APOYO.

Expositor virtual de productos y tecnología de apoyo en el área de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Descriptor de adaptaciones. Comunicación aumentativa.

3. FONDO DOCUMENTAL ENFOQUE DE DERECHOS E INCLUSIÓN.

Legislación. Declaraciones institucionales. Impacto de la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad en los distintos países.

4. FONDO DOCUMENTAL EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Necesidades educativas en centros escolares, adaptaciones, recursos y productos de apoyo. Acceso a la formación superior. Universidades inclusivas. Ejemplos de buenas prácticas.

5. FONDO DOCUMENTAL EN ATENCIÓN TEMPRANA.

Protocolos, instrumentos de valoración y seguimiento, recursos. Modelo de intervención centrado en la familia y en entornos naturales.

6. FONDO DOCUMENTAL EN TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA).

Protocolos, instrumentos de valoración y seguimiento, recursos. Diagnóstico diferencial.

7. FONDO DOCUMENTAL DIFICULTADES DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE.

Protocolos, Instrumentos de valoración y seguimiento, recursos. Adaptaciones en el entorno universitario.

8. RED DE RECURSOS PARA UNIVERSIDADES.

Fondo documental general, material didáctico, legislación y marcos jurídicos, directorios de la red.

9. MONITORIZACIÓN DE PROCESOS. IMPLEMENTACIÓN DE PLANES DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD EN LAS UNIVERSIDADES.

Indicadores de seguimiento y resultados esperados, revisión de estructuras de gestión. Implantación de servicios y programas en las universidades de la red.

RESULTADOS

En la actualidad el Observatorio Internacional CAPACITAS-UCV-FIUC lo constituyen 20 universidades de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Croacia, España, Francia, Honduras, México, Perú, Portugal, República Dominicana y Venezuela, además de 7 centros que se encuentran en trámites de adhesión.

Los resultados derivados del programa internacional y del trabajo del observatorio se resumen a continuación:

Todas las universidades participantes señalan, aun hoy, la existencia de numerosas barreras y obstáculos en torno a la inclusión social y, de manera particular, en relación con las personas con discapacidad.

Legislación.

Si bien en todos los países cuentan con legislación tanto para eliminar las barreras físicas de los edificios e instalaciones como para favorecer el acceso y promoción de las personas con discapacidad a la educación superior, se considera que en muchos países, especialmente en América Latina y Caribe, el marco normativo es insuficiente y en ocasiones está parcialmente implementado. En algunos casos, se observa que la aplicación de las leyes pueda llegar a estigmatizar negativamente a los estudiantes o a reflejar diferencias que generen potencialmente situaciones de discriminación o segregación. Por este motivo algunas personas no informan a la universidad de su discapacidad (deficiencias auditivas, visuales, intelectuales...) para no sentirse especiales o diferentes al resto de la comunidad educativa.

Este hecho es especialmente relevante en el campo de la enfermedad mental o por ejemplo en el caso de las dificultades de aprendizaje como la dislexia, la disortografía o el déficit de atención. Esta circunstancia genera una discapacidad oculta, no detectada, que impide a las universidades tener un censo completo sobre discapacidad, además de no poder ofrecer los recursos, apoyos y adaptaciones adecuadas a estos estudiantes y así evitar su posible fracaso académico.

Accesibilidad.

Se subraya también una deficiencia o falta generalizada de accesibilidad integral en las universidades, no estando debidamente dotadas de dispositivos específicos, recursos o presupuestos para dar adecuada respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad. A pesar de esta situación, hay que destacar la implicación de muchas personas que en todas las universidades son capaces de resolver con eficacia situaciones complejas de estudiantes con discapacidad.

La mayoría de las universidades manifiesta, no obstante, que es necesario un planteamiento institucional estratégico que asuma la planificación conjunta de la atención a la discapacidad desde el paradigma de los acomodamientos o ajustes razonables, el diseño para todos y la accesibilidad universal.

Transversalidad de la discapacidad.

Se pone de relieve la excelente acogida del programa internacional y del Observatorio Internacional Capacitas UCV-FIUC tanto por parte de la alta dirección como por parte de la comunidad universitaria. En todas las instituciones participantes se ha valorado muy positivamente el hecho de poder desarrollar estos planes en un entorno interuniversitario, como es la Federación Internacional de Universidades Católicas, asumiendo que se trata de un proyecto común que supone

una oportunidad incomparable. Además se resalta que produce un efecto multiplicador en todos los planes estratégicos y líneas de acción que se están impulsando en la actualidad. Por otra parte, el modelo de transversalidad de la discapacidad del Campus Capacitas UCV ha sido valorado muy positivamente lo que ha llevado a la creación del Campus Capacitas Manizales (Capacitas UCM) en Colombia y está en proyecto en dos universidades de América Latina.

Situación inicial.

La situación de partida del conjunto de universidades presenta diversas asimetrías. Unas universidades describen una trayectoria de varios años en temáticas de inclusión y discapacidad, y otras, en cambio, están generando en la actualidad una respuesta incipiente hacia la inclusión social y educativa. El hecho de poder participar en un observatorio internacional centrado en este objetivo y contar con una guía para el desarrollo de planes de atención a personas con discapacidad derivado del programa de la FIUC, es valorado significativamente en todas las universidades.

Entre otros aspectos se recalca que la propuesta ha contribuido tanto a reformular los programas y logros alcanzados en torno a esta temática, como para implementar un plan adaptado y propio de cada universidad. Las instituciones en las que ya existe experiencia contrastada sobre la inclusión de personas con discapacidad, consideran que las directrices recogidas en la guía expuesta en este libro, les permite trazar una línea o eje común a toda la universidad y poner en valor todo lo que se planifica desde los distintos servicios. Más aún, si se tiene presente el enorme potencial que se deriva del desarrollo de estrategias en red entre las distintas universidades participantes.

Intervenciones aisladas.

Se concluye también que muchas de las acciones desarrolladas hasta el momento en las universidades tienden a realizarse dispersas en distintas unidades de gestión: oficinas o servicios específicos, facultades o escuelas, o por ejemplo vicerrectorados o delegaciones. Se carece pues de directrices y orientaciones comunes que ordenen las distintas actuaciones y líneas de intervención en un plan de atención a la discapacidad. Esta circunstancia suele originar divergencias en el tratamiento de casos específicos, ausencia de un registro general, incluso en algún caso, falta de eficacia en la acción.

Por esta razón, la presencia de una política institucional transversal que integre coherentemente líneas y objetivos comunes constituye un reto de futuro constantemente reiterado por las universidades.

Información incompleta e insuficiente.

En general puede argumentarse que en la región de América Latina y Caribe, los estudios e informes sobre discapacidad suelen carecer de datos contrastados extraídos de un censo o registro representativo de la realidad social y cultural de las personas con discapacidad. Son insuficientes los indicadores, encuestas y censos poblacionales que permiten dimensionar con objetividad las necesidades concretas de cada región geográfica y cultural.

Esta información es crucial en el planteamiento de las políticas y prestación de servicios, tanto para la actualización del marco legislativo de los diferentes países como para las implementaciones de los planes en las universidades. Sin duda, esta falta de información objetiva abre interesantes posibilidades para promover importantes líneas de investigación lideradas por las universidades.

Eje estratégico de la Universidad.

En los distintos encuentros internacionales se ha evidenciado un amplio consenso en relación con la inclusión educativa de las personas con discapacidad en el entorno universitario. Además, los centros consideran que este objetivo institucional debe constituir un eje estratégico y un elemento esencial de sus planes de desarrollo.

Por otro lado, hay que destacar que desde la creación de cada una de las universidades participantes, la inclusión ha estado presente de un modo u otro en sus definiciones y planteamientos estratégicos. No obstante se observa que es necesario otorgar mayor visibilidad a este eje estratégico como referente identitario de la educación superior, sobre todo teniendo en cuenta la relevante contribución de las universidades para crear una sociedad más inclusiva. Este objetivo se ve ampliamente reforzado por la presencia internacional de la FIUC y por las excelentes oportunidades y sinergias que se producen entre universidades en la configuración de estrategias en red.

En este marco de la educación superior, se plantea un reto de futuro que todos los centros han acogido con una alta expectativa y con una firme convicción: mejorar el acceso y promoción de los estudiantes con discapacidad, su participación y su plena inclusión educativa. Sin embargo, las universidades reconocen al mismo tiempo que todavía quedan múltiples barreras para garantizar la igualdad de oportunidades y numerosos y significativos retos que afrontar en materia de inclusión social.

Barreras Socioculturales.

Aún hoy siguen existiendo grandes obstáculos y dificultades para hacer realidad una educación superior plenamente inclusiva. En este sentido, preocupan

fundamentalmente las barreras sociales y culturales como los prejuicios, las creencias equivocadas o las percepciones sesgadas sobre la discapacidad. Se constata que estas barreras todavía persisten en las universidades por lo que deben intensificarse las acciones formativas de manera específica en las comunidades educativas.

Se señala la necesidad de promover un cambio de actitud y percepción hacia la discapacidad en todas las personas que de un modo u otro intervienen en la vida universitaria (alta dirección, profesores, investigadores, personal de administración y servicios, estudiantes, entre otros...) para poder generar un verdadero cambio social y educativo. Desde esta perspectiva, algunas universidades, como la Católica de Puerto Rico, la Rafael Landívar de Guatemala o la Católica de Honduras, realizan programas de formación para el personal docente y personal de administración y servicios. El objetivo pedagógico se centra en el acceso y acogida de los estudiantes con discapacidad, garantizando el ejercicio del derecho a la educación superior en igualdad de oportunidades.

Escasa presencia de personas con discapacidad.

La mayoría de universidades coinciden en afirmar que el número de personas con discapacidad que acceden a sus centros es relativamente bajo y que es necesario, además, realizar un mayor seguimiento de su promoción a lo largo de la carrera así como un análisis y valoración posterior del grado de inserción laboral, cultural y social de sus egresados.

Este hecho pone de manifiesto el interés de potenciar líneas de trabajo que favorezcan entornos adaptados, incrementando la presencia de personas con discapacidad para cursar estudios superiores en igualdad de condiciones. Algunas universidades se proponen aumentar la contratación de profesionales y personal de apoyo con discapacidad en los centros, y potenciar la aportación de los profesionales en temas de inclusión y discapacidad en los procesos que actualmente están implementando las universidades, implicándolos en la elaboración de los planes de atención. Ambas iniciativas son fundamentales para alcanzar una cultura más inclusiva en las instituciones.

Poner en valor la discapacidad.

Considerando el valor potencial del diseño de planes enfocados hacia la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad en las universidades, resulta necesario promover un discurso profundo en las distintas universidades en torno a la discapacidad. Este planteamiento epistemológico sobre el que se sustentan tanto los procesos de formación como las líneas de investigación de muchas universidades, debe orientarse hacia la construcción de una sociedad

más inclusiva. La universidad debe conformarse en un espacio de referencia socioeducativo dirigido a garantizar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y el ejercicio de derechos y libertades fundamentales. Este esfuerzo institucional se orienta, por tanto, hacia la construcción de una sociedad plenamente inclusiva, compromiso irrenunciable de los centros universitarios.

En este contexto cabe señalar que todas las universidades participantes valoran significativamente el hecho de haberse integrado en esta propuesta internacional, en la que tanto los estudiantes como los profesores y personal de administración y servicios están dialogando y profundizando hacia la mejora de la situación de las personas con discapacidad.

Posicionamiento de las universidades.

La totalidad de las universidades asumen el reto de formular políticas institucionales en torno a la inclusión de las personas con discapacidad. Como se ha indicado, este compromiso es prácticamente ineludible como seña de identidad y como elemento clave en la proyección de futuro de los centros.

Poner en valor la plena inclusión de las personas con discapacidad en el marco de la educación superior, posibilita a los centros distinguirse de otras universidades o instituciones de formación superior tanto en su país como en el ámbito internacional. Sin duda esta vertiente y compromiso social pone de relieve un potencial importantísimo y competitivo con el resto del espacio de educación superior a escala mundial. Desde esta visión estratégica, el desarrollo de planes de atención a personas con discapacidad puede definirse como un rasgo diferenciador que, en términos de oportunidad, posiciona a las universidades como referentes en materia de inclusión social y educativa. Este objetivo, como sucede en la Universidad Católica de Puerto Rico, permite convertir a una entidad universitaria en la primera opción de estudios del país para personas con discapacidad y contribuir, de este modo, a alcanzar una formación académica, integral e inclusiva de excelencia.

Alta dirección.

El apoyo de la alta dirección de las universidades: presidencia, patronato, rectorado, consejo de gobierno, o por ejemplo juntas de facultad, constituye un elemento clave para la implementación de políticas institucionales y planes de atención de las universidades. Se asevera que su papel de respaldo es determinante para poner en valor la discapacidad en el entorno de la comunidad universitaria.

Tejido asociativo.

Paralelamente a lo anterior, se ve necesario impulsar la relación institucional con el tejido asociativo del tercer sector. Las asociaciones, fundaciones y en general las instituciones que agrupan distintos colectivos de personas con discapacidad en torno a iniciativas de integración social, configuran un pilar fundamental en la elaboración de planes de atención en las universidades.

Además, el tejido asociativo posee un conocimiento muy amplio de las necesidades sociales y de las situaciones reales de las personas de los distintos colectivos. Cuenta también con profesionales cualificados al servicio de sus asociados y mantiene un gran potencial de apoyo para las universidades al promover la participación e interacción con los distintos estamentos académicos. Constituye, en consecuencia, un elemento esencial en la definición de estrategias y políticas de acción, abriendo cauces de representación y vías de inclusión en la enseñanza superior. Por otra parte estas asociaciones posibilitan dar a conocer los planes de atención y sus acciones concretas a la sociedad de una manera rápida y eficaz.

Guía de atención a la discapacidad.

Uno de los principales instrumentos con los que se ha trabajado en los distintos encuentros internacionales y visitas institucionales ha sido la guía para la redacción de un plan de atención a personas con discapacidad en las universidades. Esta guía que ha sido proporcionada a todas las universidades participantes y actualmente pendiente de publicación (Martínez-Rico et al. in press), propone un espacio de consenso para establecer directrices comunes a partir de las distintas visiones y realidades de las universidades, siendo muy útil tanto para el diseño e implementación del plan, como para su seguimiento y comparación con otras iniciativas. Como se ha comentado anteriormente, algunas universidades destacan que las acciones sobre la inclusión de personas con discapacidad, en ocasiones son aisladas y carecen de una visión y planificación de conjunto. Por este motivo, consideran relevante tener una guía que propicie la reflexión en el marco de una cultura y pedagogía inclusivas, proyectando todo el esfuerzo en red en torno a un plan y eje común de las instituciones.

CONCLUSIONES

Un observatorio de estas características, que cuenta con un importante número de universidades muy implicadas y orientadas en la misma coordenada, encierra grandes posibilidades para proyectar las experiencias y conocimientos adquiridos, transfiriéndolos a otras regiones.

En este sentido, una de las principales expectativas de las universidades es la necesidad de dar continuidad a los primeros pasos dados tanto en el entorno del Programa Internacional de la FIUC como en el propio Observatorio para las universidades que no participaron en el este programa. Es evidente que el impulso que desde la FIUC se da al proyecto es considerable pero su eficacia depende de diversos factores y de la implicación de cada institución. Así pues, son las propias universidades quienes deben hacer suya la preocupación compartida en relación con la inclusión y la discapacidad, evitando que la iniciativa quede en una aportación circunstancial.

El Observatorio Internacional del Campus Capacitas UCV-FIUC está generando una estructura académica orientada hacia la investigación e intercambio de conocimiento entre las universidades de la red potenciando el desarrollo de políticas institucionales en materia de inclusión en las distintas universidades, así como impulsando diversos programas y acciones estratégicas. Si bien esta red se ha ido configurando entre las universidades que han ido participando directamente en el programa “Avanzando hacia una Cultura y Pedagogía Inclusivas” impulsado por la FIUC si bien hay otras universidades que progresivamente se están incorporando a la iniciativa lo que sin duda valida esta propuesta.

REFERENCIAS

- Mabaka, P. M., Aubree, L., & Douchet, A. (2014). *L'inclusion des étudiants en situation de handicap dans les universités a l'échelle mondiale*. París: Federation Internationale des Universites Catholiques.
- Martínez-Rico, G., Tena-Medialdea, J., Cañadas Pérez, M., Pérez-Campos, C. & García-Grau, P. (in press). *Inclusive Higher Education a Guide to Designing a Support Plan on Disability and Inclusion in Universities*. París: IFCU (International Federation of Catholic Universities).
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General. 76a sesión plenaria*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Genève: Organización Mundial de la Salud.

OTROS TEMAS RELACIONADOS
CON LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

PLAN DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Mónica Vázquez Astorga

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Zaragoza

mvazquez@unizar.es

RESUMEN

El Plan de Orientación Universitaria (POU) de la Facultad de Filosofía y Letras en sus Fases I y II comprende acciones y actividades destinadas a favorecer la integración personal, social y académica de los estudiantes en la vida universitaria. Este Plan se engloba dentro del Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ), que fue implementado en el curso académico 2015-2016. Los objetivos de la Fase I del POUZ, dirigida a los estudiantes de nuevo ingreso, se concretan en la Facultad de Filosofía y Letras en un conjunto de acciones relacionadas con las áreas académica, social y administrativa. Por su parte, los objetivos de la Fase II, centrada en los estudiantes de segundo curso y siguientes, se definen en actividades programadas para su orientación y formación en cuestiones académicas, movilidad, prácticas o empleabilidad, así como en el desarrollo del Programa Tutor. A través del POU del Centro se ofrece apoyo y orientación en pequeños grupos con el Programa Tutor-Mentor, y de forma individualizada mediante la tutoría personalizada, en los diez Grados que se imparten en él. A partir del segundo curso se incluyen acciones para la orientación de los estudiantes en el itinerario curricular, en la realización de prácticas, en movilidad o en empleabilidad. El desarrollo del Programa Tutor-Mentor es muy importante durante el período de integración en la Universidad. Durante el curso académico 2017-2018 participaron en este Programa 22 mentores y 35 tutores, quienes expresaron su elevado grado de satisfacción con el mismo. Igualmente, los estudiantes valoraron positivamente la actividad desempeñada por sus mentores y tutores, así como las actividades planificadas por el Centro.

PALABRAS CLAVE

Plan de Orientación Universitaria, apoyo, orientación e integración.

INTRODUCCIÓN

El Plan de Orientación Universitaria (POU) de la Facultad de Filosofía y Letras se incluye dentro del Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ), que fue implementado en el curso académico 2015-2016. Durante la última década se ha trabajado intensamente en la orientación del estudiante tanto en esta universidad como en otras, siendo, por ejemplo, testimonio de ello la Facultad de Letras de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), en la que se desarrolla el Programa de Tutoría Entre Iguales.

El POUZ engloba los diferentes servicios y actividades de apoyo y orientación que ofrece la Universidad a todos los estudiantes como las asesorías de estudios, psicológica o jurídica. 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 profesores tutores y estudiantes mentores), y de forma individualizada mediante la tutoría de orientación personalizada. La asistencia a las diferentes sesiones que se organizan dentro de este Programa es voluntaria para los estudiantes, así como a las actividades que se programan para favorecer su integración en la vida universitaria.

OBJETIVOS

El desarrollo del POUZ se acomete en tres fases (*Documento del Plan de Orientación*, 2017). En la primera fase o Fase I se disponen las líneas generales de actuación del POUZ, haciendo especial hincapié en la introducción de los estudiantes en la Universidad. Se estableció en el curso 2015-2016, teniendo entre sus objetivos específicos implementar el Programa Tutor-Mentor en todos los Grados de la Universidad. De este modo, se puso en funcionamiento en las diez titulaciones de Grado de la Facultad de Filosofía y Letras. En el mes de mayo de cada año (cuando se anuncia la convocatoria por parte del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo) se procede a la selección de mentores y tutores de cara a una mejor coordinación y funcionamiento del binomio tutor-mentor. En el curso académico 2017-2018 fueron 22 los estudiantes mentores y 11 los tutores de primer curso los que participaron en el Programa Tutor-Mentor. Además, se materializaron 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 esta Facultad de Filosofía y Letras, para emprender acciones de apoyo y 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 programadas para su orientación y formación en cuestiones académicas y de movilidad y en la realización de prácticas en empresas o institu-

ciones, así como en el desarrollo del Programa Tutor. En el curso académico 2017-2018 fueron 24 los tutores de segundo curso y siguientes los que participaron en este Programa. Por su parte, la tercera fase o Fase III está en programación 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 (Vicedecana de Estudiantes y Relaciones Internacionales) de este Centro varias sesiones de información, coordinación, planificación y seguimiento del Plan con los profesores tutores y mentores.

MÉTODO

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. Estos últimos se corresponden con el período previo al comienzo del curso, con su inicio, y con el principio y final de cada uno de los dos cuatrimestres.

Se trata de estas líneas de actuación:

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

1. Visitas a Centros de educación secundaria de Aragón (así como de otras comunidades autónomas) que se organizan por la Facultad de Filosofía y Letras y, en concreto, desde el Vicedecanato de Estudiantes y Relaciones Internacionales. 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 esta Facultad y que pueden ser de interés a 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 programan por 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 nuestras diez titulaciones de Grado. Estas sesiones finalizan con una visita por la Biblioteca de Humanidades *María Moliner*, que se acompaña de una explicación de sus instalaciones y de los servicios que se ofrecen a los estudiantes.
3. La Olimpiada de Geografía de Aragón (<http://geografia.unizar.es/noticias/olimpiadageografia-2018>) que se celebra en marzo para fomentar y

motivar el interés de los estudiantes de segundo de bachillerato por esta materia. Está organizada por la Delegación Territorial del Colegio de Geógrafos en Aragón y por el Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio de la Facultad de Filosofía y Letras.

4. Concurso de Traducción de Latín y Griego para estudiantes de segundo curso de bachillerato (http://www.unizar.es/actualidad/vernoticia_ng.php?id=35433), celebrado en mayo por la Sección en Aragón de la Sociedad Española de Estudios Clásicos, en colaboración con el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo de la Universidad de Zaragoza.
5. Asimismo, algunos Departamentos preparan, en los meses de abril y mayo, una Jornada de Profesionalización (como la planificada por el Departamento de Historia del Arte), en la que participan varios profesores y profesionales externos, para informar y orientar al alumnado de 4º curso de Grado sobre posibles estudios de postgrado y salidas profesionales. Esta Jornada está abierta a los estudiantes de las demás titulaciones de la Facultad.
6. 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 y elementales estudiados en la formación preuniversitaria. Están planteados para homogeneizar los conocimientos de los estudiantes al inicio de sus estudios universitarios e intentar suplir alguna carencia formativa.

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 curso 2017-2018 fueron 45 los estudiantes que se matricularon en el Curso Cero de *Historia e Historia del Arte*, 34 en el de *Estudios Ingleses* y 18 en el de *Filología Hispánica y Estudios Clásicos*. En este sentido, es interesante mencionar que, en este curso, fueron 156 los estudiantes matriculados en el Grado en Historia y 72 en el de Historia del Arte; 68 en el de Filología Hispánica y 18 en el de Estudios Clásicos; y 99 en el de Estudios Ingleses.¹ El número de estudiantes que participaron en estos cursos en septiembre de 2017 duplicó el de la primera edición celebrada en 2015.

El último día del Curso 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.

1 Datos proporcionados por la Secretaría de la Facultad de Filosofía y Letras (mayo de 2018).

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, así como otras sesiones de orientación efectuadas posteriormente. Entre las acciones ejecutadas 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, planificada dentro de la Fase I. 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 el sr. Decano de la Facultad de Filosofía y Letras y otros representantes institucionales. Se realiza una presentación de distintos servicios universitarios (Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad, Oficina Verde y Servicio de Actividades Deportivas, entre otros). A ella asisten los coordinadores de Grado, profesores, tutores y mentores y los representantes de estudiantes del Centro. A continuación, los coordinadores de Grado desarrollan reuniones informativas sobre sus respectivas titulaciones, en las aulas reservadas para este efecto. También se hace una presentación general del Programa Tutor-Mentor por los tutores y mentores.

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

- 2.- Jornada de Acogida para los estudiantes de Máster de la Facultad de Filosofía y Letras. Tiene lugar el primer día de clase de los Másteres (mes de octubre) y están convocados todos los estudiantes del Centro. A ella asisten los coordinadores de Máster y profesorado. A continuación, se hace una presentación general de las enseñanzas oficiales de Máster y, luego, los coordinadores desarrollan sesiones informativas sobre sus respectivos títulos.

3. Inicio del Programa Tutor-Mentor, que es una iniciativa del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo y del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) 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 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-mentoría o tutoría con el fin de informar sobre este Programa y detectar las necesidades de los estudiantes. La asistencia a estas sesiones es voluntaria. A los estudiantes tutorizados y mentorizados de nuevo ingreso se les informa y orienta en relación con las áreas académica, social y administrativa. Por su parte, a los estudiantes de segundo y tercer curso en cuestiones académicas, movilidad, desarrollo de competencias o prácticas en empresas. Y, a los estudiantes de cuarto, se les proporciona orientación laboral y académica.

C) En este apartado se describen las principales acciones de apoyo y orientación que se idean para 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 se imparte en las titulaciones de Grado para los estudiantes de primer curso. Está tutorizado por personal de la Biblioteca de Humanidades *María Moliner*, y en él los estudiantes reciben una herramienta didáctica idónea para el desarrollo favorable de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A su primera sesión se invita a participar a los estudiantes mentores de la Facultad.

**Curso de competencias informacionales para el Trabajo de Fin de Grado* (nivel avanzado) que está dirigido a los estudiantes de cuarto 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 Proyecto 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 junio y se resuelve un mes después. De este modo, se propone a un/una estudiante de nuestra Facultad para que efectúe su labor como Antena Informativa, proporcionando y difundiendo entre sus compañeros la información suministrada por el CIPAJ (Centro de Información para Jóvenes). Asimismo, tiene que gestionar y atender, en colaboración con el Centro, los tableros y las mesas informativas que se disponen en él a lo largo del curso académico.

D) En este apartado se recogen las principales acciones de apoyo y orientación que se realizan para los estudiantes al final del primer cuatrimestre:

1. Actividad programada para la formación y orientación de los estudiantes titulada Taller de Movilidad Internacional que se celebra cada año, con un elevado número de asistentes (en torno a los cien estudiantes), en el mes de noviembre (con dos horas de duración), con el objetivo de orientar e informar a los estudiantes en materia de movilidad internacional (sobre las becas más importantes, programa Universtage, Servicio Voluntario Europeo, etc.). De este modo, se pretende mejorar su desarrollo personal, educativo y profesional, es decir, sus oportunidades de incorporación al mercado laboral. Es un taller impartido por Técnicos de Orientación Profesional de Universa. Está dirigido especialmente a los estudiantes de 3º y 4º curso de los Grados de la Facultad de Filosofía y Letras. Este taller complementa la sesión informativa sobre programas de movilidad nacional e internacional (SICUE, Erasmus+, etc.) que convoca el Centro para sus estudiantes por estas 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 dar orientaciones para la realización de las pruebas de evaluación.
 3. El programa de colaboración establecido entre el Ayuntamiento de Zaragoza y la Facultad de Filosofía y Letras, denominado Informadores Turísticos en la Calle, gestionado a través de Universa, permite que estudiantes de nuestro Centro, procedentes de diversas titulaciones de Grado, así como de la Escuela Universitaria de Turismo, puedan formar parte del equipo que, tras recibir un curso de formación previo (en el mes de febrero) y una ayuda económica, atiendan a los visitantes que llegan a la capital aragonesa, tanto en las oficinas de turismo repartidas por la ciudad como en las diferentes rutas establecidas para recorrer los espacios más emblemáticos desde el punto de vista artístico-cultural. Este programa es fundamental de cara a la inserción de los estudiantes en el mundo laboral. En el curso 2017-2018 fueron 45 los estudiantes de esta Facultad los que participaron en este Programa.
 4. Asimismo, se informa a los estudiantes de la Facultad del Plan Formativo de Orientación Profesional, desarrollo de competencias y habilidades sociales para el empleo, que comprende cada curso la impartición de charlas y talleres por parte de técnicos de Universa.
- 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, celebradas para dar orientación 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.

Conocidos los resultados de las evaluaciones de las materias del primer semestre se convocan estas sesiones para informar sobre “cómo afrontar el segundo semestre”.

2. Actividad planificada para la formación y 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.
3. Asimismo, se informa a los estudiantes de la Facultad del Plan Formativo de Orientación Profesional, desarrollo de competencias y habilidades sociales para el empleo, que comprende la impartición de charlas y talleres por parte de técnicos de Universa.

F) En este apartado se reseñan las principales acciones de apoyo y orientación que se desempeñan 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.
2. Actividad programada para la formación y orientación de los estudiantes titulada Taller de Programas y Acciones para Espíritus Emprendedores, en el mes de mayo (con una duración de dos horas), y destinada a presentar, por la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) y la empresa Initland de Zaragoza, los servicios que integra el programa SpinUP Unizar y las características del Proyecto Initland. Su objetivo es fomentar el acceso de los egresados a los mercados de trabajo, aportar enfoques innovadores e incentivar la motivación del futuro emprendedor.
3. 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 todos los estudiantes de la Facultad. Estas sesiones se imparten los jueves del mes de mayo, en horario de 10:30 a 12:30 h., por Historiadores del Arte en ejercicio. 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 todos 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.

RESULTADOS

Al final de cada curso académico se recoge el 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 el curso académico 2017-2018 participaron en el POU 35 profesores tutores –de los cuales 11 fueron de primer curso– y 22 estudiantes mentores de los diez Grados que se imparten en esta Facultad.

Asimismo, en la Memoria se analiza el número medio de estudiantes que han asistido a las sesiones de tutoría-mentoría y a las sesiones de tutoría de segundo curso y siguientes. Del análisis de los informes de seguimiento del POU² se deduce que la 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. En cuanto a los temas debatidos 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), los más tratados son aquellos relacionados con las metodologías de trabajo (constancia en el estudio, asistencia a clase y a tutorías), las asignaturas (tipología y dificultad) y los sistemas de evaluación (exámenes y sistema de evaluación). También se destacan comentarios sobre posibles necesidades del alumnado tanto a nivel particular como académico. Esta Memoria se cierra con un apartado de valoración y de propuestas de mejora para el siguiente curso académico.³

Atendiendo a los resultados de las encuestas de valoración de los estudiantes efectuadas hacia el final del segundo semestre, se constata que los profesores tutores y los mentores están satisfechos con la actividad que desempeñan dentro del

2 En la plataforma WebPOUZ se realizan todos los informes de los coordinadores, tutores y mentores a partir de los modelos establecidos. El acceso está restringido existiendo diferentes niveles de acceso, desde documentos abiertos al público en general, hasta documentos e informes sólo disponibles para el coordinador del POU del Centro.

3 Las memorias anuales de los centros están disponibles en la plataforma WebPOUZ.

Plan de Orientación Universitaria, así como los estudiantes valoran satisfactoriamente este Programa y las actividades planificadas por la Facultad para favorecer su integración en la vida universitaria.

Por último, y a este respecto, cabe decir que en el curso académico 2015-2016 se realizó un Programa titulado: *Programa de Incentivación del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza* (PIPOUZ_15_059, dentro de la convocatoria de Innovación Docente, 2015-2016, del Vicerrectorado de Política Académica de la Universidad de Zaragoza), que fue dirigido por la coordinadora del POU de la Facultad de Filosofía y Letras en colaboración con seis profesores tutores y dos mentores (Vázquez y Carretero, 2018). Con su desarrollo se persiguió mejorar la orientación y apoyo de los estudiantes de nuevo ingreso de este Centro en su integración personal, social y académica en la vida universitaria. El mecanismo utilizado fueron dos cuestionarios: uno de ellos, administrado a todos los estudiantes de nuevo ingreso; y, el otro, destinado a los mentores. Estos cuestionarios permitieron recabar información y evaluar los servicios y actividades de apoyo y orientación que la Facultad de Filosofía y Letras ofrecía a sus estudiantes y conocer si estaban adaptados y actualizados a sus necesidades y características.

De hecho, la pregunta nº 6 del cuestionario destinado a los estudiantes de nuevo ingreso⁴ estimaba su participación en las actividades y acciones organizadas cada año por la Facultad de Filosofía y Letras para favorecer su integración y orientación universitaria. Como puede constatarse, la mayoría de ellos (con un 73,6%) asistieron a la Jornada de Acogida, participaron en el Programa Tutor-Mentor (con un 70,1%) o en cursos de formación sobre competencias a través del Anillo Digital Docente (con un 74,7%) (ilustración nº 1). En menor medida participaron en los Cursos Cero (con un 20,7%), que se implementaron por primera vez en nuestro Centro en el curso académico 2015-2016, aunque esta actividad es valorada positivamente por ellos, así como las tres anteriormente citadas.

También cabe aludir a la pregunta nº 9 que valoraba el grado de satisfacción global de los estudiantes de nuevo ingreso que participaron en ese curso en el Programa Tutor-Mentor con esta actividad. Atendiendo a estos datos, se constata que la valoración general y el grado de satisfacción con este Programa es positivo, dado que un 29,7% de los alumnos le otorga una puntuación de un 8, un 21,9% una puntuación de un 9, y un 17,2% una puntuación de un 10 sobre 10. De este modo, el porcentaje de respuestas positivas (del 5 al 10) es de un 92,2%. Asimismo,

4 Este cuestionario fue contestado por 87 de los 641 estudiantes de nuevo ingreso matriculados en ese curso académico en la Facultad de Filosofía y Letras. A pesar del bajo porcentaje de participación, consideramos que era significativo para poder valorar los resultados obtenidos y extraer conclusiones.

ILUSTRACIÓN 1
GRÁFICO QUE PRESENTA LOS RESULTADOS DE LA PREGUNTA N° 6 DEL CUESTIONARIO DESTINADO A LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO.



ILUSTRACIÓN 2
GRÁFICO QUE PRESENTA LOS RESULTADOS DE LA PREGUNTA N° 9 DEL CUESTIONARIO DESTINADO A LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO.



mo, los estudiantes valoraron notablemente la labor desempeñada por los mentores dentro del Programa Tutor-Mentor (ilustración n° 2).

La puesta en marcha de este proyecto (PIPOUZ_15_059) fue valorado muy satisfactoriamente por los miembros del proyecto, puesto que permitió conocer el grado de satisfacción global de los estudiantes de nuevo ingreso con las acciones de adaptación e integración programadas para ellos por este Centro en el

primer año de implementación del POU y, lo que es más importante, detectar necesidades, hecho que permitió proponer acciones de mejora, que han ido introduciéndose en cursos venideros y han sido recogidas en las memorias anuales del POU de la Facultad de Filosofía y Letras.

CONCLUSIONES

Atendiendo a los resultados obtenidos, se pone de manifiesto que estas acciones desarrolladas por la Facultad de Filosofía y Letras están destinadas a favorecer la integración y orientación de los estudiantes en la Universidad. Esta labor se considera adecuada y suficiente, aunque, al final de cada curso académico, se plantean 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 grado de satisfacción de todos 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 del mismo.

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*. Madrid: 6, 7 y 8 de noviembre, 773-778.
- 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.
- Documento del Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ). Fases I y II (2017). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- García, V. E., Conejero, J. A. y Diez, J. L. (2014). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación académica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, nº 12 (2), 255-280. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Vázquez, M. y Carretero, R. (2018). Programa de Incentivación del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza. En Universidad de Zaragoza. Vicerrectorado de Política Académica. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad (Coord.). *La difusión de la innovación docente: retos y reflexiones* (183-192). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

UNIVERSITY ORIENTATION PLAN OF THE FACULTY OF PHILOSOPHY AND ARTS, UNIVERSITY OF ZARAGOZA

ABSTRACT

Phases 1 and 2 of the University Orientation Plan (POU) of the Faculty of Philosophy and Arts comprise actions and activities aimed at promoting the personal, social and academic integration of students into university life. This plan is included in the University Orientation Plan of the University of Zaragoza (POUZ), which was implemented in the 2015–2016 academic year. In the Faculty of Philosophy and Arts, the objectives of Phase 1 of the POUZ, aimed at new students, are embodied in a set of actions related to academic, social and administrative areas. The objectives of Phase 2, focused on students in the second and later years, are defined in activities scheduled for their guidance and training in academic issues, mobility, work placements or employability, as well as in the implementation of the Tutor Programme. As a result of the faculty's POU, support and guidance are offered in small groups as part of the Tutor-Mentor Programme, and individually with personal tutorials, in the ten undergraduate degrees the faculty teaches. From the second year onwards, actions are included for student orientation and guidance in the curricular itinerary, in work placements, mobility or employability. The Tutor-Mentor Programme is extremely important during the student's integration period at the University. During the 2017–2018 academic year, a total of 22 mentors and 35 tutors participated in this programme and they indicated a high level of satisfaction with it. The students also positively valued the activity their mentors and tutors performed, as well as the activities the faculty planned.

KEYWORDS

University Orientation Plan, support, orientation, guidance and integration.

INTRODUCTION

The University Orientation Plan (POU) of the Faculty of Philosophy and Arts is part of the University Orientation Plan of the University of Zaragoza (POUZ), which was implemented in the 2015–2016 academic year. This university and others have worked hard on student orientation and guidance in the past decade and the Tutoring Among Equals Programme, implemented at the Faculty of Arts of the University of the Basque Country (UPV/EHU), is one example.

The POUZ encompasses several support, orientation and guidance services and activities offered by the University to all students, such as study, psychological or legal advice. More specifically, support is provided by the faculty's POU in small groups, for example as part of the Tutor-Mentor Programme (comprising tutors and mentor students), and individually, in personal orientation and guidance tutorials. Attendance at the sessions organised as part of this programme is voluntary for students, as are the activities organised to promote their integration into university life.

OBJECTIVES

The POUZ is implemented in three phases (*Orientation Plan Document*, 2017). The first phase, or Phase 1, contains the general lines of action of the POUZ, with a special emphasis on introducing students into university life. It was established in the 2015–2016 academic year and its specific objectives included implementing the Tutor-Mentor Programme for all undergraduate degrees at the University. Consequently, the programme began for the 10 undergraduate degrees taught by the Faculty of Philosophy and Arts. Mentors and tutors are selected in May every year (which is when the Vice-rectorate of Students and Employment announces the call for applications) to make it easier for them to coordinate and work with each other. In the 2017–2018 academic year, 22 mentor students and 11 first-year tutors participated in the Tutor-Mentor Programme. Actions related to academic, social and administrative areas were also implemented.

The second phase, or Phase 2, was established in the next year in the undergraduate degrees of this Faculty of Philosophy and Arts to implement support, orientation and guidance actions for students in the second and third years and 'work and academic guidance' support actions for students in their final year. This involved scheduled activities for student guidance and training in academic and mobility issues, work placements in companies or institutions and the implementation of the Tutor Programme. In the 2017–2018 academic year, 24 tutors of the second year and above participated in this programme. The aim of

the third phase, or Phase 3, currently being planned, will be support and guidance actions for graduates.

With the aim of implementing Phases 1 and 2 of the POUZ in the Faculty of Philosophy and Arts, the POU coordinator (Vice-dean of Students and International Relations) organises several information, coordination, planning and monitoring sessions with tutors and mentors throughout the academic year.

METHOD

The main lines of action of the POU of the Faculty of Philosophy and Arts are checked throughout the academic year (in Phases 1 and 2 of the POUZ) and, specifically, at six key times in the academic schedule. These are the period before the academic year begins, when it begins, and at the beginning and end of each of the two terms.

The lines of action are as follows:

A) This section details the main support, orientation and guidance actions for students at pre-university levels, or before the course begins, for students who have already enrolled in the first year. These actions are:

1. Visits to secondary schools in Aragon (and in other autonomous communities) organised by the Faculty of Philosophy and Arts and specifically by the Vice-dean of Students and International Relations. The aim is to provide information, orientation and guidance sessions between January and May in every academic year on the undergraduate degrees taught by this faculty that may be of interest to upper secondary school students to help them choose the degree course they wish to study.
2. *Fridays at the Faculty* (<https://fyl.unizar.es/alumnos-de-nuevo-ingreso>) are sessions organised by the Faculty of Philosophy and Arts between January and May in every academic year (one Friday in each of these months) aimed at informing and guiding students at secondary schools on our 10 undergraduate degrees. These sessions end with a visit to the *María Moliner* Humanities Library, which includes an explanation of the library's facilities and the services it provides to students.
3. Aragon's Geography Olympics (<http://geografia.unizar.es/noticias/olimpiadageografia-2018>), which is held in March to encourage an interest in this subject in students in their second upper-secondary-school year. It is organised by the Aragon Branch of the Professional Association of Geographers and by the Geography and Land Management Department of the Faculty of Philosophy and Arts.
4. Latin and Greek Translation Competition for students in the second year of upper-secondary education (http://www.unizar.es/actualidad/vernoticia_

ng.php?id=35433), organised in May by the Aragon section of the Spanish Society of Classical Studies in collaboration with the Vice-rectorate of Students and Employment of the University of Zaragoza.

5. Some departments also hold a Professionalisation Day (such as the one planned by the Department of History of Art) in April or May. Several external lecturers and professionals take part in this event to inform and guide students in their fourth degree year on possible postgraduate studies and career opportunities. This day is open to students pursuing other degrees at the Faculty.
6. Zero Courses or preparation courses in some basic skills needed in humanities degrees (<https://fyl.unizar.es/alumnos-de-nuevo-ingreso>). These courses go over the most important and basic concepts studied in pre-university education. Their purpose is to standardise students' knowledge at the start of their university studies and to try to fill in any gaps. Since the 2015–2016 academic year, the Faculty of Philosophy and Arts has organised three Zero Courses: *History and History of Art*, *English Studies* and *Spanish Philology and Classical Studies*. These take place the week before the academic year begins (in September) and last 20 hours. Zero Course registrations in the 2017–2018 academic year were 45 students for *History and History of Art*, 34 for *English Studies* and 18 for *Spanish Philology and Classical Studies*. It is interesting to note that in this year 156 students were enrolled for the History degree, 72 for History of Art, 68 for Spanish Philology, 18 for Classical Studies and 99 for English Studies.⁵ The number of students participating in these courses in September 2017 was double that of the first time they were held in 2015.

On the last day of the course the students filled in an evaluation questionnaire whose results highlight their high level of satisfaction with the programme and its contents as they help them to integrate into university life.

B) This section presents the activities the Faculty of Philosophy and Arts implements at the beginning of every academic year to help students integrate well into university life, as well as other orientation and guidance sessions taking place later. The actions include:

1. Induction Day for new students pursuing undergraduate degrees at the Faculty of Philosophy and Arts, planned in Phase 1. It takes place on the first day of the academic year and it is for all first-year students. This Induction Day begins with a reception and welcome event hosted by the Dean of the Faculty of Philosophy and Arts and other institutional

5 Data provided by the Secretary's Office of the Faculty of Philosophy and Arts (May 2018).

representatives; it includes a presentation of university services (including the University Office for Students with Disabilities, Green Office and Sport Activities Service). Undergraduate degree coordinators, lecturers, tutors and mentors and the faculty's student representatives attend the ceremony. Next, the degree coordinators hold information meetings on their respective degree courses in rooms reserved for that purpose. A general presentation of the Tutor–Mentor Programme is also given by the tutors and mentors.

This Induction Day ends with a visit to the *María Moliner* Humanities Library, which includes an explanation of the library's facilities and the services it provides to students.

2. Induction Day for Master's degree students at the Faculty of Philosophy and Arts. It takes place on the first day of class for the Master's degrees (October) and it is for all the faculty's students. It is attended by the Master's degree coordinators and teaching staff. After a general presentation of the official Master's degree education, the coordinators hold information sessions on their respective courses.
3. Start of the Tutor-Mentor Programme, which is an initiative of the Vice-rectorate of Students and Employment and of the ICE (Institute of Education Sciences) of the University of Zaragoza in close collaboration with the management teams of all the schools and faculties at the University of Zaragoza.

Tutor-Mentor Plans were integrated into just one plan to establish a tutor-mentor pairing as the basis and key tool to provide students with attention, guidance, orientation and support, especially in their first year while they are integrating into university life.

The POU coordinator organises the first POU coordination and planning session of the Faculty of Philosophy and Arts at the beginning of the academic year. This session is attended by the faculty's tutors and mentors. The tutors and mentors also hold the first tutorial-mentoring session to inform students about this programme and learn their requirements. Attendance at these sessions is voluntary. Tutored and mentored new students are given information and guidance on academic, social and administrative areas. Students in their second and third years are given information and guidance on academic issues, mobility, developing skills or work placements. Students in the fourth year receive career and academic guidance.

C) This section describes the main support, orientation and guidance actions devised for students in the first weeks of the academic year:

1. Courses via the ADD (virtual campus) on a Moodle 2 platform. They are organised and given by Zaragoza University Library (BUZ) and their

purpose is to ensure students acquire general basic skills on 'information management'. The courses are:

**Course on information skills* (basic level), which takes place as part of undergraduate degrees for first-year students. In this course, taught by personnel from the *María Moliner* Humanities Library, students receive an ideal educational tool to improve teaching and learning processes. The faculty's student mentors are invited to participate in the first session.

**Course on information skills for the final degree project* (advanced level), which is aimed at fourth-year students to help them with their final degree projects.

2. Tutor-Mentor Programme with group and individual tutorial and/or mentoring sessions to respond to the needs found at the beginning of the year and to monitor the first term.
- 3.- Participation in the CIPAJ (Youth Information Centre) Outreach Project (in the university category). The call for applications is published by the City Council of Zaragoza in June with appointments taking place one month later. One student from our faculty is put forward to provide outreach services by providing their peers with the information supplied by the CIPAJ. In collaboration with the faculty, the outreach student also has to manage the noticeboards and information stalls throughout the faculty during the academic year.

D) This section contains the main support, orientation and guidance actions for students at the end of the first term:

1. Scheduled activity for student training, orientation and guidance entitled International Mobility Workshop. It takes place every year with a high number of attendees (around 100 students) in November (lasting two hours). Its aim is to inform and guide students in international mobility (most important grants, Universtage Programme, European Voluntary Service, etc.). This initiative improves students' personal, educational and professional development, in other words, their chances of joining the job market. This workshop is given by Universa career guidance experts. It is especially targeted at students in the third and fourth years of their degrees at the Faculty of Philosophy and Arts. It supplements the information session on Spanish and international mobility programmes (SICUE, Erasmus+, etc.) that the faculty holds for students at around the same time.
2. Implementation of the Tutor-Mentor Programme with group or individual tutorial and/or mentoring sessions scheduled to monitor students during this term and advise them on assessment tests.
3. Collaboration programme established between the City Council of

Zaragoza and the Faculty of Philosophy and Arts and managed by Universa called Street Tourist Guides. This enables students from our faculty studying a variety of degrees and also students from the University School of Tourism to form part of the team (after a training course held in February and receiving financial support) working with visitors to the Aragon capital in the city's tourist offices and on the routes touring the most important artistic and cultural places. This programme is vital for integrating students into the workforce. In the 2017–2018 academic year, 45 students from this faculty participated in this programme.

4. Faculty students are also informed about the Training Plan for Career Guidance and Development of Personal and Professional Skills for Employment, which includes talks and workshops given by Universa experts every year.

E) This section describes the main support, orientation and guidance actions for students at the start of the second term:

1. Implementation of the Tutor-Mentor Programme with group or individual tutorial and/or mentoring sessions held to give students specific guidance on tasks, projects or learning strategies that are required for every subject in the second term. Based on the results of the assessment tests of first term subjects, these sessions are held to inform students on 'how to tackle the second term.'
2. Activity planned for student training and guidance called Workshop on Job-seeking Techniques and Career Options in February. Its aim is to provide information and guidance on employability and career opportunities for students in the last years of all the undergraduate degrees taught at the Faculty of Philosophy and Arts. This workshop, given by Universa career guidance experts, is free and lasts for four hours.
3. Faculty students are also informed about the Training Plan for Career Guidance and Development of Personal and Professional Skills for Employment, which includes talks and workshops given by Universa experts.

F) This section contains the main support, orientation and guidance actions for students at the end of the second term:

1. Implementation of the Tutor-Mentor Programme with group or individual tutorial and/or mentoring sessions. The main aim of these sessions is to give students guidance on assessment tests and subjects studied in the next year.
2. Activity scheduled for student training and guidance entitled Workshop on Programmes and Actions for Entrepreneurial Spirits. Taking place in May and lasting two hours, this is a presentation by OTRI (Office for the

Transfer of Research Results) and the Zaragoza company Initland of the SpinUP Unizar programme services and the features of the Initland Project. Its aim is to promote graduate access to the job market, provide innovative approaches and to encourage future entrepreneurial endeavours.

3. The tutor of the fourth year of the History of Art degree organises open sessions, which all faculty students are invited to, as part of the *Tools for Working Professionally as an Art Historian* subject (code 28238, S2) on career opportunities in this area. The sessions, held on Thursdays in May from 10.30–12.30, are taken by practising art historians. This tutor has also created a 3L (long-life learning) repository of additional education opportunities (grants, calls, job offers, etc.).

At the Faculty of Philosophy and Arts, all students can also use a number of information and support services and orientation and guidance activities.

The information provided is available at this link: <https://fyl.unizar.es/>

Other sources of information and guidance for our students are social networks, such as the Facebook page of the Faculty of Philosophy and Arts (<https://es-es.facebook.com/filosofiayletraszaragoza>) and of this faculty's departments.

RESULTS

At the end of every academic year, the University Orientation Plan of the Faculty of Philosophy and Arts is summarised in an annual report written by this faculty's POU coordinator. This report contains the main lines of action and the activities (group and/or individual) planned and implemented for every undergraduate degree based on the year (first, second, third and fourth) and term. Specifically, in the 2017–2018 academic year, 35 tutors, of which 11 were first-year tutors, and 22 mentor students of the 10 undergraduate degrees taught at this faculty participated in the POU.

The report also analyses the average number of students that have attended the tutorial-mentoring sessions and the tutorial sessions in the second and following years. We can deduce from analysing the POU⁶ monitoring reports that the average attendance is usually around a third of all the students in the year, but

6 The WebPOUZ platform contains all the reports written by coordinators, tutors and mentors using established models. Access is restricted and there are several access levels, from documents available to the general public to documents and reports only accessible by the faculty's POU coordinator.

the figure varies depending on the degree studied and scheduled activities. A slight decrease in the number of students attending the sessions was noticed in the second term compared with the first. The most debated subjects at the meetings held by tutors and mentors of the Faculty of Philosophy and Arts—excluding the presentation of the Tutor-Mentor Programme and the assessment of the first days of the academic year, which took place in the first session—are study methods (perseverance, class and tutorial attendance), subjects (type and difficulty) and assessment systems (exams and evaluation system). Comments were also made on possible student needs on an individual and academic level. This report ends with an evaluation section with improvement proposals for the next academic year.⁷

Based on the results of student assessment surveys at the end of the second term, tutors and mentors are satisfied with the activity they perform as part of the University Orientation Plan, and the students are satisfied with this programme and the activities the faculty plans to integrate them into university life.

Lastly, in the 2015–2016 academic year a programme was implemented entitled: *Incentive Programme of the University Orientation Plan at the Faculty of Philosophy and Arts of the University of Zaragoza* (PIPOUZ_15_059, as part of the Teaching Innovation call for proposals, 2015–2016, of the Vice-rectorate of Academic Policy of the University of Zaragoza). This programme was managed by the POU coordinator of the Faculty of Philosophy and Arts in collaboration with six tutors and two mentors (Vázquez and Carretero, 2018). The aim of this programme was to improve orientation, guidance and support for the personal, social and academic integration of new students into this faculty. The mechanism used was two questionnaires: one given to all new students and the other to the mentors. These questionnaires made it possible to collect information and evaluate the support, orientation and guidance services and activities offered by the Faculty of Philosophy and Arts to its students and to learn whether these met their current needs and requirements.

Question 6 of the questionnaire for new students rated their participation in activities and actions organised by the Faculty of Philosophy and Arts every year to encourage their university integration and orientation. As can be seen, most of the students (73.6%) attended the Induction Day, participated in the Tutor-Mentor Programme (70.1%) or skills training courses via the ADD virtual campus (74.7%) (diagram 1). Participation in the Zero Courses, which were implemented for the first time in our faculty in the 2015–2016 academic year, was far less (20.7%), although this activity has always been rated positively by students.

7 The faculties' annual reports are available on the WebPOUZ platform.

DIAGRAM 1
GRAPH SHOWING THE RESULTS OF QUESTION 6
IN THE QUESTIONNAIRE FOR NEW STUDENTS

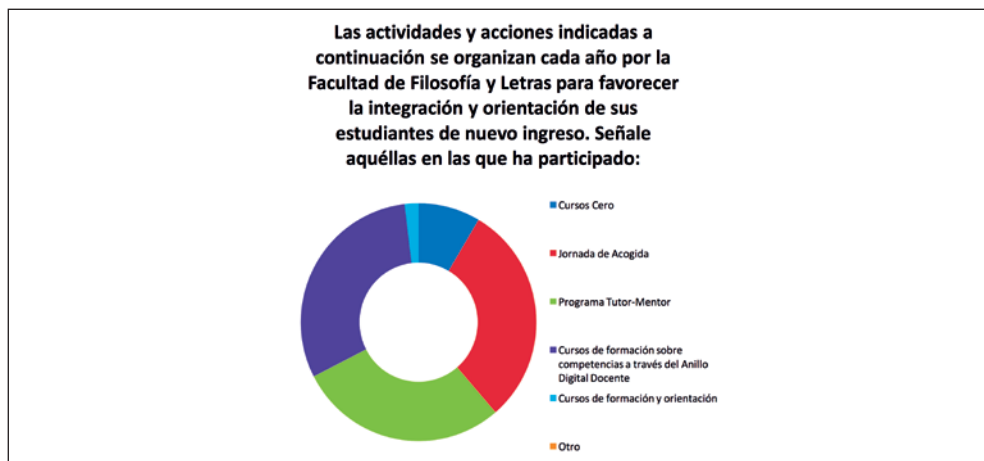


DIAGRAM 2
GRAPH SHOWING THE RESULTS OF QUESTION 9
IN THE QUESTIONNAIRE FOR NEW STUDENTS



Also worth mentioning is question 9, which rated the level of overall satisfaction of new students who participated in the Tutor-Mentor Programme with this activity in this academic year. Based on this data, the overall rating and level of satisfaction with this programme is positive, given that 29.7% of the students give it a score of 8, 21.9% a score of 9 and 17.2% a score of 10 out of 10. Consequently, the percentage of positive responses (from 5 to 10) is 92.2%. The students also considerably valued the efforts made by the mentors in the Tutor-Mentor Programme (diagram 2).

Members involved in this project (PIPOUZ_15_059) rated it as very satisfactory, since it made it possible to learn the new students' overall level of satisfaction with the adaptation and integration actions scheduled for them by this faculty in the first year of implementing the POU. More importantly, it managed to detect their requirements, leading to the suggestion of improvement actions that have been implemented in later years and included in the annual reports of the POU of the Faculty of Philosophy and Arts.

CONCLUSIONS

Based on the results obtained, these actions implemented by the Faculty of Philosophy and Arts encourage the integration, orientation and guidance of students at the University. Although these actions are considered appropriate and sufficient, improvement proposals are put forward at the end of every academic year to respond to any requirements that have been noticed.

Lastly, the involvement of the faculty's tutors and mentors has been considerable and has resulted in successful implementation of the POU. The level of satisfaction of all the people involved is high, as seen in the results of the assessment surveys completed by students and the impressions obtained from the three coordination and planning sessions of the faculty's POU organised by its coordinator during the academic year.

REFERENCES

- 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*. Madrid: 6, 7 y 8 de noviembre, 773-778.
- 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.
- Documento del Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ). Fases I y II (2017). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- García, V. E., Conejero, J. A. y Diez, J. L. (2014). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación académica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, nº 12 (2), 255-280. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Vázquez, M. y Carretero, R. (2018). Programa de Incentivación del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza.

En Universidad de Zaragoza. Vicerrectorado de Política Académica. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad (Coord.). *La difusión de la innovación docente: retos y reflexiones* (183-192). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

ACCIÓN TUTORIAL EN EL GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Yasmina Álvarez Menéndez,¹ Juan González Fernández²
Facultad Padre Ossó (Centro adscrito a la Universidad de Oviedo)
yasmina@facultadpadreosso.es,¹ juan@facultadpadreosso.es²

RESUMEN

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior se considera la tutoría universitaria como un pilar estratégico y fundamental de ayuda, acompañamiento y apoyo, que va cambiando a lo largo de los años que los estudiantes pasan en los centros. Así, en nuestra Facultad, se ha implementado un Plan de Acción Tutorial (PAT), que pretende adaptarse a las necesidades de los alumnos en los diferentes cursos.

El objetivo principal de este estudio es identificar, desde la perspectiva del alumnado, si el papel del tutor va variando a lo largo de los cuatro años de permanencia en el Grado en Maestro en Educación Primaria. Partiendo de esta hipótesis los autores pretenden valorar en qué sentido y en qué dirección se dirige este cambio.

Se ha analizado la información suministrada por los alumnos usando las encuestas que han respondido de 1º a 4º entre los cursos académicos 2014-2018 (21, 22, 20 y 14 encuestas respectivamente) en distintos momentos de su proceso de formación.

Los resultados obtenidos indican que los alumnos valoran muy positivamente el papel del tutor en sus diferentes funciones y que van desde el apoyo a la integración inicial del estudiante en una institución muy diferente a la de origen a una orientación y acompañamiento que implica un desarrollo curricular y una preparación profesional. Concretamente, resultan especialmente valoradas las acciones de acogida de 1º (8,8 sobre 10) y las de orientación profesional de 4º (8,7 sobre 10).

Nos parece importante concluir que el alumnado va variando su percepción de la acción tutorial desde una visión meramente orientadora a otra más compleja en la que priman aspectos relacionados con la inserción laboral. También resulta importante resaltar, en este sentido, que las competencias que los estudiantes reclaman de los tutores son diferentes en los cuatro cursos.

PALABRAS CLAVE

Acción tutorial, orientación, maestro

INTRODUCCIÓN

La Universidad española, en los últimos años y con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, ha venido asumiendo la importancia que la orientación tiene en el desempeño de los estudiantes. Tal y como indican Martínez, González, Pérez, González y Martínez (2015) la docencia y la orientación y tutoría son inseparables, pero precisan de la movilización de competencias distintas por parte del profesorado.

En este sentido “la tutoría universitaria ha de orientarse hacia la reflexión, la indagación, y el sentido crítico del estudiante” (López, 2016, p. 1013) y por otro lado demanda de los tutores más competencias personales y participativas (Martínez et al., 2015), que le permitan escuchar e interpretar las necesidades de los estudiantes, ayudándoles a fortalecer su autonomía en la toma de decisiones de carácter formativo y profesional.

En la presente comunicación se va a intentar analizar el impacto del Plan de Acción Tutorial de nuestra Facultad, en el Grado en Maestro en Educación Primaria, tomando como punto de partida las valoraciones que los alumnos hacen en diferentes momentos de dicho plan.

OBJETIVOS

La hipótesis de partida es que el papel del tutor, visto desde la perspectiva del alumnado, va variando a lo largo de los cuatro años de duración del grado. Por lo tanto, y en ese sentido, el objetivo principal de la presente comunicación es detectar si se produce dicha variación en la percepción de la función tutorial. De manera derivada, los objetivos específicos serían detectar en qué sentido se da esta variación e identificar los aspectos mejor valorados por parte del alumnado dentro del Plan de Acción Tutorial.

MÉTODO

Para poder lograr los objetivos arriba señalados se ha procedido a analizar la información que se ha ido obteniendo por medio de las entrevistas y valoraciones a las que el alumnado ha respondido en diferentes momentos. Estas encuestas y valoraciones responden a lo pautado marcado en el Plan de Acción Tutorial.

Es necesario señalar que dichas encuestas se basan tanto en valoraciones cuantitativas como cualitativas. En todo caso y dado que el tamaño de la muestra no es elevado (no todos los alumnos matriculados en los cursos del Grado aceptan ser tutorizados, aunque sí son la mayoría) no se pretende hacer un exhaustivo estudio estadístico sino un análisis descriptivo como punto de partida de la evalua-

ción del PAT para permitir plantear propuestas de mejora que redunden en un enriquecimiento de la atención al alumnado. Tal y como indican Martínez y Barrios (2012) “la evaluación de los planes de acción tutorial se centrará en la valoración de la adecuación de su diseño y de su funcionamiento y deberá dar cuenta de la satisfacción y utilidad del mismo” (p. 131).

TABLA 1
ACCIONES ANALIZADAS.

| | <i>Nº alumnos participantes</i> | <i>Tutoría grupal (TG) Acciones realizadas</i> |
|-----------------|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Curso 2014-2015 | 21 | TG 1. Jornada de acogida TG 2. Reglamento de progreso y permanencia (RPP) TG 3. Valoración del PAT |
| Curso 2015-2016 | 22 | TG 1. Información de inicio TG 2. Optatividad menciones TG 3. Valoración PAT |
| Curso 2016-2017 | 20 | TG 1. Información de inicio TG 2. Optatividad menciones / TFG TG 3. Valoración PAT |
| Curso 2017-2018 | 14 | TG 1. Información de inicio TG 2. Orientación profesional TG 3. Valoración PAT |

Para el análisis de los resultados obtenidos hemos decidido basarnos, fundamentalmente, en aquellas acciones que creemos que pueden aportarnos más información y tener más importancia en el itinerario formativo del alumnado del Grado. En concreto se ha seleccionado la tutoría grupal 1 (TG 1) que consiste en una jornada de acogida para primer curso del Grado o, de manera menos estructurada, en informaciones de inicio de curso para segundo, tercero y cuarto cursos. La estructura de la tutoría es similar, aunque con mayor peso en primero, habida cuenta de que son alumnos de nuevo ingreso. Se elige también la TG 2 que varía desde la explicación del Reglamento de Progreso y Permanencia (RPP), la explicación de la optatividad de cara a la elección de las menciones, en segundo y tercero, y la orientación profesional en cuarto curso. Por último se escoge la TG 3, que consiste en la valoración del propio PAT y que se hace al finalizar cada uno de los cuatro cursos.

Hay que incidir, tal y como recogen Pérez, Martínez y Martínez (2012) en que la orientación “debe concebirse como un proceso intencional, continuo, coherente, y acumulativo, con objetivos claros y debidamente programados” (p. 926). En este sentido la elección de las acciones a analizar, de entre las llevadas a cabo dentro del PAT de la Facultad, derivan de los objetivos generales y específicos planteados para los cuatro cursos del Grado. En la siguiente tabla se recogen estos, de manera resumida.

TABLA 2
OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL PAT.

| <i>Cursos</i> | <i>Objetivos generales</i> | <i>Objetivos específicos</i> |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º | <ol style="list-style-type: none"> 1. Facilitar la transición y adaptación del estudiante a la Educación Superior. 2. Impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes. 3. Desarrollar la capacidad de reflexión, diálogo y autonomía. 4. Capacitar al alumno para sentirse seguro ante la tarea que ha de realizar. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Proporcionar información del funcionamiento del Centro, sus servicios y procedimientos propios. 2. Proporcionar información de los servicios y recursos que ofrece la Universidad de Oviedo. 3. Fomentar la participación de los alumnos en las diferentes instancias académicas. 4. Informar y recomendar actividades –dentro y fuera de la Institución- que favorezcan su formación universitaria. 5. Proporcionar los apoyos necesarios al proceso de aprendizaje de los alumnos. 6. Identificar dificultades que presentan en los estudios y sus posibles soluciones. 7. Colaborar en la elaboración de un proyecto inicial personal y académico. |
| 2º y 3º | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudar en la configuración del itinerario curricular. 2. Mejorar el desempeño académico. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar el nivel de integración en el centro, curso y carrera. 2. Identificar dificultades en los estudios y sus posibles soluciones. 3. Orientar al alumno en la elección de asignaturas. 4. Responder a sus inquietudes y preguntas. |
| 4º | <ol style="list-style-type: none"> 1. Favorecer la futura práctica profesional. 2. Apoyar y orientar al alumno en su proceso de inserción laboral. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Informar de los recursos y actividades que ofrece la Universidad de Oviedo en lo relativo a orientación laboral y foros de empleo. 2. Aproximar al estudiante al contexto laboral y profesional con el fin de mejorar su inserción en el mercado laboral. 3. Facilitar información y orientación sobre estudios de posgrado y cursos de formación continua. 4. Apoyar la aproximación del estudiante con la red profesional (colegios y asociaciones profesionales y otras entidades). |

En este sentido desde la Facultad y durante el diseño e implementación del PAT ya habíamos trabajado con la hipótesis que en esta presentación planteamos, es decir, el papel cambiante que el alumnado demanda de los tutores académicos, de tal manera que en cada momento las competencias que dichos tutores demuestran van acordes con los diferentes requerimientos que los discentes tienen (Martínez et al., 2015).

Resultados:

A continuación vamos a ir analizando las acciones llevadas a cabo a lo largo de los cuatro cursos, presentando para cada acción o tutoría grupal los valores medios de los ítems analizados, junto con la desviación típica y el coeficiente de variación que nos aportan información suplementaria sobre la dispersión de los datos manejados. Además de las valoraciones recogidas para cada uno de los ítems el alumnado tiene un espacio para realizar aportaciones, comentarios, etc.

sobre aspectos que consideren oportunos y, que por variedad y amplitud no consideramos oportuno incluir de forma literal en este análisis, aunque sí haremos mención a ellos.

Comenzaremos el análisis de los resultados con la TG 1, que en primer curso se denomina de acogida y en los cursos sucesivos de inicio. En el primer curso, ya que es un primer contacto con la facultad, se incluyen informaciones diversas que consideramos que pueden resultar de gran utilidad. Entre estas destacan aspectos como pueden ser los horarios, descripción del plan de estudios del grado de manera general (asignaturas básicas, obligatorias, optativas...), uso de la página web y de la plataforma virtual, normas para correos electrónicos, organización del propio Plan de Acción Tutorial, funcionamiento de la Biblioteca, etc... En las jornadas de inicio de segundo curso se hace especial mención, entre otras cosas, al inicio de las prácticas externas, y a la organización del estudio. En tercer curso se inicia con informaciones relativas a la optatividad y al Trabajo Fin de Grado (TFG), y en cuarto se incide en estos aspectos junto con cuestiones relativas a la planificación de las posibles salidas profesionales.

TABLA 3
TG 1. JORNADA DE ACOGIDA - INFORMACIÓN DE INICIO

| | 14-15 | 15-16 | 16-17 | 17-18 |
|------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Se ha desarrollado el programa previsto | 9,2 | 8,7 | 10,0 | 9,8 |
| Se ha cumplido el horario previsto | 9,5 | 8,4 | 10,0 | 9,8 |
| Se han alcanzado los objetivos previstos | 9,2 | 8,6 | 10,0 | 9,8 |
| La duración ha sido la adecuada | 6,8 | 8,0 | 9,6 | 9,6 |
| Los recursos han sido los adecuados | 8,7 | 7,0 | 9,3 | 9,6 |
| El profesorado ha sido adecuado | 9,6 | 8,4 | 10,0 | 10,0 |
| Las explicaciones han sido claras | 8,8 | 9,1 | 10,0 | 10,0 |
| Los documentos repartidos han resultado útiles | 8,6 | 8,4 | 10,0 | 9,2 |
| Media | 8,8 | 8,3 | 9,9 | 9,7 |
| Desviación típica | 0,9 | 0,6 | 0,3 | 0,3 |
| Coefficiente de variación | 0,10 | 0,07 | 0,03 | 0,03 |

En el primer caso, que se corresponde a la tutoría de acogida, realizada en la primera semana lectiva del curso correspondiente (segunda semana de septiembre), nos parece reseñable destacar que hay diferencias apreciables entre los resultados obtenidos en los dos primeros cursos y los obtenidos en los dos últimos. En nuestra opinión y a tenor de las consideraciones recogidas en las encuestas los alumnos de los cursos iniciales consideran menos útil esta tutoría de inicio que los de cursos finales (3º y 4º). Esto podría ser debido a que los alumnos de 1º y 2º cursos aún no tienen interiorizada la autonomía que se les supone a alumnos uni-

versitarios, mientras que los alumnos en 3° y 4° ya la han adquirido. Esto es importante ya que esa tutoría de inicio supone un primer acercamiento a la organización de la facultad y del curso, y el alumnado más joven no ve tanta necesidad de planificar por diferentes razones. Entre estas comentan que al venir del Bachillerato, en los Institutos y/o Colegios esta planificación es a más corto plazo, su autonomía es menor y la atención individualizada por parte de los tutores es mayor. También señalan que en 1° aún no tienen asignaturas pendientes y por lo tanto no perciben la necesidad de priorizar y organizar su tiempo de estudio y las convocatorias a las que pueden optar. Por contra en 3° y 4° cursos valoran razonablemente mejor esta acción de orientación, especialmente en 3°, ya que es el curso en que comienzan a tener asignaturas optativas, en el que las prácticas externas son de intervención parcial y progresiva y en las que ven como no muy lejano el TFG.

TABLA 4
TG 2. RPP, OPTATIVIDAD Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL.

| | 14-15 | 15-16 | 16-17 | 17-18 |
|------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Se ha desarrollado el programa previsto | 8,4 | 8,4 | 8,0 | 9,2 |
| Se ha cumplido el horario previsto | 8,0 | 8,1 | 8,6 | 9,4 |
| Se han alcanzado los objetivos previstos | 7,0 | 8,6 | 7,7 | 9,5 |
| La duración ha sido la adecuada | 9,1 | 7,9 | 7,6 | 8,5 |
| Los recursos han sido los adecuados | 7,2 | 8,4 | 8,9 | 9,5 |
| El profesorado ha sido adecuado | 7,9 | 8,3 | 8,9 | 9,6 |
| Las explicaciones han sido claras | 6,8 | 8,6 | 8,5 | 9,6 |
| Los documentos repartidos han resultado útiles | 8,1 | 8,7 | 8,1 | 9,1 |
| Media | 7,8 | 8,4 | 8,3 | 9,3 |
| Desviación típica | 0,8 | 0,3 | 0,5 | 0,4 |
| Coefficiente de variación | 0,10 | 0,03 | 0,06 | 0,04 |

El esquema señalado para comentar los resultados de la TG 1, puede ser aplicable y asumible para explicar los resultados de la TG 2, que en función de los diferentes cursos donde se aplica, busca que el profesorado que además es tutor sea conocedor de la estructura de la universidad, conozca de manera profunda la titulación en la que imparte docencia y disponga de conocimientos acerca del mercado de trabajo y de oportunidades profesionales de los futuros egresados (Martínez et al, 2015).

En este sentido y con una simple revisión de los datos obtenidos vemos que la valoración o importancia que el alumnado da a las distintas acciones es sustancialmente diferente. Así, en primero la acción analizada es la que se refiere al Reglamento de Progreso y Permanencia, cuyo conocimiento le afecta de mane-

ra muy importante, ya que de su cumplimiento deriva que los estudiantes puedan continuar desarrollando sus estudios en la Universidad de Oviedo. Por ello, la Facultad considera suficientemente importante y justificado organizar una acción de orientación en la que se traten todos aquellos aspectos que puedan ser reseñables y que los alumnos deban conocer. Pues bien, de las cuatro acciones analizadas en este apartado esta es la que obtiene una valoración media más baja, así como la que presenta una desviación típica mayor (la dispersión entre los valores es mayor que en otras), siendo la que menor valoración media obtiene si consideramos las 8 acciones analizadas hasta ahora.

Respecto a las acciones analizadas relativas a la optatividad ambas han obtenido una valoración media muy similar; esto encuentra una explicación lógica en que, si bien el alumnado de un grado como este encuentra muy importante conocer con mucho detalle la oferta de asignaturas optativas que conforman los diferentes itinerarios formativos (llamados menciones) es altamente probable que dicho alumnado ya lo conozca, o al menos tenga una idea preconcebida que se ajusta razonablemente a la realidad, por lo que no valoran igual de bien esta información si la comparamos con otras que de partida les resultan más desconocidas.

Finalmente, la última acción analizada es la relativa a la orientación profesional, la cual se realiza el penúltimo mes de clase del 4º curso. Si bien se analizan los resultados correspondientes a la sesión empleada como resumen, hay que señalar que a lo largo del grado, y especialmente, en los dos últimos cursos, en numerosas ocasiones se incide en aspectos que se pueden encuadrar sin duda en el ámbito de la orientación profesional, ya sea en tutorías grupales o en tutorías individuales, a demanda del alumnado. En concreto se trabajan aspectos relativos a las necesidades de formación en idiomas, formación continua, diferentes salidas profesionales (como pueden ser las oposiciones a la función pública, acceso a colegios privados y privados concertados, etc.) o cuestiones de formación de postgrado (másteres, doctorado, etc.). En nuestra opinión quizás esta es la razón que motiva que esta acción reciba una valoración media tan alta, habida cuenta que se da en un momento terminal del grado, cuando la motivación por parte del alumnado es máxima de cara a ver colmadas sus expectativas en los estudios, pero donde por el contrario la disponibilidad a participar en acciones de orientación quizás esté sustancialmente menguada. Además de la valoración efectuada por los alumnos presentes en la acción de orientación es muy reseñable que un porcentaje de alumnos participantes, así como otros alumnos que por diferentes razones no han podido asistir de manera presencial siguen demandando información sobre estos aspectos en las semanas siguientes e incluso cuando el curso ya ha finalizado. Es por esa razón por la que entendemos que el interés del común del alumnado por esta acción es muy alta.

TABLA 5
TG 3. VALORACIÓN DEL PAT

| <i>curso</i> | 14-15 | 15-16 | 16-17 | 17-18 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| | SÍ | SÍ | SÍ | SÍ |
| 1. ¿Se te ha proporcionado suficiente información acerca del Plan de Acción Tutorial? | 90,5 | 95 | 100 | 100 |
| 2. ¿Tu tutor ha contactado contigo para citarte a una primera tutoría individual? | 90,5 | 100 | 100 | 100 |
| 3. ¿Has asistido a ella? | 85,7 | 95 | 100 | 100 |
| 4. ¿Mi tutor me ha ofrecido varias actividades de tutoría y se ha interesado por que acuda a ellas? | 47,6 | 85 | 100 | 71 |
| 5. ¿Has asistido? | 38,1 | 95 | 100 | 57 |
| 6. ¿En la tutoría has recibido información sobre la estructura, normativa y servicios de la UO? | 81,0 | 100 | 100 | 93 |
| 7. ¿En la tutoría has recibido información sobre estructura, normativa y servicios de la facultad? | 71,4 | 100 | 100 | 100 |
| 8. ¿En la tutoría has analizado conjuntamente el Plan de Estudios o, al menos, las asignaturas de este año? | 76,2 | 95 | 100 | 100 |
| 9. ¿El tutor se ha ofrecido para ayudarte a planificar tu trabajo personal durante este curso? | 61,9 | 100 | 100 | 100 |
| 10. El tutor ¿te ha ofrecido información o apoyo sobre otras cuestiones académicas de interés (estrategias de aprendizaje, becas, optatividad, etc.)? | 85,7 | 90 | 100 | 100 |
| Media | 72,9 | 95,5 | 100,0 | 92,1 |
| Desviación típica | 18,3 | 5,0 | 0,0 | 15,3 |
| Coefficiente de variación | 0,3 | 0,1 | 0,0 | 0,2 |

En la TG 3 se realiza una valoración global del PAT. En esta tutoría se realizan otras acciones, pero se incluye esta valoración a fin de asegurar un grado de participación elevado por parte de los alumnos. Los ítems a los que han de contestar son de carácter general, pero consideramos que pueden aportar bastante información.

Los resultados obtenidos en la primera pregunta permiten confirmar que el alumnado se considera informado oportunamente del PAT y de las acciones que oferta. Aun así, si bien en 3º y 4º lo afirman el 100% del alumnado, en primero solo un 90,5% y en 2º un 95%, lo que podría indicar que no consideran que la información les ha llegado de manera adecuada, o que al menos esperaban otra manera de ser informados, ya que se les informa adecuadamente en las tutorías de inicio.

En las preguntas 2 y 3 sigue habiendo una pequeña diferencia entre el primer curso y el resto. Parece que los alumnos del primer curso perciben de diferente manera el papel de sus tutores, frente a lo que puedan percibir en los siguientes cursos. En ese sentido consideramos que esa diferente percepción deriva del he-

cho de que en los institutos y colegios los tutores marcan de manera más estrecha la relación con sus tutorandos, no dejándola a la demanda expresa de los alumnos tal y como ocurre en la Facultad.

Las preguntas 4 y 5, sobre la oferta de otras actividades, son las que ofrecen datos más variados, ya que salvo en 3º, en los otros cursos hay diferencias importantes entre las dos opciones. En este sentido consideramos que puede haber la percepción de que solo consideran acción de tutoría las entrevistas personales y no otro tipo de acciones, como las charlas informativas y otras...

Los siguientes ítems (6 y 7) que hacen referencia a la información recibida sobre la Universidad de Oviedo y sobre la Facultad, vuelven a recibir una valoración positiva menor en el primer curso; es razonable pensar que no le dan tanta importancia, al ser alumnos que acaban de incorporarse a los estudios superiores (algo similar a lo visto en los ítems 1, 2 y 3).

Finalmente, para los ítems 8, 9 y 10, se mantiene una tónica similar: los alumnos de primero (y en una ocasión los de 2º) no coinciden totalmente en haber sido informados sobre planificación, plan de estudios u otras cuestiones de interés.

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados obtenidos nos lleva a concluir fundamentalmente, que los alumnos perciben de manera muy positiva la existencia del Plan de Acción Tutorial, aunque con los matices que habíamos planteado inicialmente.

En concreto, parece evidente que valoran de manera diferente el papel del tutor según el curso en el que se encuentren: es razonable pensar que los alumnos de los primeros cursos esperan que el tutor haga un seguimiento más cercano, mientras que los de los cursos superiores esperan un tutor que actúe a demanda.

Por otra parte valoran de manera muy positiva las distintas acciones diseñadas en función del itinerario formativo, destacando que al inicio del grado lo que demandan es aquel tipo de atención más individualizada, derivada de la costumbre adquirida durante el bachillerato, y en los cursos superiores demandan otro tipo de atención más específica relativa a su salida profesional.

REFERENCIAS

- Martínez, J. F. y Barrios, R. (2012). Valoración del impacto de la acción tutorial universitaria desde la perspectiva del alumnado: Universidad Autónoma de San Luis Potosí-México. *Revista Currículum*, 25, 125-149. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3943795>
- Martínez, M., González, C., Pérez, J., González, N., y Martínez, P. (2015). Redefiniendo al profesorado universitario: las competencias del tutor universitario desde la

- perspectiva del alumnado. *Investigar con y para la sociedad*, 2, 923-934. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5188826>
- López, E. (2016). La tutoría universitaria como relación de ayuda. *Opción*, 32(9), 1007-1024. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048482057.pdf>
- Pérez, J., Martínez, M. y Martínez, P. (2012). El desafío de la tutoría universitaria. En D. Cobos (dir. Congr.). I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGIA 2012. Sevilla, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4637421>

TUTORIAL ACTION IN THE DEGREE IN PRIMARY EDUCATION TEACHING

ABSTRACT

In the context of the European Higher Education Area it is clear to consider the University tutoring as a strategic and basic pillar of help and support, which progresses in the course of the years students spend in the centres. Thus, in our faculty, we implemented a Tutorial Action Program (TAP), whose actions are intended to adapt to the needs of students.

The main objective of this study is to identify, from the perspective of students, if the tutor's role varies throughout the four years of stay in the Degree in Primary Education Teaching. From this premise the authors intend to assess what meaning and which direction this change heads for.

To do this, we have analysed the information provided by students from 1st to 4th year through surveys carried out between the academic years 2014-2018 (20, 21, 22 and 14 surveys respectively) which are part of the TAP and are filled out by students at different stages of their process of formation.

Our results indicate that students judge the role of the tutor in the various functions that they implement, ranging from the support to the initial integration student in an institution that is very different to the original to an orientation and accompaniment that involves curriculum development and professional preparation, to be positive. Specifically, they are especially valued the host-driven actions of first year, (8,8 over 10) and the one of professional guidance of fourth year (8,7 over 10).

We conclude that it is important to highlight that students vary the perception of tutorial action from a merely guiding view to a more complex one, which emphasizes aspects of employability. It is also important to stand out that the competences which students request from their tutors are different in the four courses, as well.

KEYWORDS

Tutorial action, orientation, teacher

INTRODUCTION

The Spanish University, in recent years, and with the adaptation to the European Higher Education Area, has been assuming the importance of orientation in the performance of students. As Martínez, Gonzalez, Pérez, González and Martínez (2015) indicate teaching, guidance and tutoring are inseparable, but require the mobilization of various competences on the teacher's hand.

In this sense "the University tutoring has to be guided to reflection, quest, and the student's critical sense" (Lopez, 2016, p. 1013) and on the other hand it demands from tutors more personal and participatory skills (Martínez et al., 2015), which let them listen and interpret the student's needs, helping them to strengthen their autonomy in a formative and professional decision-making.

In this communication, we will try to analyze the impact of the Tutorial Action Plan (TAP) in our faculty, degree in Primary Education Teacher, taking as a starting point assessments that students make at different stages of this plan.

OBJECTIVES

The hypothesis is that the role of the tutor, seen from the student's perspective, varies throughout the four years the degree lasts. Therefore, and in that sense, the main objective of this communication is to detect if there is such variation in the perception of the tutorial function. Derived so, specific objectives would be to detect in what sense this variation occurs and identify the aspects best valued by the students within the (TAP).

METHOD

To achieve the objectives outlined above it has been analyzed the information that has been obtained through interviews and reviews to which students answered at different stages. These surveys and assessments respond to what has been scheduled in the TAP.

It should be noted that these surveys are based both on quantitative as qualitative assessments. In any case and considering that the sample size is not high (not all students who are registered in degree courses accept being tutored, although most of them are) it is not intended to do an exhaustive statistical study but a descriptive analysis as a starting point of the PAT evaluation to allow

improvement proposals that lead to an enrichment of student's attention. As indicated by Martinez and Barrios (2012) "evaluation of tutorial action plans will focus on the assessment of the adequacy of its design and operation and must give an account of the satisfaction and usefulness of it" (p. 131).

TABLE 1
ACTIONS ANALYZED.

| | No. of participating students | Group tutorial (GT) Actions done |
|----------------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| year 2014-2015 | 21 | GT 1. Host-driven day GT 2. Regulation of progress and permanence (RPP) GT 3. PAT valuation |
| year 2015-2016 | 22 | GT 1. Beginning information GT 2. Optional subjects GT 3. PAT valuation |
| year 2016-2017 | 20 | GT 1. Beginning information GT 2. Optional subjects / TFG GT 3. PAT valuation |
| year 2017-2018 | 14 | GT 1. Beginning information GT 2. Professional guidance GT 3. PAT valuation |

For the analysis of the results obtained we have mainly decided to base on those actions that we believe can give us more information and have more importance in the formative itinerary of students. Tutoring group 1 (TG 1) has been selected in particular which consists of a day of welcome for first year degree or, in a less structured way, of general information course for second, third and fourth years. Mentoring structure is similar for all years, but with greater emphasis in the first year, given that students are new. The TG 2, which ranges from the explanation of the rules of progress and permanence (RPP), the explanation of the optionality with regard to the choice of mentions, in second and third years, and vocational guidance in fourth year are chosen as well. Finally the TG 3, which consists of the evaluation of the own TAP and which is done at the end of each of the four courses, is also chosen.

It should be pointed out, as stated by Pérez, Martínez and Martínez (2012) that orientation "must be conceived as a intentionally, continuous, coherent, and cumulative process, with clear and properly programmed objectives" (p. 926). In this sense the choice of actions to analyze, among those carried out within the TAP come from the General and specific objectives for the four courses of the degree. These are briefly collected in the following table.

TABLE 2
GENERAL AND SPECIFIC OBJECTIVES OF THE TAP.

| <i>Year</i> | <i>General objectives</i> | <i>Specific objectives</i> |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1° | <ol style="list-style-type: none"> 1. To facilitate the transition and adaptation of students to Higher Education. 2. To promote and facilitate the development of the students. 3. To develop the capacity for reflection, dialogue and autonomy. 4. To train students to feel safe before the task to be performed. | <ol style="list-style-type: none"> 1. To provide information on the operation of the Centre, its services and procedures. 2. To provide information on the services and resources offered by the University of Oviedo. 3. To encourage the participation of students at different academic levels. 4. To inform and recommend activities – inside and outside the institution - that favor their university training. 5. To provide the necessary support to the learning process of students. 6. To identify difficulties that students have in the studies and their possible solutions. 7. To collaborate in the elaboration of a preliminary, personal and academic draft. |
| 2° y 3° | <ol style="list-style-type: none"> 1. To assist in the configuration of the curricular pathway. 2. To improve academic performance. | <ol style="list-style-type: none"> 1. To analyze the level of integration in the Center, course and degree. 2. To identify difficulties in studies and their possible solutions. 3. To guide the student in the choice of subjects. 4. To respond to students concerns and questions. |
| 4° | <ol style="list-style-type: none"> 1. To encourage future professional practice. 2. To support and guide the student in the process of labour insertion. | <ol style="list-style-type: none"> 1. To find resources and activities offered by the University of Oviedo in relation to job counseling and employment forums. 2. To approximate the student to work and professional context in order to improve their insertion in the labour market. 3. To provide information and guidance on graduate studies and continuing education courses. 4. To support the approach of the student with the professional network (schools and professional associations and other entities). |

In this sense, for the design and implementation of the TAP we had already worked with the hypothesis that in the presentation we propose, i.e., the changing role that students demand from academic tutors, so that at each time the competences tutors have go with the different requirements the learners have (Martínez et al., 2015).

RESULTS

We are going to analyze next the actions carried out along four courses, presenting for each action or tutoring group the average values of analyzed items,

along with the standard deviation and coefficient of variation which provide additional information about the dispersion of the handled data. In addition to the assessments collected for each of the items, students have room to make contributions, comments, etc. on aspects they consider, which we do not consider to include in the analysis because of its variety and scope, although we will make mention of them.

We begin the analysis of the results with the GT 1, which the first year is called host- driven and in successive courses it is named as initial information. The first course, since it is a first contact with the faculty, various information that we believe may be useful is included. These include aspects such as the schedule, description of the curriculum of the degree in a general sense (basic, compulsory, optional subjects...), use of the web site and virtual platform, standards for electronic mail, organization of the own TAP, operation of the library, etc... Starting day in second course is pointed out, among other things, the beginning of external practices, and the organization of the study. Third year starts with information relating to the subjects and to the End Grade Project (EGP), and in fourth all the aspects already mentioned are stressed together with matters relating to the planning of the possible job opportunities.

TABLE 3
GT 1. HOST DRIVEN DAY – BEGINNING INFORMATION.

| | 14-15 | 15-16 | 16-17 | 17-18 |
|-------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| The planned program is developed | 9,2 | 8,7 | 10,0 | 9,8 |
| The schedule is fulfilled | 9,5 | 8,4 | 10,0 | 9,8 |
| The planned objectives have been achieved | 9,2 | 8,6 | 10,0 | 9,8 |
| The duration has been properly | 6,8 | 8,0 | 9,6 | 9,6 |
| The resources were adequate | 8,7 | 7,0 | 9,3 | 9,6 |
| The Faculty has been adequate | 9,6 | 8,4 | 10,0 | 10,0 |
| Explanations have been clear | 8,8 | 9,1 | 10,0 | 10,0 |
| Scattered documents have been useful | 8,6 | 8,4 | 10,0 | 9,2 |
| Average | 8,8 | 8,3 | 9,9 | 9,7 |
| Standart deviation | 0,9 | 0,6 | 0,3 | 0,3 |
| Variation rate | 0,10 | 0,07 | 0,03 | 0,03 |

In the first case, that corresponds to reception tutoring, held the first week of teaching (second week of September), we think it is noteworthy to highlight that there are significant differences between the results obtained in the two first

courses and those obtained in the last two. In our opinion and according to the considerations listed in the polls, the students of the initial courses considered less useful this tutoring than students from the final courses (3rd and 4th). This could be because students of 1st and 2nd courses do not have internalized yet the autonomy that it is supposed to university students, while students in 3rd and 4th have already acquired it. This is important since that home tutoring is a first approach to the Organization of the Faculty and course, and younger students do not see much need to plan for different reasons.

They say that as they come from Bachillerato studies this planning is at a shorter term, its autonomy is smaller and individual attention given by tutors is greater. They also point out that in 1st they still do not have failed subjects from previous year and therefore do not perceive the need to prioritize and organize their study time and the calls to which they are eligible. On the contrary in 3rd and 4th courses they value reasonably better this action, especially in 3rd, since it is the course that they start to chose optional subjects, and in the year in which external practices are of partial and progressive intervention and in which they do not regard the EGP as far in the future.

TABLE 4
TG 2. RPP, OPTIONAL SUBJECTS AND VOCATIONAL GUIDANCE.

| | 14-15 | 15-16 | 16-17 | 17-18 |
|-------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| The planned program is developed | 8,4 | 8,4 | 8,0 | 9,2 |
| The schedule is fulfilled | 8,0 | 8,1 | 8,6 | 9,4 |
| The planned objectives have been achieved | 7,0 | 8,6 | 7,7 | 9,5 |
| The duration has been properly | 9,1 | 7,9 | 7,6 | 8,5 |
| The resources were adequate | 7,2 | 8,4 | 8,9 | 9,5 |
| The Faculty has been adequate | 7,9 | 8,3 | 8,9 | 9,6 |
| Explanations have been clear | 6,8 | 8,6 | 8,5 | 9,6 |
| Scattered documents have been useful | 8,1 | 8,7 | 8,1 | 9,1 |
| Average | 7,8 | 8,4 | 8,3 | 9,3 |
| Standart deviation | 0,8 | 0,3 | 0,5 | 0,4 |
| Variation rate | 0,10 | 0,03 | 0,06 | 0,04 |

The scheme designated to discuss the results of GT 1, can be applicable and acceptable to explain the results of the GT 2, which depending on the different courses to which it is applied, wants the teacher, who is also a tutor, to be familiar with the structure of the university, to know the degree that he teaches in depth and to have the knowledge about the market of work and career opportunities of future graduates (Martínez et al, 2015).

In this sense and with a simple review of the data we see that the valuation or importance that students give to the different actions is substantially different. Thus, in first year, the action analysed is the one that refers to the Regulation of Progress and Permanence, whose knowledge affects them in a very important way, as it compliance implies that students can continue to develop their studies at the University of Oviedo. Therefore the Faculty considers important enough and justified to organize a focused action dealing with all the aspects that can be remarkable and students should know them. Of the four actions analyzed in this section this is what gets a lower rating average, as well as the one presenting a greater standard deviation (dispersion between the values is greater than in others), being the lowest average rating obtained if we consider the 8 actions analyzed so far.

As regards actions analyzed relating to the optional subjects both have obtained very similar average assessment; This has a logical explanation as students in a degree like this, think it is very important to know in great detail the range of optional subjects that make up the different learning paths (called mentions). It is highly likely they already know, or at least have a preconceived idea that fits reasonably into reality, so that they do not value equally well this information if we compare it with others that are less familiar to them.

Finally, the last analyzed action is the one related to vocational guidance, which is the penultimate month of the 4th year class. While the sessions used as summary results are analyzed, it should be noted that throughout the degree, and especially in the last two years, on numerous occasions it contributes to aspects that can be framed without a doubt in the field of the vocational guidance, either in tutorials group or in individual tutoring, to demand from the students. In particular, aspects concerning the training needs of working in languages, continuous training and different career opportunities (such as public examination to the civil service, access to private schools, private agreements, etc.) or issues of training of postgraduate (master, doctorate, etc.). In our opinion this is probably the reason that motivates this action receives such a high average score, given that it occurs during a terminal degree, when students' motivation is maximum in order to see their expectations in the studies fulfilled, but where instead the availability to participate in actions of orientation may be substantially endangered. In addition to the assessment carried out by the students (present in the action) it is very remarkable that a percentage of participating students, as well as other students who for various reasons have not been able to attend are still demanding information on these aspects in the following weeks and even after the course has finished. It is for that reason that we understand that the interest of most students in this action is very high.

TABLE 5
3 TG. ASSESSMENT OF THE PAT.

| <i>year</i> | <i>14-15</i> | <i>15-16</i> | <i>16-17</i> | <i>17-18</i> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | YES | YES | YES | YES |
| 1. Has it provided you enough information about the Tutorial Action Plan? | 90,5 | 95 | 100 | 100 |
| 2. Has your tutor contacted you to quote you a first individual tutoring? | 90,5 | 100 | 100 | 100 |
| 3. Did you assist? | 85,7 | 95 | 100 | 100 |
| 4. My tutor has offered me several tutoring activities and has been interested in that go to them? | 47,6 | 85 | 100 | 71 |
| 5. Did you assist? | 38,1 | 95 | 100 | 57 |
| 6. In the tutorial you received information about the structure, legislation and services of the UO? | 81,0 | 100 | 100 | 93 |
| 7. Have you received information about structure, legislation and services of the Faculty in mentoring? | 71,4 | 100 | 100 | 100 |
| 8. In the tutorial, did you analyze jointly the curriculum or, at least, the subjects of this year? | 76,2 | 95 | 100 | 100 |
| 9. Did the tutor offer to help you plan your personal work during this course? | 61,9 | 100 | 100 | 100 |
| 10. Has the tutor offered you information and support on other academic issues of interest (strategies for learning, scholarship, subjects, etc.)? | 85,7 | 90 | 100 | 100 |
| Average | 72,9 | 95,5 | 100,0 | 92,1 |
| Standart deviation | 18,3 | 5,0 | 0,0 | 15,3 |
| Variation rate | 0,3 | 0,1 | 0,0 | 0,2 |

In GT 3 it is carried out a global assessment of the TAP. Other actions are carried out in this tutorial, but this assessment is included in order to ensure a high participation on the students' part. Items that are to be answered are of a general nature, but we believe that they can provide enough information.

The results obtained in the first question allow to confirm that students are informed promptly of the TAP as well as the actions they are offered. Still, while in 3rd and 4th years it is said by a 100% of students, in 1st only a 90.5% and in 2nd a 95%, which could indicate that they do not consider that the information reaches them properly, or that they expected at least another way to be informed, since they are told properly in the home tutoring.

A small difference between the first course and the rest remains in questions 2 and 3. It seems that in the first course students perceive differently the role of tutors, opposite to what students notice in the following years. In that sense, we consider that this different perception derives from the fact that in high schools

tutors keep a closer relationship with their pupils, not leaving it to the students' demand as it occurs in the faculty.

Questions 4 and 5, about the offer of other activities, are those which give more varied data, in the other courses there are important differences between the two options, but in 3rd. In this sense, we consider that there may be the perception that students only considered mentoring action personal interviews and not other types of actions, such as the informative talks and others...

The following items (6 and 7) that refer to information received about the University of Oviedo and the faculty, once again receive one positive evaluation in the first course; It is reasonable to think that students do not give so much importance as they have just joined the higher education (something similar to what happened with items 1, 2 and 3). Finally, for items 8, 9 and 10, a similar pattern is maintained: the students of first (and once the students of 2nd) do not match completely in being informed about planning, curriculum or other issues of interest.

CONCLUSIONS

The results of the analysis leads us to conclude essentially that students perceive very positively the existence of the Tutorial Action Plan, although with the aspects that we had initially raised. In particular, it seems clear they value the role of the tutors differently, according to the course in which they are: it is reasonable to think that students of the first courses expect to be followed closely by tutor, while in the upper courses they expect a guardian tutor acting on demand. On the other hand they value very positively the various actions designed on the basis of the training itinerary, stressing that at the beginning of the degree they demand that kind of more individualized attention, for the acquired habit during the Bachelor's degree, and in the upper courses they ask for another kind of a more specific attention that deals with their professional output.

REFERENCES

- Martínez, J. F. y Barrios, R. (2012). Valoración del impacto de la acción tutorial universitaria desde la perspectiva del alumnado: Universidad Autónoma de San Luis Potosí-México. *Revista Currículum*, 25, 125-149. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3943795>
- Martínez, M., González, C., Pérez, J., González, N., y Martínez, P. (2015). Redefiniendo al profesorado universitario: las competencias del tutor universitario desde la perspectiva del alumnado. *Investigar con y para la sociedad*, 2, 923-934. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5188826>

- López, E. (2016). La tutoría universitaria como relación de ayuda. *Opción*, 32(9), 1007-1024. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048482057.pdf>
- Pérez, J., Martínez, M. y Martínez, P. (2012). El desafío de la tutoría universitaria. En D. Cobos (dir. Congr.). I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGIA 2012. Sevilla, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4637421>

RE-ORIENTANDO LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA “ANTES, DURANTE Y DESPUÉS”

Azucena Lozano Roy,¹ Nieves Moyano Muñoz,² Ester Ayllón Negrillo,³
Alejandro Quintas Hijós⁴

*Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Campus de Huesca.
Universidad de Zaragoza*

azlozano@unizar.es,¹ nmoyano@unizar.es,² eayllon@unizar.es,³
quintas@unizar.es⁴

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue examinar la orientación e información que han recibido los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria antes, durante, y después de sus estudios de Grado. Se evaluó una muestra de 123 estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria y estudios de Máster en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. Se realizó una encuesta online con preguntas cerradas (con opciones de respuesta de 1 a 5, indicando 1 = ninguna, 5 = muy buena), preguntas dicotómicas (sí/no) y preguntas abiertas. Ante la pregunta de si “¿has recibido información “antes” de estudiar el Grado?”, y si “¿has recibido información “durante” los estudios de Grado”, en general las puntuaciones del alumnado se ubican en torno a la media teórica de la escala planteada (1-5), siendo $M=2,71$ ($DT=1,06$) para “antes” y $M=2,93$ ($DT=0,99$), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($F_{(1,120)} = 4,99$; $p = 0,027$; $\eta^2=0,040$) indicando que “durante” los estudios de Grado indican tener mayor información que “antes”. Al valorar la información obtenida sobre cómo mejoraría la orientación “antes”, el alumnado señala: mayor información sobre trámites administrativos (inscripciones, matriculas, etc...), sobre el funcionamiento interno del Grado (créditos, asignaturas, opciones de programas de movilidad), escuchar a estudiantes de años anteriores y profesionales en ejercicio. En cuanto a qué debe mejorar “durante”, se indica: mayor profundidad de la información, antelación, conocer planes de movilidad, sistema de becas (colaboración en estudios de investigación, participación en proyectos). Finalmente, en cuanto a cómo mejorar la orientación “después” se señala: más charlas y entrevistas con exalumnos, contar con un catálogo de ámbitos profesionales actualizado y recibir información antes de 4º curso. Resulta necesario re-orientar la orientación, considerando las necesidades de los estudiantes “antes”, “durante” y “después”, ya que según la etapa, sus necesidades son específicas.

PALABRAS CLAVE

Orientación universitaria, información universitaria, Magisterio, necesidades, éxito académico.

CHANGING UNIVERSITY GUIDANCE “BEFORE, DURING AND AFTER”

ABSTRACT

The objective of the present study was to examine the guide and orientation that students from Infant and Primary Education have received before, during and after their Degree. We evaluated a sample composed by 122 students from Infant and Primary Education and from Master Degree. We carried out an online survey with questions answered in a 5-point Likert scale (from 1 = none to 5 = very good), dichotomous questions (yes/no) and some open questions. To the question “*has you ever received information “before” starting your Degree?*” and *has you ever received information “during” your Degree?*”, overall, scores were centered around the theoretical mean of the scale (1-5), being $M=2,71$ ($SD=1,06$) for “before” and $M=2,93$ ($SD=0,99$), being these differences statistically significant ($F_{(1,120)} = 4,99$; $p = 0,027$; $\eta^2=0,040$). This results indicates that “during” the Degree students report to have more information than “before”. Regarding the answers to the question of how guidance should be improved “before”, students indicated the following needs: more information about paperwork (i.e., enrollment), about inner functioning (ECTS, subjects, internship programmes), to listen to previous student’s experiences and professional. About how guidance should be improved “during” the Degree, students reported: more information in detail and in advance, to better know internship programs, scholarships (collaboration in research and projects). Finally, regarding how to improve “after”, students highlighted: more conferences and interviews with previous students, to have an updated catalogue with several professional areas, and receiving information before the last year of Degree. It is important to change and re-focus university guidance, taking into consideration the needs indicated by students “before”, “during” and “after”, as based on the stage of formation, their needs are specific and may do differ.

KEYWORDS

University guidance, Education, needs, improvements

INTRODUCCIÓN

La Declaración de Bolonia (1999) y la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han abierto un nuevo panorama de formación y aprendizaje entre los estudiantes universitarios en el que la orientación universitaria ha cobrado un mayor protagonismo. Estos cambios han supuesto la reestructuración del currículo, así como una creación de planes específicos para dar soporte a esta nueva necesidad. Si bien, además de estas estructuras o planes formales generados desde la universidad –tales como el Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ)-, también, es necesario que, de modo conjunto a éstos y desde cada uno de los centros se diseñen estrategias específicas para valorar las necesidades y satisfacción del alumnado con su propio proceso de desarrollo en los estudios de Grado que cursan. De esta manera se puede obtener un feedback directo y personalizado sobre el impacto, fortalezas y limitaciones de las experiencias de orientación que se están desarrollando.

La universidad es un contexto de desarrollo profesional y personal. Así, como indican Echevarría, Figuera y Gallego (1996), las instituciones de Educación Superior deben convertirse en una experiencia que favorezca el crecimiento del alumnado, más allá de su esfera intelectual, abordando también aspectos personales, morales y sociales. En este sentido se hace necesario proponer una orientación específica para cada alumno y para cada una de las fases o etapas de sus estudios universitarios, marcando una diferencia desde ya incluso antes de comenzar su vida universitaria, siendo además sus necesidades diferentes en cada período.

Así pues, antes de comenzar su vida universitaria es necesaria la articulación de mecanismos que favorezcan la orientación vocacional y profesional. En este sentido se distinguen los siguientes periodos fundamentales para la orientación: 1) antes de la universidad (último curso de Bachillerato o ciclos formativos), 2) primer curso de los estudios universitarios, 3) niveles intermedios de los estudios universitarios y 4) último curso de los estudios universitarios. A estas etapas que corresponden a los años de formación del alumnado se le podría sumar un quinto nivel tras finalizar sus estudios universitarios, para así valorar tanto la orientación recibida con anterioridad como sus actuales necesidades e inquietudes. De esta manera se podría re-orientar todo el proceso formativo, introduciendo mejoras.

Antes de la universidad

El último curso de Bachillerato y ciclos formativos están marcados por la elección de una titulación universitaria (Martínez, Ortega, Sánchez, Cuberos, Lucena y Garcés, 2016), lo que sin duda supone una toma de decisión fundamental para sus vidas. Esta decisión supone una valoración y reflexión sobre cuál es su “vocación” (véase Martínez-Martínez, 2013). A este respecto se han realizado al-

gunas propuestas innovadoras para orientar al alumnado en sus posibles itinerarios profesionales a través del uso de las TICs a través de un Programa de Orientación psicoeducativo (Tuero, Cervero, Esteban, Arriaga, Bernardo, 2017), lo que facilita a los alumnos su reflexión sobre sus proyectos vitales y profesionales a través de debates o discusiones en grupo.

Durante la universidad: Primer curso

El primer año universitario supone un período de transición. Como tal, suele suponer para el alumnado una fuente de tensión (Chow, 2010), por lo que resulta fundamental diseñar un adecuado plan de acogida y recepción. En este período suelen aparecer ciertos desajustes personales tales como sentimiento de fracaso, frustración o incluso abandono (Corominas, 2001). Es ante esta posibilidad de abandonos y deserciones considerables, cuando la orientación se convierte en una herramienta fundamental (Figuera, Torrado, Dorio y Freixa, 2015). Por otro lado, aspectos como su rendimiento académico pueden verse influidos por este período de cambios, ya que requiere de habilidades adquiridas, como el autoaprendizaje, la capacidad de hábitos de estudio adquiridos (Frischenschlager O, Haldinger y Mitterauer, 2005; Mills, Heyworth, Rosenwax, Carr y Rosenberg, 2008). Aspectos que en ocasiones se suman al estrés que puede provocar tener que realizar los estudios en una ciudad diferente a la habitual. Es por ello, que no estar en el contexto habitual, así como alejados de familia y amigos puede igualmente provocar mayor estrés y ansiedad (Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón y Monge, 2001). Aspectos como el apoyo social, la autoestima y bajo estrés suelen ser predictores del ajuste del alumnado en los primeros años (Friedlander, Reid, Shupak y Cribir, 2007)

Durante la universidad: Cursos intermedios

Esta etapa es probablemente a la que menos atención se le ha prestado tanto a nivel de planes específicos como en la literatura científica. Probablemente esto se deba a que, en contraste con el primer y último curso universitario, las funciones en estos cursos intermedios resultan menos claras o difusas. Como se indica en POUZ, “en los cursos intermedios los conocimientos del tutor relacionados con el itinerario curricular, la formación en competencias genéricas, las prácticas en empresa, la movilidad y la adaptación de estudiantes extranjeros serán especialmente relevantes”. Seguir por tanto garantizando el bienestar del alumnado en estos cursos resulta de importancia, guiando ya la orientación hacia aquellas opciones que enriquecen su formación y les encaminan para su futuro profesional.

Durante la universidad: Último curso

Este período se ha denominado por algunos autores como de “transición a la vida activa” (Arándiga, 2000). En este último curso, gran parte de la orientación se realiza enfocada a la empleabilidad o conseguir las competencias que permitirán un mayor éxito a la finalización de sus estudios. Tal es así que un estudio de Sánchez, Guillamón, Ferrer, Villalba, Martín y Pérez (2008) indica que la mayoría de universidades dedican sus esfuerzos a la orientación profesional, dejando a un lado la orientación centrada en aspectos académicos o personales. Es por tanto en este momento donde se hace más palpable la importancia de valorar la adquisición de ciertas competencias, sin dejar a un lado otros aspectos.

Después de la universidad

De modo reciente, un estudio realizado con estudiantes egresados de la Universidad de Zaragoza (Martín y Villagrasa, 2017), evalúa las competencias genéricas relacionadas con la empleabilidad. Entre sus resultados se destaca que la mayoría de los participantes que están trabajando muestran un elevado rendimiento, autonomía, seguridad en sí mismos y madurez, e iniciativa. Experiencias de otras universidades apuntan a la importancia de las competencias relacionadas con la motivación por el trabajo, responsabilidad, trabajo en equipo, resolución de problemas (véase Freire, 2008; García, 2008; Valero, 2012).

Re-evaluar las necesidades y satisfacción del alumnado tras su paso por la universidad resulta fundamental. Solo a través de esta re-evaluación y seguimiento se podrán conseguir mejoras y adaptaciones necesarias en los estudios universitarios, si bien la continuación y seguimiento en el tiempo del estudiante suelen ser factores que dificultan la continuidad de esta evaluación. En definitiva, la re-orientación de la orientación resulta clave para mejorar la calidad universitaria.

Hasta la fecha, apenas existen estudios que valoren las necesidades específicas de cada una de las etapas formativas de modo global o conjunto, conociendo tanto la información como la valoración o satisfacción que hacen de la misma. Por ello, se plantea el siguiente estudio cuyo objetivo principal es valorar la evaluación que realizan los estudiantes de los procesos de orientación que han experimentado antes, durante y después de sus estudios universitarios.

OBJETIVO

Examinar la orientación en información que han percibido los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria antes, durante, y después de sus estudios de Grado en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca.

MÉTODO

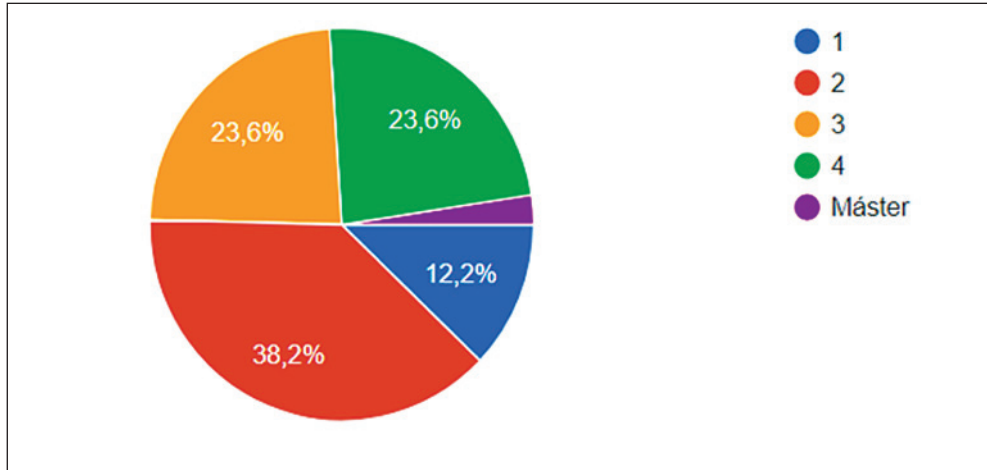
Para cumplir con el objetivo se diseñó un cuestionario para evaluar las necesidades y satisfacción con la orientación recibida antes, durante y después de la formación universitaria. En concreto las preguntas fueron:

1. Grado/Máster en el que estás matriculado/a
2. Curso más alto en el que estás matriculado/a
3. ¿Consideras que tuviste suficiente orientación para elegir tus estudios universitarios? (1 ninguna, 5 muy buena)
4. ¿Qué consideras que podría haber mejorado esa orientación?
5. A lo largo del grado/máster ¿has tenido suficiente orientación sobre el desarrollo del mismo? (1 ninguna, 5 muy buena)
6. ¿Qué consideras que podría haber mejorado esa orientación?
7. Además de orientación sobre cuestiones académicas ¿has recibido sobre otros aspectos de la vida universitaria?
8. Al finalizar el grado/máster ¿has tenido orientación sobre alternativas después de acabar tus estudios?
9. ¿Qué consideras que podría haber mejorado esa orientación?
10. La Universidad de Zaragoza tiene un proyecto de Orientación Universitaria (POUZ) donde participan tutores (profesores, para todos los cursos) y mentores (estudiantes, para estudiantes de 1º) ¿Has participado en alguna reunión de orientación?
11. ¿De dónde has recibido la orientación?
12. ¿Has asistido a las jornadas de orientación laboral que ha organizado la facultad para los estudiantes de 4º?
13. ¿Qué es lo que más te ha ayudado en tu vida universitaria?
14. Otros aspectos sobre orientación universitaria que consideras oportuno tener en cuenta

PARTICIPANTES

Número de participantes: 123. El 60,2% son del Grado de Magisterio en Educación Infantil, el 35,8% son del Grado de Magisterio en Educación Primaria, sólo 2 estudiantes del Máster universitario en profesorado. Especialidad educación física, y 3 del Máster Universitario en Estudios Avanzados sobre el Lenguaje, la Comunicación y sus Patologías, que a su vez han sido previamente estudiantes de alguno de los grados mencionados anteriormente.

Grafico del curso actual que realizan



RESULTADOS

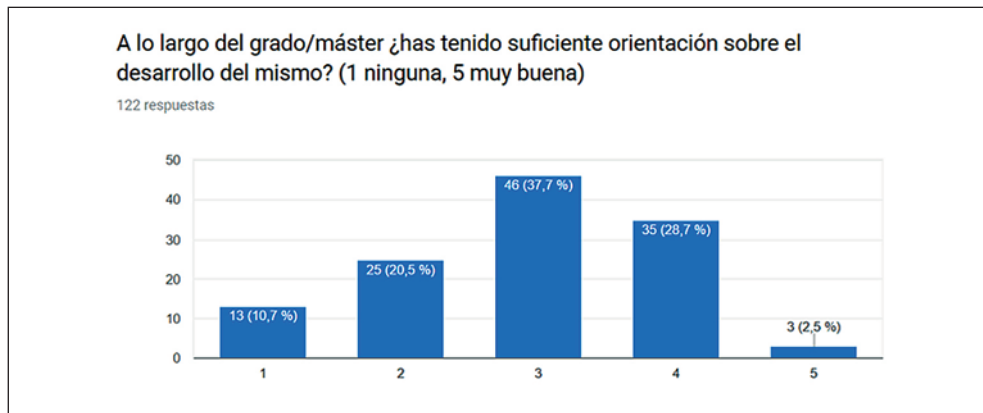
Desde el Decanato de la Facultad se organiza todos los años una Jornada de acogida a los estudiantes de primer curso, y se participa en las Jornadas de Orientación Universitaria que organizan los Institutos de la provincia de Huesca para los estudiantes de 2º de Bachillerato. Además se llevan a cabo algunas sesiones de orientación específicas para cada curso, según sus necesidades, por parte de los coordinadores de titulación (prácticas, menciones, ...) o por los coordinadores de movilidad (ERASMUS, Cooperación, SICUE...)

Para los estudiantes de 4º de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y en Magisterio en Educación Primaria, y voluntariamente para los de 3º interesados, se organizan las Jornadas de Orientación laboral, con presencia de agentes externos a la Universidad ligados al mundo laboral o a la formación permanente.

Como se ha comentado anteriormente, la Universidad de Zaragoza tiene un Plan de Orientación Universitaria (POUZ) que está en funcionamiento desde hace 4 años en nuestra Facultad y todos los cursos, desde primero a 4º, tienen un profesor tutor asignado y en los cursos de primero hay, además, un estudiante Mentor para cada grupo de clase. Sin embargo, es un servicio poco conocido puesto que en las encuestas, sólo un 35% de los estudiantes reconocen haber asistido a alguna de las reuniones del POUZ.

Antes de la universidad

Aunque los resultados se ubican en torno a la media teórica planteada ($M=2,71$).



En las respuestas abiertas se presentan algunas sugerencias que habría que tener en cuenta.

Los temas que han emergido son:

— Desde los institutos:

- Mayor información al elegir las ramas de las asignaturas optativas. “... en el colegio, antes de elegir la rama que has decidido escoger, que nos informasen de las carreras que hay en cada una de ellas... Y las salidas laborales”
- Mayor conexión entre los institutos y la universidad. “Que los institutos estén más ligados a las universidades”.

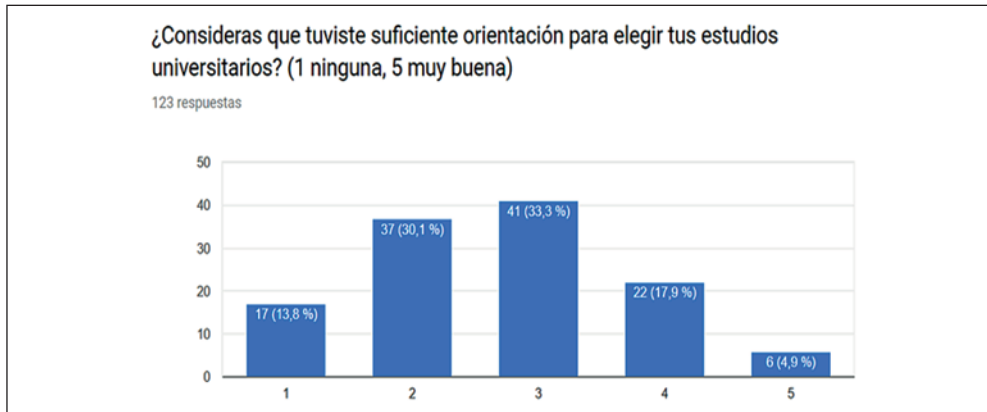
— Desde la Universidad:

- Más formación sobre opciones de grados. “Una explicación más detallada y específica acerca de las posibilidades de los grados y las salidas profesionales posteriores.”
- Sobre las asignaturas y su organización (créditos, asignaturas, movilidad, etc.). “Que me hubiesen explicado las asignaturas que se cursan a lo largo de la carrera”
- Sobre la organización y funcionamiento de la Universidad (inscripciones, matrículas, etc.): “Informarme más sobre el funcionamiento de la universidad y sobre mi carrera en concreto”.

Proponen como intermediarios a estudiantes de cursos anteriores.

Durante la universidad

Según los resultados, parece que hay una cierta satisfacción sobre la información recibida durante la presencia en la Universidad.



Y las sugerencias, a través la pregunta abierta correspondiente, están en cierto modo relacionadas con el curso que están realizando.

Los estudiantes de primero y segundo plantean situaciones relacionadas con la atención de los tutores, los coordinadores o los profesores “*Que la tutora este más presente con los alumnos y no solo vía Internet o a través de la delegada/o del grupo*” “*Más implicación por parte de los orientadores*” “*Que respondan a los correos los profesores*” “*Mayor atención individualizada hacia cada alumno/a*”.

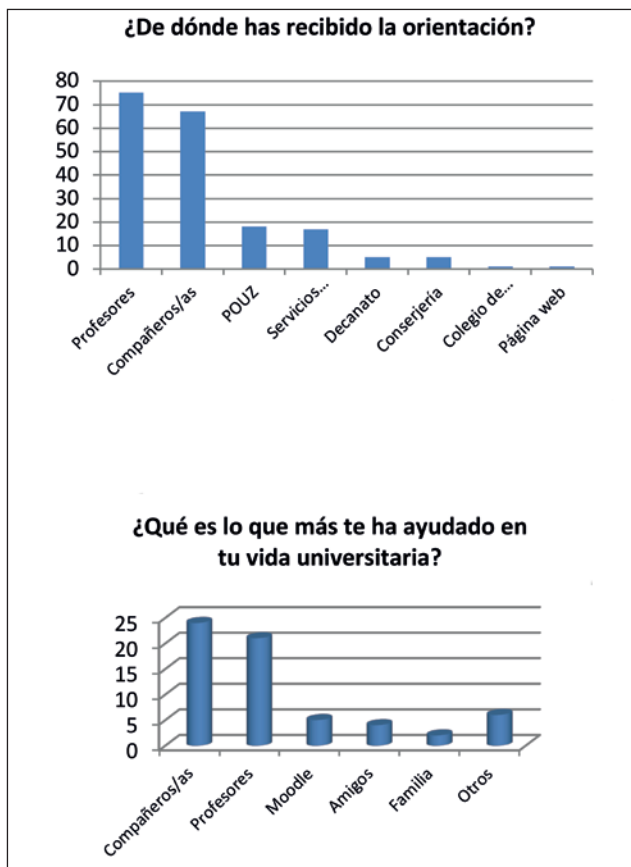
Los de tercero expresan más su necesidad ante las menciones o la movilidad “*Más información sobre las menciones y más tiempo para decidir*” “*...como por ejemplo sobre cómo funciona y las fechas para la elección de centro para realizar las prácticas en Aragón o en el extranjero, información sobre la elección y fechas para la mención, otras fechas relevantes como fechas para solicitar diferentes tipos de becas, solicitar Erasmus o Seneca, o por ejemplo fechas y cursos opcionales programados para ese año*”

Y los estudiantes de cuarto y los de máster están más preocupados por las salidas laborales y oposiciones.” *Informar sobre los estudios o cursos adicionales que pueden servirnos para las oposiciones.*” “*Charlas informativas sobre salidas al terminar la carrera y sobre oposiciones desde el primer curso de carrera.*”

Un 44% de los estudiantes reconocen haber recibido información de otros aspectos de la vida universitaria que no son los estrictamente académicos.

Después de la universidad

Como la encuesta está implementada en estudiantes que en este momento cursan estudios en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, no tenemos datos sobre antiguos estudiantes, por eso hemos seleccionado las repuestas



de los estudiantes de 4º y de los que en ese momento estaban haciendo un máster, aunque el número de datos de este sector sea muy poco significativo.

Cuándo se les pregunta *Al finalizar el grado/máster ¿has tenido orientación sobre alternativas después de acabar tus estudios?*, un 56 % responde que no y solicitan mayor información sobre salidas profesionales, acceso a másteres, información sobre las oposiciones, *“Qué me faciliten información sobre qué alternativas tengo después de mi grado universitario. Sobre todo, en las áreas o campos que me gustaría especializarme”*, *“Charlas y entrevistas con ex alumnos del grado que trabajan de maestros”*, ...

Sin embargo, ante la pregunta sobre si habían asistido a las Jornadas de Orientación Laboral que organiza la Facultad, un 54 % de los estudiantes de 4º responden negativamente.

En cuanto al origen de su información, la mayoría de los estudiantes mencionan a los profesores (69,4%) o a los compañeros/as (62%)

Congruente con esta información, consideran que quién más les han ayudado han sido los compañeros/as y los profesores:

En cuanto a las sugerencias finales, los estudiantes proponen dar más información sobre oposiciones y otras salidas laborales, hacer más visible el POUZ “*Que el POUZ tenga más implicación o sea más relevante ya que es la primera vez que se de él*” y trabajar más la orientación desde el primer curso; cuestiones administrativas “*Fechas de convalidaciones, matriculaciones, modificaciones...*” “*Que se avisaran mejor los plazos, que no sólo exista la opción de buscarlo y mirarlo en la web*” y también los que vienen del Grado Superior de Educación Infantil exponen sus sugerencias “*Se podría ayudar más a las personas que vienen de grados en el momento de la elección de asignaturas.*”

CONCLUSIONES

Resulta necesario re-orientar la orientación, considerando las necesidades de los estudiantes “antes”, “durante” y “después”, ya que, según la etapa, sus necesidades son específicas.

Atendiendo a las respuestas de los participantes, es necesario reconocer que, el esfuerzo de mejora de la orientación universitaria que se está llevando a cabo en estos últimos 4 años en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, tiene aspectos importantes que mejorar “*Creo que se nos debería orientar más desde primero, sobre oposiciones (no sólo el último año) y sobre otras posibles salidas laborales. Pero creo que, por lo general, se suele escuchar a los alumnos y si pedimos orientación nos la dais.*”

Hay una cierta disfunción entre las propuestas que se llevan a cabo desde la Facultad y las informaciones que llegan a los estudiantes, incluso son desconocidos los proyectos que se llevan a cabo, aunque se informa de todos ellos a los estudiantes a través de correo electrónico y en las propias aulas a través de los profesores.

Por ello proponemos:

1. Establecer comunicaciones más intensas con Institutos y otros Centros de formación de acceso a la Universidad.
2. Mejorar el acceso a la transmisión de información puesto que habiendo un POUZ, los estudiantes desconocen su existencia,
3. Negociar con los estudiantes el mejor momento para realizar las tareas de orientación puesto que parece que, aunque no asisten a las mismas luego las consideran necesarias.
4. Adecuar las informaciones a las necesidades específicas de cada grupo.
5. Dar más visibilidad a la figura del Mentor y buscar mentores en maestros y antiguos estudiantes.
6. Dar más relevancia a la figura del profesor delegado de estudiantes y al coordinador del POUZ y a los tutores de cada curso.

7. Buscar nuevos espacios de comunicación por ejemplo poner información en cada aula y en la página web, sobre el profesor tutor y el estudiante mentor, en su caso, para acceso directo de todos los estudiantes de cada curso.
8. Poner un espacio específico en la página web con las informaciones administrativas más importantes de cada momento del calendario escolar.

REFERENCIAS

- Arándiga, A. (2000). *Formación y Orientación Laboral- Transición a la vida activa (acceso al mundo laboral)*. Editorial EOS: Madrid
- Chow, H. P. H. (2010). Predicción del éxito académico y bienestar psicológico en una muestra de estudiantes universitarios canadienses. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21, 473-496.
- Corominas Rovira, E. (2001). La Transición a los estudios universitarios: abandono o cambio en el primer año en la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 127-151.
- Declaración de Bolonia (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Recuperado en http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf.
- Echeverría, B., Figuera, P., & Gallego, S. (1996). La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista de orientación y psicopedagogía*, 7(12), 207-220.
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I., & 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.
- Freire, M. J. (2008). *Competencias profesionales de los universitarios*. A Coruña: Consejo Social de la Universidad de la Coruña.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of college student development*, 48(3), 259-274.
- Frischenschlager, O., Haidinger, G., & Mitterauer, L. (2005). Factors associated with academic success at Vienna Medical School: prospective survey. *Croatian Medical Journal*, 46(1), 58-65.
- García, L. (2008). *¿Qué demandan las empresas de los titulados universitarios? Análisis desde la perspectiva del empresariado sobre el empresariado sobre el proceso de selección de los jóvenes titulados y sus competencias*. La Laguna: Fundación Canaria Empresa Universidad de la Laguna
- Martín, R. V., & Villagrasa, P. J. R. (2017). Competencias clave para la empleabilidad de los egresados universitarios: Un análisis en la Universidad de Zaragoza. *Acciones e investigaciones sociales*, 37, 215-235.

- Martínez, A. M., Ortega, F. Z., Sánchez, M. C., Cuberos, R. C., Lucena, M. A. H., & Garcés, T. E. (2016). La elección de estudio superiores universitarios en estudiantes de último curso de bachillerato y ciclos formativos. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 13.
- Martínez-Martínez, A. (2013). La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de bachiller y formación profesional y su inclusión en el mercado laboral (Tesis doctoral). España, Universidad de Granada. Recuperado de [http:// digibug.ugr.es/handle/10481/30837#.VhVIYalspdY](http://digibug.ugr.es/handle/10481/30837#.VhVIYalspdY)
- Mills, C., Heyworth, J., Rosenwax, L., Carr, S., & Rosenberg, M. (2009). Factors associated with the academic success of first year health science students. *Advances in Health Sciences Education*, 14(2), 205-217.
- Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ). Recuperado de <https://webpouz.unizar.es/sites/webpouz.unizar.es/files/users/leteo/pouz-sept-2017.pdf>
- Sánchez, M. F., Guillamón, J. R., Ferrer, P., Villalba, E., Martín, A. M., & Pérez, J. C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.
- Tuero Herrero, E., Fernández-Castañón, A. C., García, M. E., De Andoain, G., Arriaga, J., & Bernardo Gutiérrez, A. B. (2017). La transición a la universidad: eficacia de un programa de orientación en bachillerato apoyado en las TIC. II CLABES. Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior.
- Valero, F. J. (2012). *Demandas del Mercado laboral a los titulados universitarios*. Granada: Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Granada.

LA FORMACIÓN EN ALTERNANCIA UN PUENTE ENTRE LA ESCUELA Y LA EMPRESA

José Gutiérrez-Berraondo

Escuela de Ingeniería en alternancia IMH (Elgoibar)

RESUMEN

Las políticas educativas y el contexto socioeconómico en el que vivimos han puesto de actualidad el debate en torno a la formación dual o en alternancia. La necesidad de diseñar una formación ajustada a las necesidades del entorno empresarial y las necesidades de responder a las bajas tasas de natalidad y las necesidades, que, superada, la crisis, ésta puede tener en el sector productivo, posicionan a esta opción como un modelo a desarrollar. Todo esto lleva a tener que desarrollar un adecuado modelo y de su pedagogía, puesto que conlleva, entre otros aspectos a la construcción de un sistema de relación entre el centro de formación y la empresa. Europa es un buen espacio de aprendizaje ya que el modelo está contrastado por muchos de sus países y la Escuela de Ingeniería en alternancia IMH también aporta su propio patrón desarrollado durante 22 años en los estudios de ingeniería en alternancia. Vamos a presentar el modelo de Formación diseñado para el grado de Ingeniería que se imparte en el IMH y que ha servido de modelo para, muchas otras escuelas en las que se ha iniciado con este modelo de formación en alternancia viendo la conexión entre el centro de formación y la empresa.

PALABRAS CLAVE

Alternancia, ingeniería, empresa y escuela.

INTRODUCCIÓN

El modelo de formación dual o en alternancia es un modelo instaurado ya hace muchos años en diferentes países de Europa y de un interés cada vez más grande a nivel estatal. En la actualidad confluyen realidades y variables asociadas a las políticas educativas y al contexto socioeconómico que explican el debate generado en torno a la de formación dual o en alternancia. En España este modelo se ha iniciado ya hace 22 años en el IMH (Instituto de Máquina Herramienta) en formación superior y siguiendo el modelo instaurado por el CESI (Centro de Estudios Superiores de Ingeniería) en Francia.

El envejecimiento de la población es una de las variables que afectan y van a afectar con mayor intensidad al ajuste/desajuste de cualificaciones que se produce en el mercado de trabajo. Este hecho entraña importantes necesidades de relevo generacional en las empresas y organizaciones, por lo que es necesario impulsar fórmulas que combinen de manera efectiva las peticiones de las empresas con un nivel creciente de cualificación.

Hay que considerar que la alternancia asegura que la educación y la formación sean accesibles para todos, posibilitando el cumplimiento de una de las grandes orientaciones europeas en relación a la formación: el principio de equidad.

En este contexto la formación dual o en alternancia es una magnífica oportunidad para alinear el sistema de formación superior con las políticas activas de empleo de modo que:

- Se potencie la interrelación de la empresa con el sistema de formación superior y se facilite la adaptación de los modelos formativos a los contenidos demandados por los principales sectores productivos, ajustando los perfiles profesionales a las necesidades de las empresas más dinámicas.
- Se responda positivamente a las necesidades que suscita el relevo generacional y la demanda de reposición en un contexto de envejecimiento de la sociedad en general y de las plantillas de las empresas en general.
- Se contribuya en la adecuación de la oferta formativa a las necesidades productivas, especialmente en el sector industrial.

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA

En el plano conceptual, la alternancia define la formación que se realiza en periodos de tiempo alternados entre el centro de formación y el centro de trabajo. El estudiante tiene un contrato laboral con derechos y obligaciones laborales.

El objetivo es “formar ingenieras e ingenieros inmediatamente operativos, capaces de seguir el ritmo de las evoluciones tecnológicas, organizativas y huma-

nas, que planteen y ejecuten estrategias que las adelanten y/o innoven, con un estrecho vínculo con las empresas”.

Será esencialmente una persona de terreno, polivalente, una o un realizador dotado de una cultura técnica y científica general suficiente, al igual que de sólidos conocimientos y un buen control de la organización, la gestión industrial, la gestión de proyectos y la gestión de la innovación.

La Pedagogía de la Alternancia consiste en una combinación entre el estudio y el trabajo que no se limita al saber hacer en la empresa y que desarrolla una inteligencia de la acción que permite responder a situaciones complejas. Así podemos decir que, se supera la contradicción entre el saber y la competencia, así como entre la teoría y la práctica. Esta pedagogía permite adquirir competencias que no son posibles de adquirir a través de sistemas tradicionales: los saberes tácitos (Nonaka y Takeuchi, 1995), los saberes de acción (Barbier, 1996), los saberes accionables (Argyris, 1995), los saberes experimentales (Dewey, 1993), etc.; además permite llevar a cabo diferentes formas de aprendizaje (Bercovitz, 1982): los aprendizajes por imitación (Wood y Bandura, 1989), los aspectos constructivistas (Vygotski, 1995), etc. que son difíciles de manejar en situaciones estrictamente formales.

La formación en alternancia lleva implícito el concepto de competencia. Es un modo de adquisición de competencias porque para su desarrollo hace falta el saber y la experiencia. La competencia es la aptitud de poner en práctica los saberes, los conocimientos y las capacidades, de manera responsable en unas situaciones determinadas. La competencia es inseparable de la acción, es a la vez un saber en acción y un saber actuar reconocido (Le Boterf, 1995)

La formación dual es una nueva manera de entender la formación, que va más acorde con los cambios que se producen en la sociedad. Se pasa del rol de estudiante tradicional, que absorbe pasivamente los saberes construidos por otras personas, al rol de estudiante activo productor de su aprendizaje. Esto lleva a plantear nuevas maneras de hacer y de actuar que favorecen el desarrollo, la construcción y experimentación de nuevos modelos y nuevas herramientas metodológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La realidad científica, tecnológica y su aplicación en los diferentes sectores laborales que conforman el tejido industrial precisan de profesionales con capacidad para aplicar el conjunto de saberes conceptuales, con objeto de formular, desarrollar, resolver, optimizar y gestionar los requerimientos, medios y recursos.

Podemos decir que la formación en alternancia

- Forma parte de una reflexión general de la relación formación/trabajo, de las articulaciones reales o deseadas entre la formación y el mundo productivo
- Ofrece las condiciones para dar sentido a los aprendizajes, pero necesita de una pedagogía inductiva

- Implica un inicio autónomo de producción de saber, es decir, el o la estudiante en formación en alternancia tiene implicación personal en una acción donde él o ella es el o la responsable.
- Rompe la confrontación escuela-trabajo para establecer una relación entre dos sistemas.
- Permite preparar un título adquiriendo una experiencia profesional

El desarrollo de las competencias permite adquirir un determinado perfil profesional definido por la empresa, donde se combinan los conocimientos y saber hacer tanto de la escuela como de la propia empresa. Este perfil se define al inicio de los cuatro años de formación y se hace un seguimiento semestral en base a objetivos de aprendizaje definidos entre el tutor de la empresa, el tutor de seguimiento y el propio estudiante.

Implica un tiempo único, un proyecto único de formación repartido en dos entornos formativos, el académico y el empresarial coordinados completamente e interactivos. Los tres actores que forman parte de este modelo de formación conocen perfectamente las competencias a desarrollar, tienen una visión única del proyecto formativo y unos objetivos compartidos cuyo logro requiere que cada parte cumpla con su misión.

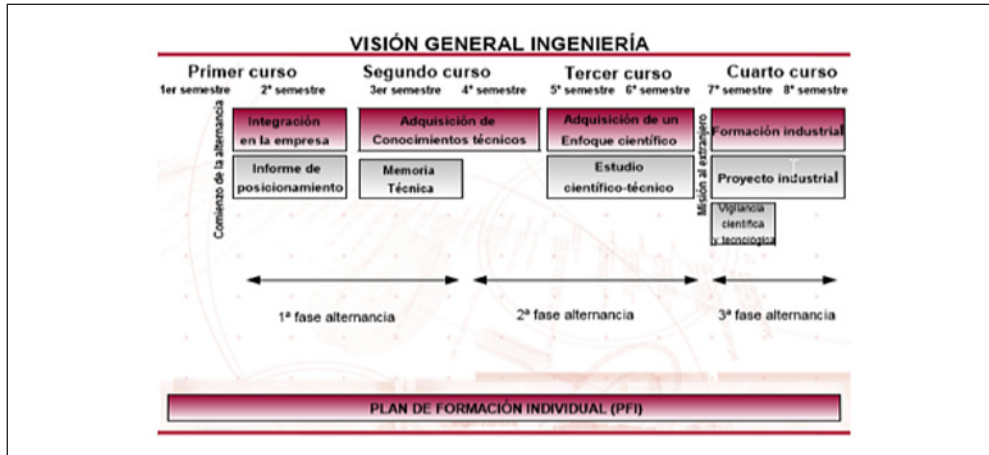
El proceso de tutoría es competente y valorada (tutor de empresa y tutor de seguimiento). Esta tutoría asegura y regula el seguimiento y la progresión del alumno o la alumna. El tutor o tutora de empresa juega un papel clave en el lugar de trabajo por su capacidad de organizar el aprendizaje y definir los objetivos de aprendizaje. El tutor o tutora de seguimiento se encarga de las relaciones con el tutor o tutora de empresa para ajustar el proceso formativo del alumno o alumna. Tiene un rol orientador e integrador de primer orden porque acompaña al alumno o alumna y a la empresa para mantener el lazo entre la experiencia profesional del estudiante en la empresa y el programa y recorrido formativo. En la figura 1 se muestra la visión general de la formación del grado de ingeniería de la Escuela de Ingeniería en alternancia del IMH. En esta figura se puede ver como se reparte la formación de empresa y de escuela a lo largo de los cuatro años de formación.

Respecto a las actividades de aprendizaje en el centro, se considera clave el diseño pedagógico para integrar bien las actividades de aprendizaje en el centro con las actividades de la empresa. A dicha pedagogía se le denomina pedagogía “integrativa”

Los criterios a seguir serían:

- Identificación de actividades básicas a realizar en la empresa que permitan obtener ciertos resultados de aprendizaje identificados en la unidad didáctica
- Identificación de un recorrido progresivo “tipo” para el aprendizaje en la empresa.

FIGURA 1
ESQUEMA GENERAL DE LA FORMACIÓN EN ALTERNANCIA
EN LA ESCUELA DE INGENIERÍA IMH DE ELGOIBAR



- Reducción de las redundancias entre resultados de aprendizaje exigidos en la empresa y los exigidos en el centro.
- Se establecen los criterios de evaluación para las actividades en la empresa y en el centro.

Se deben tener en cuenta tres dominios de actividades pedagógicas en el centro de formación:

- Las asignaturas con orientación metodológica homogénea a través de la pedagogía por proyectos o a través de una orientación desde y para la experiencia profesional.
- Los proyectos integradores de saberes adquiridos en el centro y en la empresa.
- Las actividades de interfaz que a su vez se subdividen en tres familias:
 - Dinámicas de reflexión con el alumnado
 - Seguimientos individualizados entre el /la responsable de formación y el estudiante.
 - Otras relacionadas con la empresa

La captación de las empresas y selección de candidatos/as es de vital importancia para garantizar el éxito del proceso. En Europa existen diversas formas de llevar a cabo dicho proceso desde la Agencia Federal de empleo en Alemania hasta los CFA (Centros de Formación de Aprendices) en Francia, pero no se ha de olvidar que las labores de sensibilización y captación de empresas deberán ser continuadas durante el tiempo. En CAPV (Comunidad Autónoma del País Vasco) las empresas no están muy sensibilizadas con el modelo de formación en alter-

nancia porque la cultura no es como en otros países, lo que hace que el trabajo comercial sea más intenso. Se puede decir que los centros de formación por diferentes razones, como pueden ser el conocimiento del desarrollo de las actividades de la alternancia y por el interés para obtener un mayor número de alumnos/as son los mejores agentes comerciales. La calidad de la red empresarial facilitará el trabajo para la captación de empresas.

Una vez que se valida por parte del centro de formación la candidatura del estudiante es el empresario quien debe elegir al candidato para que el proceso de aprendizaje sea de éxito. Este proceso puede ser complejo y durar varios meses donde puede haber alumnos/as con varias empresas para su selección y otros/as sin empresa. La constitución del binomio empresa/centro de formación es tarea de la Escuela donde el acercamiento, la información actualizada y la orientación se consideran necesarias para que el proceso se pueda desarrollar de manera eficiente.

El modelo de formación en alternancia para formación profesional es una realidad contrastada a nivel europeo con resultados exitosos y probados en países en los que llevan desarrollándolo varias décadas.

Un buen ejemplo es el sistema suizo que lleva obteniendo resultados eficientes desde hace casi un siglo, después de la enseñanza obligatoria casi dos terceras partes de los jóvenes cursan formaciones con sistema dual o en alternancia.

Alemania es el paradigma de este modelo, cada año el 56% de los jóvenes opta por esta modalidad de formación.

La formación en alternancia en educación superior es una realidad emergente en Europa constituyéndose en una esfera de desarrollo estratégico para las universidades.

Dos países europeos privilegian esta vía de formación en sus sistemas de educación superior: Alemania y Francia. También, se constatan otras experiencias reseñables en países como el reino Unido, Suecia, Italia o Austria.

LA EXPERIENCIA DEL MODELO DE ALTERNANCIA DEL IMH DE ELGOIBAR

La experiencia en formación dual o en alternancia del IMH se centra en sus estudios de ingeniería dual.

Esta escuela surge hace 22 años como resultado de una reflexión estratégica y proyecto clave para dar respuesta a la necesidad manifestada por las empresas de disponer de expertos con capacidad de asumir responsabilidades en áreas técnicas y de gestión y con un amplio conocimiento empresarial.

Su objetivo es formar ingenieros de empresa integrados en la industria, con una sólida cultura empresarial y con capacidad de asumir responsabilidades en áreas técnicas y de gestión.

Después de 16 años impartiendo un diploma francés como centro adscrito a la escuela de ingenieros CESI (Centro de Estudios Superiores de Ingeniería), se inició un nuevo grado oficial estatal como centro adscrito a la Universidad del País Vasco.

El modelo de Alternancia del IMH de Elgoibar, Centro de Formación referente del País Vasco, ha funcionado positivamente a pesar de carecer de un marco regulador que favoreciera su desarrollo. En efecto, se ha logrado trazar una senda firme con resultados muy satisfactorios a pesar de que la alternancia ha sido durante estos años un modelo inexistente en el sistema educativo español. Además, desde la óptica laboral no se ha desarrollado legislación específica que regule la figura de estudiante asociada a la formación en alternancia que facilite y promueva su contratación. Debido a esto, su encaje fue propiciado por una autorización del Gobierno Vasco para impartir enseñanzas de nivel universitario conforme al sistema educativo vigente en otros países soportados por un título oficial en el país de origen y, por parte de las empresas, siguiendo los dictados de la legislación laboral vigente.

El capital social y la amplia red de empresas involucradas en el modelo de Alternancia del IMH es una de sus mayores activos y una prueba indiscutible de su idoneidad. Los sectores a los que pertenecen las empresas son, fundamentalmente, el de Máquina-Herramienta, sectores auxiliares, de automoción, aeronáutica y energías renovables.

La ingeniería dual del IMH ha conseguido involucrar activamente a más de 400 empresas. Este hecho implica haber superado uno de los mayores obstáculos al desarrollo de la formación en alternancia o dual como es la dificultad para lograr el compromiso de las empresas, dificultad agudizada, en tiempos de crisis. Las empresas que participan en la Ingeniería en alternancia del IMH, además de ser numerosas, muestran un alto grado de satisfacción con el modelo (índice de 4/5).

Los resultados en cuanto a empleabilidad y calidad del empleo generado están contrastados y son, también, exitosos. Las tasas de inserción de las personas tituladas en el mercado de trabajo han sido excelentes, observándose que, en el periodo previo a la crisis, el 95% de titulados/as estaban trabajando a los tres meses de haber finalizado los estudios.

Son también elevados los índices de contratación en las propias empresas que han acogido a los estudiantes: en torno a un 90% del alumnado titulado es contratado por las empresas donde se formó. En la última promoción egresada el 88% fue contratado por la propia empresa y un 10% estaba trabajando el día de la finalización de los estudios.

La alternancia, en definitiva, es una vía de excelencia para la profesionalización y una eficaz palanca para relanzar el empleo de los/las jóvenes.

CONCLUSIONES

Con todo lo comentado anteriormente, este modelo de formación permite una construcción sólida de diferentes perfiles profesionales desarrollados cada uno de ellos a la medida de las empresas. Este modelo de formación dual o en alternancia permite hacer frente a diferentes situaciones socioeconómicas. Podemos justificar lo mencionado anteriormente con los resultados de inserción laboral comentados y viendo las características que presenta este modelo de formación, así como las ventajas para la empresa y los estudiantes.

Las características principales que presenta la formación dual son:

- Elevada rentabilidad social en términos de formación y empleo de calidad
- Alta implicación y corresponsabilidad de las empresas
- Impulso del desarrollo económico, el progreso social y la competitividad
- Puerta de entrada de la población más joven al mercado laboral
- Dominio de la pedagogía en alternancia

Las ventajas que la modalidad de formación dual da a las empresas son las siguientes:

- Empleo “encajado” de calidad y tutorizado
- Formación en la cultura de empresa
- Racionaliza y optimiza los tiempos de integración
- Gestión provisional de puestos
- Aumenta el atractivo de los perfiles requeridos por las empresas
- Reduce la distancia entre las empresas y la Universidad

Para terminar las ventajas que la formación dual ofrece a los estudiantes son las siguientes:

- Desarrolla la responsabilidad e iniciativa
- Los aprendices en el centro son más significativos
- Adquieren una visión global e integral de la empresa
- Amplían su capital social

Se puede considerar que el modelo de formación dual o en alternancia es un modelo de formación cada día más consolidado y que cada vez son más las escuelas universitarias que implementan en sus aulas este modelo de formación y en las empresas el interés por apostar hacia el modelo de formación en alternancia cada día es más pronunciado por las ventajas que les ofrece durante la formación.

REFERENCIAS

- Argyris, C. (1995). *Savoir pour Agir*. Paris: Inter-Éditions
- Barbier, J. M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Éd. Presses Universitaires de France

- Bercovitz, A. (1982). *Éducation et alternance* Edilig.
- Dewey, J. (1993). *Logique-La théorie de l'enquête*. Paris: PUF
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence*. Paris: Éd. D'organisation
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating*. New York.
- Vygotski, L. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica
- Wood, R. y Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Personality and Social psychology*, 56(3), 407-415.

HABILIDADES DE GESTIÓN DE LA CARRERA Y ORIENTACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

Asunción Manzanares Moya, María José Galván-Bovaira
Universidad de Castilla La Mancha

RESUMEN

Una de las cuestiones clave del desarrollo de las políticas europeas de educación y formación es el desarrollo en la población joven y adulta de las competencias exigidas en la sociedad del siglo XXI para un ejercicio activo de la ciudadanía. En el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, la orientación es considerada un factor de calidad y promotor de equidad. Su reconocimiento político y social como servicio público y derecho de la población refuerza su importante papel a la hora de acompañar los procesos de configuración de los itinerarios formativos de la población y desarrollo de la carrera. Una carrera que se extiende a lo largo del tiempo y se proyecta en contextos de rápidos y profundos cambios que exigen a la persona no sólo estar dispuesta a mejorar su cualificación, si no a modificar la comprensión sobre sí mismo para conseguir un desarrollo personal y profesional (auto) dirigido.

En este marco, el objetivo principal de esta ponencia es aportar algunos elementos que, conforme a la evidencia científica disponible y a los postulados que emanan de los organismos internacionales de referencia en este ámbito, inviten a reflexionar sobre los desafíos que tiene planteada la orientación como disciplina y práctica profesional cuando pretendemos que la persona pueda relacionar sus capacidades e intereses con la educación, la formación, las oportunidades de empleo o emprendimiento, contribuyendo así a su realización personal y profesional.

El carácter educativo de la orientación profesional implica que ha de tener como finalidad contribuir a formar individuos competentes en la gestión de sus itinerarios de aprendizaje y laborales con arreglo a sus objetivos vitales. Hay cierta unanimidad en considerar que la orientación en apoyo a esta pretensión ha de contar con un marco general que especifique niveles de conocimiento y de adquisición de competencias en los que formar y cualificar a la población para el desarrollo de su carrera profesional, desde la educación obligatoria en adelante.

Centrados en la orientación profesional, se revisan las implicaciones asociadas a la necesidad de materializar los presupuestos exigidos por el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida tratando de proyectarlos en los “momentos” señalados por el sentido de la mesa redonda a la que se adscribe la ponencia (*“La Orientación antes, durante y después de la Universidad”*).

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje a lo largo de la vida; Orientación; Habilidades para la gestión de la carrera

CAREER MANAGEMENT SKILLS AND LIFELONG GUIDANCE

ABSTRACT

One of the key issues in the development of European education and training policies is the development of those competences relevant for an active exercise of citizenship in the young and adult population of the 21st century society.

In the framework of lifelong learning, guidance is to be considered a quality factor that promotes equity. Its actual political and social recognition as a citizen's right and a public service reinforces its relevant role in designing students' educational pathways and the development of their career management skills.

Nowadays personal and professional careers may expand over a life time and evolve in rapidly changing contexts that will require substantial efforts from individuals, not only to improve/upgrading/updating their qualifications, but also to improve/modify their own perception and understanding of their own-selves as students, workers or unemployed persons thus, becoming able to integrate the different (educational, social, work) experiences in order to achieve personal and professional (self) development.

In this framework, the main purpose of this paper is to provide some elements that, *according to available scientific evidence and to the postulates emanating from international organizations that are the catalytic agents in this field*, may be an invitation to reflect on the challenges that guidance has to face as a discipline and professional practice when we, guidance counsellors/practitioners, pursue that individuals match their abilities and interests with their education, training, entrepreneurship or employment opportunities, thus contributing to their personal and professional fulfillment.

The educational nature of vocational guidance implies that it should aim towards training individuals that become competent in managing their own learning and working pathways/careers according to their own goals in life. If guidance is to support such claim, there is a general consensus on considering that guidance should have a general framework

specifying different levels of knowledge and acquisition of the aforementioned career management skills; from Compulsory Education onwards.

Focusing on vocational guidance, the implications associated with the need to materialize the budgets demanded by the paradigm of lifelong learning are reviewed. Following the title, contents and meaning of the present Round Table to which the paper is assigned (“Guidance before, during and after the University”), full attention is paid to transitions to post-compulsory levels and to the corresponding challenges that guidance faces in relation to CMS acquisition before starting University studies. Likewise, this paper takes into consideration those strategies that facilitate the process of students’ integration to university life; guarantee a good academic performance and facilitate the processes of choosing their professional future.

KEYWORDS

Lifelong Learning, Guidance, Career Management Skills

INTRODUCCIÓN

Una de las cuestiones clave del debate a nivel europeo, como ya señalamos en Manzanares Moya y Sanz López (2018), es cómo garantizar la adquisición de las competencias requeridas por la sociedad del siglo XXI. En la obra referida, ya indicamos que las competencias, en tanto que conjunto de saberes que *“todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, para una activa ciudadanía y para la inclusión social y el empleo”* (EC, 2006, p. 13), son un contenido central en el desarrollo de las políticas de educación y formación de la Unión Europea. La importancia concedida al tema es tal que se ha recogido como uno de los objetivos de la Estrategia 20/20, relativo al incremento de la calidad de la educación atendiendo a que todos los ciudadanos han de ser capaces de poder desarrollarlas mediante la creación de contextos de aprendizaje atractivos y eficientes en todos los niveles educativos (EC, 2009).

Es en el periodo de la educación obligatoria cuando deben incorporarse las competencias consideradas imprescindibles para todos los ciudadanos, con independencia de sus trayectorias posteriores puesto que son indispensables *“para poder sobrevivir, desarrollar todas sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones debidamente informadas y continuar aprendiendo”* (UNESCO, 1990, p. 3). En el caso de las enseñanzas universitarias, la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) ha supuesto la implantación de procesos formativos basados en competencias al proponer un aprendizaje activo centrado en el estudiante que, entre otros requerimientos, ha de ampliar las posibilidades de empleabilidad de los graduados.

A la vista de los anteriores lineamientos parece necesario repensar los procesos de configuración de los itinerarios formativos y de desarrollo de la carrera. Una carrera que se extiende a lo largo del tiempo y se proyecta en contextos de rápidos y profundos cambios que exigen a la persona no sólo estar dispuesta a mejorar su cualificación. Sino a modificar la comprensión sobre sí mismo (identidad y sistema de afrontamiento) en tanto que estudiante, trabajador, desempleado e integrar las distintas experiencias (formativas, sociales, laborales) en orden a conseguir un desarrollo personal y profesional (auto) dirigido.

Hay cierta unanimidad en considerar que los procesos de orientación en apoyo a esta pretensión han de contar con un marco general que especifique niveles de conocimiento y de adquisición de competencias en los que formar y cualificar a la población para el desarrollo de su carrera profesional, desde la educación obligatoria en adelante. Las implicaciones de esta cuestión son numerosas y de naturaleza variada.

El objetivo principal de esta ponencia es aportar algunos elementos que, conforme a la evidencia científica disponible y a los postulados que emanan de los organismos internacionales que actúan como catalizadores en este ámbito, inviten a reflexionar sobre los desafíos que tiene planteada la orientación como disciplina y práctica profesional cuando pretendemos que la persona pueda relacionar sus capacidades e intereses con la educación, la formación, las oportunidades de empleo o emprendimiento, contribuyendo así a su realización personal y profesional.

Centrados en la orientación profesional, se revisan las implicaciones asociadas a la necesidad de materializar los presupuestos exigidos por el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida. Conforme al título y sentido de la mesa redonda a la que se adscribe la ponencia (*“La Orientación antes, durante y después de la Universidad”*), se presta atención a la transición hacia los niveles postobligatorios, a los retos que la orientación tiene planteados para el aprendizaje y gestión de la carrera profesional antes de la Universidad, así como a las estrategias para facilitar el proceso de integración de los estudiantes a la vida universitaria, garantizar un buen desempeño académico y facilitar los procesos de elección de su futuro profesional.

LA ORIENTACIÓN EN PERSPECTIVA

En nuestro país, desde la aparición de la orientación escolar en la década de los 70, hemos sido testigos de cómo estas estructuras se han consolidado como elementos relevantes para atender a la diversidad de necesidades planteadas por el sistema educativo. El proceso de transferencia de competencias en materia de educación y los posteriores desarrollos normativos, han dado lugar a distintos

sistemas institucionales de orientación y apoyo escolar (Vélaz de Medrano, 2013a) que, aunque presentan diferencias, comparten como principio general la consideración de la orientación como factor de calidad educativa.

A reforzar este principio ha contribuido sobremanera que la orientación sea considerada un elemento esencial para la implementación de estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida. Desde la Estrategia de Lisboa (2000), que identifica la orientación como elemento clave de la educación, la formación y la empleabilidad, hasta la Estrategia Europa 2020, que determina que la orientación profesional desempeña un papel transversal para el logro de los objetivos de formación, empleabilidad e inclusión y desarrollo económico, hemos asistido al reconocimiento de la importancia política y social de la orientación profesional. La contribución de la orientación al logro de objetivos de interés (inversión eficaz en educación y formación, eficacia del mercado laboral, oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, inclusión social, prevención del abandono de la educación y la formación), ha reforzado su naturaleza como servicio público. Su importancia, finalmente, queda expresada en su reconocimiento como derecho en el modelo social europeo (Chipre, 2012).

En el panorama internacional esta vinculación ha sido fundamental para consolidar una idea de la orientación como un proceso continuo que permite a los ciudadanos, a cualquier edad y a lo largo de su vida, determinar sus capacidades, sus competencias y sus intereses, tomar decisiones en materia de educación, formación y empleo y gestionar el recorrido de su vida personal en dichos espacios (Consejo Europeo, 2008). Al tiempo, ha servido para reactivar el papel de la orientación como factor de calidad de las políticas públicas de educación, empleo y formación. Y, con ello, insistir en la importancia de avanzar hacia sistemas de orientación que contemplen el concurso decidido de los distintos agentes y estructuras, para así ganar en integralidad de la respuesta orientadora (Manzanares Moya, 2013; Echeverría y Martínez Clarés, 2015) y garantizar que la elección de itinerarios formativos y profesionales por los ciudadanos se haga contando con los elementos de juicio suficientes.

La continuidad del proceso orientador para dar respuestas desde la globalidad de la persona requiere avanzar hacia sistemas de comprensivos que abarquen desde la educación infantil a la universidad, y que integren los enfoques de actuación posibles (programas, servicios, acción tutorial, itinerarios personalizados, balance de competencias) haciendo hincapié –como decimos– en la colaboración entre los diferentes agentes educativos.

En este sentido, es evidente la responsabilidad de la educación obligatoria en el desarrollo de competencias para la vida adulta y la integración a medio y largo plazo en el mundo laboral. No en vano, en la Educación Secundaria Obligatoria, se le da una especial relevancia a la orientación académica y profesional que con-

vive con otros dos ámbitos de actuación fundamentales: el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y la acción tutorial. En los planes de orientación académica y profesional de los centros suelen recogerse las acciones para el desarrollo de competencias genéricas como conocerse a sí mismo, informarse de las alternativas educativas, profesionales y ocupacionales del entorno, desarrollar las habilidades y estrategias para la toma de decisiones, explorar el mundo laboral y del emprendimiento y reflexionar sobre las metas que configuran el proyecto personal de vida concebido como un proceso abierto con vistas a la propia realización.

En el caso de la enseñanza universitaria, los documentos marco del EEES subrayan la importancia de la orientación y la acción tutorial como parte de la docencia universitaria. También son consideradas como requisitos de calidad para acreditar los títulos. Los desarrollos normativos específicos (Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, Real Decreto 1393/2007 de ordenación de las enseñanzas) establecen que los estudiantes tendrán derecho a una orientación e información por parte de la universidad y que deberán contar con sistemas accesibles de información y procedimientos de acogida y de orientación. Este derecho se concreta en el Estatuto del Estudiante Universitario cuyo articulado incluye profusas referencias a la necesidad de que el estudiante reciba información, tutoría, orientación, asesoramiento durante el periodo universitario. Para ello las propias universidades siguiendo la prescripción de la ordenanza europea ponen a disposición del estudiantado los servicios de apoyo pertinentes. A ellos pueden acudir los estudiantes de manera voluntaria a consultar sobre cuestiones personales, académicas u otras, que pueden interferir directa o indirectamente en sus procesos exitosos de enseñanza y aprendizaje. Entre otros figuran los servicios de atención psicológica y psicopedagógica que bajo distintas nomenclaturas según la universidad¹ ofrecen además de intervención clínica, orientación e intervención educativa.

En lo que se refiere específicamente a la orientación profesional, la práctica totalidad de las universidades cuentan con un servicio² desde el que se desarrollan actuaciones para la adquisición de las competencias que preparan al estudiantado para el ejercicio profesional, facilitan su empleabilidad y fomentan su capacidad de emprendimiento. Muchos de estos servicios de orientación universitarios –es

1 La Universidad de Castilla-La Mancha dispone del Servicio de Atención Psicológica (SAP) que dependiendo del Vicerrectorado de Estudiantes desempeña las funciones mencionadas.

2 En la Universidad de Castilla La Mancha, dependiente del Vicerrectorado de Transferencia e Innovación e integrado en la Unidad de Promoción de Empleo y Relaciones con Empresas, es el Centro de Información y Promoción del Empleo (CIPE) quien tiene como misión facilitar el desarrollo profesional de los graduados de la UCLM. Las actuaciones que desarrollan pueden consultarse en www.cipe.uclm.es.

el caso del de la Universidad de Castilla La Mancha- actúan como Centros de Recogida y Análisis de Información (CRAI) del Observatorio de Empleo y Empleabilidad Universitario (OEEU) integrado por la CRUE, la Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria y La Caixa.

Cuestiones de otra índole son preguntarse por la pertinencia de anticipar este trabajo en la educación primaria (OECD, 2010), el nivel de dominio con que deben trabajarse en la etapa secundaria y qué continuidad debe tener este trabajo en la educación postobligatoria, más concretamente en la universidad. Para ello es imprescindible plantearse seriamente la articulación de la orientación en torno a un marco común de habilidades de gestión de la carrera que funcione como “currículo de la orientación”, y que dote de sentido a las estrategias institucionales que se ponen en marcha durante la escolaridad para facilitar el desarrollo competencial del alumnado y las distintas transiciones hacia y en el mundo laboral en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida.

MARCOS DE COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN DE LA CARRERA

El carácter educativo de la orientación profesional implica que ha de tener como finalidad contribuir a formar individuos competentes en la gestión de sus itinerarios de aprendizaje y laborales con arreglo a sus objetivos vitales. Para ello es preciso evolucionar desde un enfoque que apoye la toma de decisiones académicas y profesionales a corto plazo, a otro más amplio que desarrolle capacidades para planificar y gestionar el propio futuro profesional, y poder gestionar las transiciones que tendrán que afrontar a lo largo de la vida.

Desde hace más de una década, los trabajos de la Red Europea sobre Políticas de Orientación a lo largo de la vida vienen insistiendo en la importancia de favorecer la adquisición de las habilidades de gestión de la carrera personal, formativa y profesional. Las Habilidades de Gestión de la Carrera (*Career Management Skills*), se refieren a “un amplio abanico de habilidades y/o competencias que proporcionan herramientas para buscar, seleccionar, analizar y organizar por sí mismos la información de carácter educativo, formativo y profesional que en cada momento de la vida interese; así como a las habilidades para adoptar y llevar adelante sus propias decisiones, proyectos y transiciones” (ELPGN, 2014, p. 15).

Se trata de un concepto acorde con el contexto socioeconómico actual en el que -por comparación con generaciones precedentes- se ha reducido la seguridad vital respecto al futuro. La globalización de la fuerza de trabajo, el impacto de la tecnología en los procesos productivos, la creciente necesidad de cualifi-

cación de los trabajadores, el valor diferencial que se da a la experiencia acumulada a la hora de transitar entre trabajos, son tan solo algunos de los factores a considerar a la hora de incorporarse, permanecer o progresar en la vida laboral. De resultas, la carrera vinculada a un campo profesional, a una ocupación, no siempre progresa de forma lineal; sino que cada vez con más frecuencia lo hace conforme a una sucesión de experiencias de estudio-trabajo-desempleo-emprendimiento que indiscutiblemente requieren mejoras en la cualificación, adquirir cualificaciones transferibles y/o validar las experiencias adquiridas por vía no formal o informal. Pero, también, exige habilidades para dotarlas de sentido y hacerlas compatibles con las condiciones personales y sociales en cada fase o momento vital. La carrera, entonces, integra toda una serie de experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida con capacidad para cambiar a la persona, la percepción que tiene sobre ella misma y sus habilidades para afrontar el cambio provocado por las distintas transiciones, tanto si son elegidas y previstas como inesperadas.

A nivel internacional, aproximadamente en los últimos treinta años, son numerosos los países que se han embarcado en procesos de identificación y definición de marcos que describen las competencias relevantes que, a lo largo de la educación y la formación, la población joven y adulta ha de adquirir. En el contexto particular de cada país, estos marcos funcionan como referentes para gestionar la carrera en cada etapa educativa o nivel formativo. Pueden ser utilizados por administradores de la educación, profesorado y profesionales de la orientación y de la gestión de recursos humanos, con independencia de la estructura desde la que operan (centro escolar, servicio social, oficina de empleo, empresa), garantizando así una cierta congruencia del proceso orientador. Asimismo, son marcos que incluyen la acción orientadora con un amplio espectro de grupos (estudiantes, trabajadores, desempleados, personas en situación de vulnerabilidad), propiciando la disponibilidad de los servicios de orientación y apoyando los procesos de inserción y reinserción educativa, social y económica de todos los ciudadanos.

El proceso de reflexión sobre los conocimientos y habilidades que requiere la población joven y adulta para gestionar la carrera profesional, no es fácil. Su ordenación como marco con niveles progresivos en la adquisición y desarrollo de la habilidad en cuestión, tampoco. Una revisión desde las primeras experiencias en los años ochenta en Estados Unidos (*National Occupational Information Coordination Committee*), pasando por el modelo canadiense de finales de los noventa (*Blueprint*) y sus recientes adaptaciones en contexto australiano, o la experiencia escocesa durante esta última década, pueden verse en McCarthy (2018). Se trata de experiencias de países pioneros en abordar este tema que responden a las siguientes características generales:

1. Son marcos aplicados desde la escuela primaria hasta la población adulta, y desarrollado tanto por los y las profesionales de la orientación del sistema educativo, como por aquellos otros perfiles que trabajan desde estructuras sociales y laborales.
2. Se fundamentan en teorías del aprendizaje consolidadas (Bloom, Kolb, andragogía) que permiten identificar los ámbitos de aprendizaje (desarrollo social y personal, éxito académico y aprendizaje a lo largo de la vida, exploración del mundo laboral, diseño de la vida y el trabajo, establecimiento de relaciones y redes de apoyo, entre otros), las fases en la adquisición de la competencia y su graduación. Digamos que el para qué y cómo orientar se construyen sobre un ejercicio previo de análisis de cómo se aprende y de qué hay que aprender en las distintas etapas vitales en términos de desarrollo profesional.
3. En el caso de la población escolarizada en niveles obligatorios y postobligatorios, incluye un cierto trabajo de análisis de la vinculación de las habilidades para el desarrollo de la carrera con el currículo oficial. En otros términos, de revisión del diseño curricular conforme al que se contempla la educación para la carrera (en el caso de las enseñanzas obligatorias) o, en el caso de las enseñanzas universitarias, el desarrollo profesional de los graduados para aumentar su empleabilidad y posibilidades de inserción laboral (formación que se imparte en las aulas, prácticas académicas externas, orientación personalizada, foros de empleo y espacios para el encuentro con la empresa, etc.).
4. Metodológicamente hablando, son resultado de un trabajo de colaboración entre profesionales cuyas producciones se someten a procesos de contraste exigentes para aportar una propuesta institucional -no “cedida” al criterio de cada profesional- sobre los conocimientos y habilidades a desarrollar en la población, así como sobre su progresión en dificultad y dominio.
5. Se requieren recursos y de distintos tipo para apoyar su diseño, implementación y uso extendido. Destacaríamos dos:
 - El diseño de estrategias y materiales didácticos específicos, que funciona como un importante acicate para la innovación en el ejercicio de la orientación puesto que el desarrollo de las HGC está ligado a estrategias dinámicas, basadas en el entrenamiento, el aprendizaje por descubrimiento, la utilización de las TIC, etc., y no en un modelo instructivo.
 - Acometer, como un desafío propio de la práctica orientadora, las necesidades de formación inicial y permanente de los profesionales de la orientación.
6. Por el momento, se observa un mayor esfuerzo en el diseño y desarrollo de tales marcos que en la evaluación de su eficacia e impacto. Este hecho es

congruente con las dificultades que tradicionalmente encontramos a la hora de recoger evidencias, medir resultados, determinar estándares de calidad en orientación.

IMPLICACIONES Y RETOS EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE GESTIÓN DE LA CARRERA

El cambio buscado con el desarrollo de las HGC en el sistema educativo y conforme a la finalidad atribuida a cada una de sus etapas (antes y durante la Universidad), tiene consecuencias en el currículo de la orientación, en la organización de los centros y la respuesta orientadora. La apropiación de este concepto tiene repercusiones no sólo sobre la práctica orientadora sino, también, sobre la propia disciplina científica. De modo que los desafíos son de muy diversa naturaleza. Entre ellos, destacamos los que a continuación siguen:

De carácter epistemológico

Desde un punto de vista epistemológico, cabe plantearse la naturaleza y la capacidad explicativa de las teorías que sustentan la práctica de la orientación, y revisar si los referentes que utilizamos siguen siendo útiles para explicar el patrón actual de la carrera (freno de las movilidades ascendentes, límites en las elecciones, dificultades en el ajuste formación-empleo, etc.). Tradicionalmente, los fundamentos los hemos tomado de las teorías vinculadas al counseling (Rogers, Fromm, Horney, Sullivan), al desarrollo de la carrera (Super, Holland, Krumboltz, Lent, Brown, Hackett, Savickas), al desarrollo cognitivo (Piaget, Wygostky, Gagné, Bruner, Ausubel, Bandura) y al desarrollo humano (Erikson, Levinson, Kohlberg).

La pregunta de fondo es si los problemas y situaciones que aborda la orientación necesitan de una cierta neoformulación de las teorías en uso para permitir análisis más críticos y complejos de la interdependencia persona-conducta-contexto. Y, por tanto, del papel que las HGC tienen en el comportamiento individual a la hora de afrontar las discontinuidades entre la formación inicial, el tipo de empleo en un momento determinado del itinerario, el proyecto profesional a medio plazo y las posibilidades de formación permanente de cada individuo. ¿Consideran los profesionales y, sobre todo, los investigadores en este campo que es necesaria esta neoformulación? ¿Sirve el marco de referencia teórico para afrontar los desafíos que la orientación tiene planteados?

De carácter curricular

Las competencias que permiten la gestión de la propia trayectoria formativa, profesional y vital son coincidentes con las también llamadas competencias trans-

versales, genéricas o *soft skills*. En la clasificación que propone Watts (2009) para definir el contenido de la orientación profesional, se corresponden con la denominación de *career education*³.

Como venimos sosteniendo en estas páginas, podrían incorporarse como objeto de aprendizaje desde las primeras etapas educativas poniendo mayor énfasis en cada una según la etapa y a través de propuestas adaptadas que pueden hacerse más complejas a medida que la evolución del alumnado lo permita. Ciertamente, en el nivel universitario procede cabe esperar que sean competencias con un nivel de desarrollo tal que permita preparar a los estudiantes para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento.

El grueso de la propuesta incluye competencias que la educación y la orientación comparten como contenido y cuya apropiación debería plantearse desde un *currículo en espiral*, que se desarrolle progresivamente desde los primeros niveles para que realmente adquiera entidad de competencia adquirida e integrada en el desarrollo personal de cada alumno.

La agrupación que proponemos es la siguiente:

- Autoconocimiento/construcción de la identidad.
- Toma de decisiones.
- Planificación del proyecto personal y profesional.
- Habilidades personales.
- Iniciativa personal y emprendimiento.
- Habilidades sociales, de relación y comunicación.
- Habilidades de participación activa y dirección.
- Exploración del mundo laboral.
- Itinerarios formativos.
- Hábitos de trabajo y actitudes necesarias para obtener y mantener un empleo.

Parece adecuado plantearse que el trabajo de dichas habilidades ha de realizarse tanto a nivel de aula como de centro. En el aula, la función orientadora recae esencialmente en el profesor/tutor y tiene que ver con el seguimiento del alumnado, en cualesquiera etapas educativas. A nivel de centro, estamos aludiendo a que se incorpora la orientación como un componente de calidad en el proyecto institucional. Esta cuestión, en el caso de las enseñanzas universitarias, se traduce en acompañar la incorporación y permanencia del estudiante, trabajar decididamente

3 Esta propuesta ha sido desarrollada en el marco del Proyecto “Análisis de la Orientación Profesional en Castilla La Mancha”. Proyectos Plurianuales de Investigación Científica según Orden de 10 de septiembre de 2014 de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Castilla La Mancha. Convocatoria 2014-2017.

te las competencias generales que los estudiantes han de adquirir durante sus estudios, apoyar la clarificación de elección de itinerarios y, desde luego, preparar la transición al mercado de trabajo (Figuera Gazo, 2014). Ciertamente, aquí hay una dimensión organizativa importante que simplemente apuntamos, sobre todo si se pretende articular un sistema integral de orientación universitaria.

Desde esta perspectiva, las decisiones deben aunar lo disciplinar y la conexión con el entorno, y tener criterio para desarrollar de forma coordinada las actuaciones. A saber:

- Grado de integración de la orientación en el funcionamiento ordinario de la institución.
- Grado de integración de las HGC en el plan de estudios: tendiendo a buscar la máxima “infusión” de la orientación profesional en el currículum, no sólo a través de las tutorías personalizadas sino desde cada una de las materias.
- Grado de integración en el entorno: buscando la máxima implicación de la comunidad educativa, de los profesionales de la orientación y de la educación internos y externos al centro, así como la de las empresas.

De carácter metodológico

En el escenario de una sociedad cambiante que exige de los ciudadanos estar prestos a realizar modificaciones sucesivas de carácter personal, formativo o laboral, a veces de enorme calado, a efectuar continuas y rápidas adaptaciones, a adquirir, desarrollar y/o actualizar competencias, parece lógico pensar que las personas deben alcanzar un alto nivel de autonomía. Por consiguiente, también procede reflexionar y ajustar a este perfil la metodología de intervención en los procesos orientativos. Así, el modelo de experto (modelo clínico) en el que después de un diagnóstico el profesional de la orientación asesora puntualmente a la persona, indicándole la alternativa a seguir, parece desdibujarse para dejar paso a un modelo más de corte colaborativo centrado en la persona en que el orientador/a tendría como fin capacitar a la persona para que ella misma sepa realizar las transiciones necesarias en el devenir profesional (Arraiz, Azpillaga y Sabirón, 2016.)

Este modelo obliga a cambios importantes en la actuación de los profesionales en el ejercicio de la orientación, estos se centran en las dimensiones siguientes:

- La interacción a establecer con las personas.
- La conceptualización del proceso orientativo como guía para ayudar a las personas a identificar su situación y necesidades.
- El tipo de ayuda a dispensar para que las personas sean capaces de analizar esas necesidades.
- La naturaleza de la asistencia enfocada a que las personas tomen sus propias decisiones.

REFERENCIAS

- Arraiz, A., Azpillaga, V. y Sabirón, F. (2016). El aprendizaje de la ciudadanía a lo largo de la vida: un estudio narrativo desde historias de vida. *Pedagogía social: Revista interuniversitaria*, 28.
- EC (2006). *Efficiency and equity in European education and training systems. Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament*. Brussels. Recuperado de: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11095_en.htm
- EC (2009). *Key competences for a changing world. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Brussels. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EN:PDF>
- Echeverría, B. y Martínez Clarés, P. (2015). Sistemas integrados de orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 18(2).
- ELPGN-European Lifelong Guidance Policy Network (2014). *Lifelong guidance policy development: Glossary*. Finland: Jyväskylä.
- Figuera Gazo, P. (2014). *Persistir con éxito en la Universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Manzanares Moya, A. (2013). Sistemas integrados de orientación. Una propuesta para la articulación de estructuras y servicios a nivel local. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 62-77. <http://www.uned.es/reop/pdfs/2013/24-1%20-%20Manzanares.pdf>
- Manzanares Moya, A. y Sanz López, C. (2018). *Orientación Profesional. Fundamentos y Estrategias*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. <http://dx.doi.org/10.18239/atenea.07.2018>
- McCarthy, J. (2018). La orientación profesional y las habilidades para la gestión de la carrera. Una perspectiva internacional. En Manzanares Moya, A y Sanz López, C. (Dir.). *Orientación Profesional. Fundamentos y estrategias* (pp. 49-64). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. <http://dx.doi.org/10.18239/atenea.07.2018>
- OECD (2010). *Learning for Jobs*. Paris: OECD.
- Vélaz de Medrano, C. (Dir.) (2013). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: evaluación comparada de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de Comunidades Autónomas*. Madrid, CNIIE-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Watts, A. (2009). *The relationship of Career Guidance to VET*. Paris: OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/44246616.pdf>

LA PEDAGOGÍA COMO REFERENTE PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

Ramón López Martín
Universitat de València

RESUMEN

Las últimas décadas han significado cambios importantes para las universidades, tanto en su estructura institucional, como en la propia gestión de sus funciones docentes e investigadoras. La universalización de la enseñanza superior, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o los procesos de acreditación de la calidad, entre otros aspectos, vienen a exigir la necesidad de vertebrar los servicios de orientación educativa en su triple dimensión académica, profesional y personal.

El objetivo de esta ponencia, no es otro que servir de marco contextual para la coordinación de la Mesa Redonda “Buenas Prácticas de Orientación Universitaria”, en la que se abordarán algunas actividades de orientación llevadas a cabo en universidades españolas. Además de la exposición de una panorámica general de este tipo de acciones realizadas en la Universitat de València, enmarcadas en el cruce del doble eje de temporalidad (antes, durante y después de ser miembro de la comunidad universitaria) y dimensión de la orientación (propiamente académica, profesional y vinculada a aspectos de carácter personal), ponemos de manifiesto la conveniencia de la formación pedagógica como garantía de eficacia y coordinación de unos servicios universitarios de orientación educativa de calidad.

PALABRAS CLAVE

Orientación educativa universitaria; servicios de orientación; prácticas universitarias de orientación.

PEDAGOGY AS A REFERENCE FOR UNIVERSITY EDUCATIONAL GUIDANCE THE CASE OF THE UNIVERSITY OF VALENCIA

ABSTRACT

The last decades have meant important changes for universities, both in their institutional structure and in the management of their teaching and research functions. The universalization of higher education, the construction of the European Higher Education Area (EHEA) or quality accreditation processes, among other aspects, require the need to structure educational guidance services in its triple academic, professional and personal dimension.

The objective of this presentation is to serve as a contextual framework for the coordination of the Roundtable "Good Practices of University Guidance", which will address some orientation activities carried out in Spanish universities. In addition to the exhibition of a general overview of this type of actions carried out at the Universitat de València, at the junction of the double temporality axis (before, during and after being a member of the university community) and dimension of orientation (strictly academic, in access to the profession and in matters of a personal nature), we highlight the convenience of pedagogical training as a guarantee of efficiency and coordination of university services of quality educational guidance.

KEYWORDS

University educational guidance; counseling; university orientation practices.

INTRODUCCIÓN

Hace escasamente un par de años, el Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana iniciaba la edición de la *Revista Crónica*, como un órgano de expresión científico-profesional entre los interesados en el mundo de la educación. A petición de la dirección publiqué un trabajo sobre la necesidad de repensar el perfil identitario de la Pedagogía, si se quiere dar respuesta a las renovadas demandas de unas sociedades actuales cargadas de incertidumbre y complejidad (López Martín, 2016). Y lo hacía centrandó la reflexión en las tres señas de identidad destacadas a lo largo de su evolución histórica: la pedagogía como arte, ciencia y profesión; en el entramado de convergencias y divergencias, rupturas y acercamientos, cambios y persistencias de este triángulo de parámetros básicos, junto a procesos de academización científica y colonización laboral, que le otorgan el soporte necesario, debemos situar la construcción de su identidad actual. Una pedagogía que, trascendiendo el arte de sus orígenes, se ha consolidado como ciencia en este último siglo y aspira a ganar el futuro de la profesión.

En este perfil identitario, la orientación educativa, entendida como un proceso de ayuda a la persona para que pueda elegir y tomar las decisiones vocacionales adecuadas, se ha consolidado como una de las dimensiones señeras y ámbito de trabajo profesional de la ciencia pedagógica. Si bien es cierto que ésta tiene su origen y se desarrolla de manera más profunda en el resto de niveles del sistema educativo que en la propia enseñanza superior -tema en el que no vamos a entrar en esta ocasión (Benavent, 1996 y 2000; Bisquerra, 1996 y Repetto, 2001)-, no lo es menos que la complejidad de las universidades actuales ha acabado por exigir la presencia de estos procesos de tutorización y asesoramiento encaminados a prestar una ayuda decisiva y contrarrestar así la enorme diversidad de sus estudiantes, asumiendo la triple dimensión académica, profesional y personal.

El objetivo de este trabajo, enmarcado en la Mesa Redonda “Buenas Prácticas de Orientación Educativa Universitaria”, no es otro que poner en valor la formación pedagógica como el referente idóneo para la coordinación y puesta en marcha de actividades encaminadas a la triple asistencia mencionada con anterioridad. La Universitat de València, desde hace algunos años, ha venido desarrollando, de forma continuada y persistente, un conjunto de actividades que bien pudieran vertebrarse entorno a este paraguas de la orientación educativa universitaria, facilitando la trayectoria de sus estudiantes a lo largo de todo su proceso formativo: orientación para la elección de estudios, jornadas de acogida y puertas abiertas para alumnos de nuevo ingreso, programas de acción tutorial dirigidos a los estudiantes de los cursos iniciales, actividades de aprendizaje-servicio, cursos sobre técnicas de estudio y trabajo universitario, acciones encaminadas a facilitar su inserción en el mercado laboral, fomento de prácticas curriculares con empresas,

seguimiento de egresados, así como un conjunto de servicios vinculados a dimensiones más personales como asesoramiento psicológico, clínico o terapéutico, formación complementaria de competencias profesionalizantes, etc.

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD ACTUAL

Más allá de las primeras instituciones de orientación profesional de principios de siglo XX, tales como el *Institut d'Orientació Professional* de Barcelona (1919) o el *Instituto de Orientación y Selección Profesional* de Madrid (1924), será la Ley General de Educación de 1970, en su regularización universitaria, incluida la implantación del *Curso de Orientación Universitaria* (COU), como último año del Bachillerato dirigido a preparar la entrada de los estudiantes en la enseñanza superior, la encargada de dar luz verde a los primeros pasos de los servicios de orientación educativa universitaria. Por un lado, se ponía de manifiesto la necesidad de acercamiento entre la universidad y el tejido empresarial del mundo laboral, a través de las *Fundaciones Universidad-Empresa*, al objeto de mejorar las tasas de desempleo entre universitarios con toda una serie de actividades emergentes de orientación hacia el empleo; por otro, se producirá un impulso decisivo en la academización de los estudios pedagógicos en España, con el nacimiento en la Licenciatura de Ciencias de la Educación de las especialidades de Organización Escolar, *Orientación Educativa* y Educación Especial, bajo los auspicios del cambio de planes de estudio de 1971.

La universalización de la enseñanza superior y la consiguiente llegada a las aulas universitarias de una diversidad muy amplia de estudiantes, junto a otros factores vinculados a la inserción laboral de los egresados en un mercado de trabajo cada vez más cambiante, irán impulsando el surgimiento y expansión de centros y servicios de orientación educativa en el seno de las universidades; en un principio, como decimos, con un claro matiz profesional y de adaptación al escenario laboral, lo que suponía una evidente dejación del resto de dimensiones de la orientación (Sánchez García, 2010).

Si bien es cierto que en la universidad española hemos ido asistiendo al reconocimiento social de la importancia de la orientación, más acusado en estos últimos años, hay que tener en cuenta que su desarrollo ha estado condicionado por la falta de una regulación específica, más allá de manifestaciones legales sobre el derecho de los estudiantes a recibir estos servicios. Es el caso de la actual Ley Orgánica de Universidades (Texto refundido de la Ley 6/2001 y modificación Ley 4/2007) que, en su artículo 46º, "Derechos y deberes de los estudiantes", apartado c, establece como tal "la orientación e información por la Universidad de las actividades de la misma que les afecten". A partir de aquí, es la normativa propia y la

sensibilidad de cada una de las universidades la competente en dar forma a una amplia diversidad de modelos de servicios y estructuras de orientación educativa.

La reforma de Bolonia y su empeño por la centralidad de los procesos de acreditación de la calidad (Vieira, 2006), entre otros aspectos, ha puesto en valor la importancia de las prácticas de orientación educativa, ahora ya, atendiendo a su triple dimensión; no faltan estudios bien fundamentados que así lo ponen de manifiesto. Sánchez García (2008) y su equipo, en una investigación realizada con una muestra de 66 universidades y 85 servicios de orientación, nos advierte no solo sobre la heterogeneidad de nomenclaturas y servicios que asumen las funciones de orientación en las universidades españolas, sino sobre la todavía acusada importancia de la dimensión profesional (más de la mitad de los consultados declaran una actividad alta en esta área), con acciones de información sobre salidas profesionales y la adaptación de los egresados al mercado laboral; de igual manera, no obstante, señala la emergente relevancia que van adquiriendo las actividades de orientación académica, preferentemente dirigidas a informar sobre ofertas de formación y asesoramiento para la elección de estudios, así como -en menor medida- toda una amplia batería de servicios de atención personal, mayoritariamente centrados en temas de habilidades sociales, educación para la salud o asesoramiento psicológico.

Esta percepción queda corroborada por un informe del Ministerio de Educación de 2008 (*Análisis de los servicios de información, orientación y apoyo proporcionados por las universidades y utilización de los mismos por los universitarios*), (citado por Saúl, López-González y Bermejo, 2009). Para entonces, aun cuando todavía se aprecia que la orientación psicopedagógica es de los servicios menos extendidos y, además, más desconocidos: solo el 9,55% de los estudiantes encuestados conoce su existencia y no llega al 70% las universidades que lo prestan, ya comienza a labrarse el camino hacia un modelo de orientación educativa universitaria mucho más global y atento a la totalidad de dimensiones de la vida de los estudiantes.

En cualquier caso, la apuesta por la formación en competencias desarrollada en las universidades españolas a raíz de la Reforma de Bolonia ha asentado la orientación educativa como uno de los pilares profesionales básicos de la formación pedagógica. *El Libro Blanco de los Grados en Pedagogía y Educación Social* (Aneca, 2005) menciona la "Orientación académica, vocacional, profesional y personal" como uno de los principales perfiles profesionales del título de Pedagogía; en concreto, lo hace en segundo lugar, después de la tradicional dedicación de la Pedagogía al mundo de la docencia. Es verdad que no hemos llegado a la profesionalización de los orientadores como en otros niveles del sistema educativo, pero si es cierto que empieza a ser mayoritario el hecho de que los técnicos encargados de estos servicios universitarios, tengan titulaciones como Pedagogía, Psicopedagogía o Psicología. Sin duda, debemos profundizar en esta dirección.

EL CASO DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

A la hora de examinar las actividades de orientación educativa realizadas en la Universidad de Valencia y buscar una cierta ordenación coherente, hemos atendido al doble eje expresado: la temporalidad de la acción en función del momento evolutivo de los estudiantes y la tipología o dimensión de las actividades orientadoras. Por el primero, hay que hacer referencia a actividades de “antes, durante y después” de asumir la condición de estudiante universitario; por la segunda, las áreas de asesoramiento profesional (el más desarrollado), de carácter psicológico, clínico o terapéutico, y finalmente, la eternamente olvidada, como es la tutorización académica como mejora de la calidad docente. En el siguiente cuadro, a golpe de vista, resumimos algunas actividades llevadas a cabo, aun cuando somos conscientes de que muchas de ellas, por su acusada polivalencia, transciende la categorización del doble eje expuesto.

TABLA 1
ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

| TEMPORALIDAD DIMENSIÓN | ANTES | DURANTE | DESPUÉS |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| ACADÉMICA | Programa Conèixer Jornada Orientadores Dissabtes d'informació | Jornadas de Acogida Aprendizaje-Servicio (ApS) | Apoyo académico Programa Entreiguales Continuidad de estudios |
| PERSONAL | | Asesoramiento Psicológico y Jurídico a la comunidad universitaria | Servicios a la sociedad |
| PROFESIONAL | Olimpiadas de Bachillerato | Cursos de Formación complementarios Prácticas en empresa Conocimiento del mercado laboral | OPAL ADEIT Formación para la inserción |

Tabla de elaboración propia

Aun cuando podremos encontrar una información mucho más detallada de cada uno de estos programas y acciones en la propia web de la Universitat de València (www.uv.es), permítasenos algún pequeño comentario de cada una de ellos, haciendo hincapié en su carácter orientador y de ayuda, sobre todo de cara a nuestros estudiantes.

Antes

La Universitat de València es consciente de la relevancia de los momentos de transición y de la necesidad de establecer puentes de unión entre los distintos niveles del sistema educativo, especialmente en el caso del paso de la enseñanza media a la universidad. *La Delegación del Rector para la Incorporación a la Universitat* (<https://www.uv.es/uvweb/delegacion-incorporacion-UV/es/delegacion-incorporacion-universidad-1285868691119.html>) es la estructura de gestión encargada de todo un conjunto de actividades dirigidas a los estudiantes de Bachillerato, bajo el objetivo de orientarles acerca de la futura elección de sus estudios y dar a conocer los códigos básicos de la cultura universitaria, a la que deberá integrarse el futuro estudiante. No debemos olvidar, tal como anota el estudio del Círculo de Formación (<http://www.circuloformacion.es/>), realizado a 17.872 estudiantes, que un 78% de los jóvenes españoles de último curso de Bachillerato no ha tomado una decisión firme sobre el grado que estudiará en la universidad.

Las universidades, como una etapa más del sistema, no pueden continuar viviendo a espaldas del resto de niveles de la estructura educativa, por lo que deben cuidar sus espacios de relación, especialmente con el mundo de la secundaria. En esta dirección, se organizan toda una serie de actividades de cooperación con los Institutos de Secundaria, tales como visitas a las instalaciones universitarias, jornadas de información, cursos de orientación profesional, conferencias, etc.

Especialmente significativas, dada la creciente raigambre que han ido alcanzando, son las llamadas *Olimpiadas Universitarias*, que ofrecen premios y matrículas gratuitas a los mejores estudiantes de Bachillerato presentados a estas competiciones académicas, tanto a nivel local, nacional e internacional. Anualmente, el Vicerrectorado con competencias en Estudios convoca la fase local de dichas olimpiadas, bajo los objetivos de “servir de enlace entre los estudios de secundaria y los universitarios, el fomento del estudio en diferentes campos de conocimiento por parte del estudiantado de secundaria, premiar el esfuerzo y la excelencia académica y favorecer que los estudiantes más destacados en diferentes ramas de conocimiento cursen sus estudios universitarios de grado en la Universitat de València”. Son ya 11 las áreas de conocimiento convocadas: Biología, Clásicas, Geografía, Geología, Historia, Economía, Filosofía, Física, Matemáticas, Química y Valencià, con destacada presencia de nuestros estudiantes en la fase nacional e internacional.

En esta dirección, es importante señalar el *Programa “Conèixer la Universitat de València”* (<http://coneixer.blogs.uv.es>), desarrollado anualmente desde 1997. Cada uno de los 18 centros de la Universitat, a través de sus equipos de dirección y apoyados por estudiantes voluntarios, reciben al grupo de estudiantes de bachi-

llerato que hayan realizado esa elección y les muestran durante tres días del mes de febrero una síntesis de sus actividades, tratando de motivar y poner en valor la importancia de los títulos ofrecidos en dicho centro; se trata no solo de ofrecer información al estudiante, sino de animarlos a realizar unos determinados estudios.

Asimismo, bajo la dirección del Servicio de Información y Dinamización de Estudiantes (SEDI) (<https://www.uv.es/uvweb/estudiants-uv/es/informacion-contacto/sedi/ubicacion-contacto-1285852855767.html>) se organiza, en el marco del Programa Conèixer, de forma anual, la Jornada de Orientadores y tutores de Bachillerato. Una Jornada dirigida a los tutores y directores de los centros de secundaria que han participado en el Programa. Se trata de un conjunto de charlas impartidas por especialistas, en las que se ofrece información de las posibilidades de estudios de la Universitat, al objeto de que el profesorado de los centros de secundaria conozca de primera mano la oferta universitaria y las herramientas para ampliar la información sobre dichas titulaciones, en función de las elecciones de los estudiantes de su centro docente.

Durante

Una vez que los estudiantes han realizado su proceso de elección de estudios, los primeros momentos de toma de contacto con el mundo universitario es especialmente complicado, al tener que asumir toda una serie de códigos de comportamiento novedosos. Para facilitar una rápida y fácil integración se organizan en todas las titulaciones de nuestra Universitat una *Jornada de Acogida*. Se trata de utilizar el primero o los primeros días de curso para ofrecer al estudiante los mecanismos básicos y la información precisa encaminada al conocimiento del centro y a una incorporación a la cultura universitaria lo más satisfactoria posible.

En algunas titulaciones, como es el caso de las adscritas a la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, las actividades académicas se inician con un módulo de carácter obligatorio para todos los estudiantes, bajo el título de “*Integración en la Universidad*”. La materia, a cursar de manera intensiva y exclusiva durante las dos primeras semanas, comprende cuatro tipo de talleres, que no significan otra cosa que la profundización en esos códigos de integración informados en la sesión de bienvenida.

El primero hace referencia a un pequeño curso de Técnicas de Estudio. Son conocidos los déficits con los que llegan algunos estudiantes de enseñanza media a la universidad, acerca de su dificultad para organizar de forma eficaz y efectiva sus propias tareas de estudio y aprendizaje. El modelo pedagógico de competencias profesionales asumido por las universidades desde la Reforma de Bolonia, se quiera o no, exige que los estudiantes gestionen sus procesos de aprendizaje de una manera muy precisa, por lo que necesitan una cierta preparación para asegurar unas mínimas garantías de éxito.

El segundo hace referencia a la importancia de la participación de todo miembro de la comunidad universitaria en las funciones y gestión de sus estructuras. El estudiante debe conocer las distintas posibilidades que tiene para encauzar dicha participación, en todos los órdenes de la tarea universitaria, desde la docencia, la investigación y también su presencia en los órganos de gestión y gobernanza universitaria; es importante asumir el papel de un estudiante activo, crítico, y no un mero receptor de contenidos. Para ello, se informa de los órganos de participación en representación del colectivo estudiantil, de las asociaciones estudiantiles y de todas aquellas convocatorias (becas, ayudas, actividades...) que puedan interesarles, al objeto de familiarizarlos con esta cultura de la participación activa en la vida universitaria.

El tercer curso monográfico se concreta en la información de todas las herramientas de comunicación virtual que la universidad pone al servicio de los estudiantes. No podemos ignorar, que la digitalización y la llamada administración virtual ha llegado a nuestras universidades, con lo que una buena parte de la comunicación que el estudiante mantiene con el resto de la comunidad universitaria, se realiza de forma virtual. Se enseña al estudiante a manejar la cuenta de correo electrónico, el aula virtual, la aplicación ENTREU de contacto con la administración y secretaria virtual y, en definitiva, se le muestran los principales portales que componen la web de la universidad.

Finalmente, el cuarto taller de este módulo de integración está dedicado a la información académica propia del título que el estudiante va a cursar. Aspectos sobre el plan de estudios, sobre las competencias profesionales a adquirir, sobre las salidas profesionales, la relación con el mundo laboral, la conexión con otros estudios, etc. Se trata de una primera información que se irá completando y profundizando a lo largo de su desarrollo.

Más allá de este módulo integrado en el curriculum de una buena parte de las titulaciones, la Universitat de València tiene una especial dedicación para los estudiantes de los primeros cursos, consciente de las necesidades de la mayoría de estudiantes en este momento de su trayectoria académica: según los datos manejados por la Universitat de València, 1 de cada 4 estudiantes de primer año tiene problemas para continuar sus estudios y 1 de cada 10 cambia de titulación para el segundo año de universidad. Para contrarrestar esta situación se llevan a cabo los Planes de Acción Tutorial, caso del Programa "*EntreIguales*". Aun cuando podríamos extendernos en la conceptualización de esta modalidad de procesos de ayuda (N. Manzano y otros, 2012), basta decir que se trata de un programa por el cual un estudiante de cursos superiores (mentor), con un mayor conocimiento de la titulación concreta y de la cultura universitaria, en general, presta ayuda a otro estudiante de la misma titulación de cursos menos avanzados. El programa está muy desarrollado e implantado en todos los centros de la Universitat de València,

con más de 600 estudiantes mentores y con sobradas evidencias de los buenos resultados cosechados (<http://mentors.blogs.uv.es>).

Para ser mentor se requiere una formación de 16 horas, que la universidad ofrece de forma gratuita y con facilidad de compaginar con los horarios académicos de los estudiantes. Los contenidos vinculados a esta formación son propuestos por el *Servicio de Estudiantes* (SEDI), en sus tres primeros módulos de cuatro horas cada uno (“Qué es la mentoría, fundamentación y organización del programa; Recursos y Servicios propios de la Universitat; Habilidades sociales para la relación de ayuda); las últimas 4 horas están a cargo de los distintos centros a los que están adscritas la titulaciones académicas de la que se quiere ser mentor, abordando aspectos más específicos y circunstancias propias de cada una de ellas.

Las obligaciones de los mentores son, entre otras: a nivel general, acompañar a los estudiantes de nuevo acceso o a los incoming en su incorporación a nuestra Universitat y participar en las actividades de acogida propuestas por tu centro; de forma específica, contactar con los estudiantes y realizar un mínimo de encuentros presenciales para facilitar la información básica, concretar un sistema de comunicación virtual para la atención inmediata en caso de necesidad, resolver dudas y orientar sobre las herramientas de la universidad para resolver esas dudas, así como prestar la ayuda necesaria para una mayor facilidad del nuevo estudiante en todas las áreas que comprende su vida universitaria.

Otra de las iniciativas ofrecidas a la totalidad de estudiantes de la Universitat de València es el *Programa cAPSa*, en el que se desarrolla la propuesta pedagógica de Aprendizaje-Servicio, tanto como metodología colaborativa y transformadora de acción docente, como trabajos puntuales vinculados a servicios a la comunidad. No es el lugar para extendernos en el análisis de este extenso Programa, por lo que remitimos al lector a la web correspondiente (<http://aps.blogs.uv.es>); no obstante, sí queremos poner en valor la importancia de que el profesorado y los estudiantes utilicen metodologías innovadoras o compaginen, caso de los alumnos, el aprendizaje de competencias profesionales vinculadas al diseño curricular de su titulación, con la experiencia de servicio a la comunidad.

La Universitat de València, de acuerdo a las posibilidades que reconoce el marco legislativo actual, tiene reconocido un sistema de incorporación de créditos al expediente del estudiante, en concepto de participación y colaboración con los programas de ApS y de mentores.

Finalmente, aun cuando su desarrollo es mucho menor a la dimensión profesional, e incluso, a la académica, tal y como venimos considerando para la totalidad de las universidades españolas, en los últimos años hemos asistido a la creación y primeros pasos de servicios de orientación y ayuda para la comunidad universitaria en materia de asesoramiento psicológico, sexológico y psicoeducati-

vo, así como un gabinete de asesoramiento jurídico (<https://www.uv.es/uvweb/estudiants-uv/es/asesoramiento-orientacion/asesoramiento/asesoramiento-juridico-1285852858486.html>). En el primer caso, el servicio “puede servirte -tal como se lee en la web citada- para que conozcas aquella otra vertiente de tus problemas que eres incapaz de ver en un momento dado. La asesoría te ofrecerá orientación y asesoramiento en cuestiones psicológicas, sexológicas y psicopedagógicas. También puede darte información sobre las técnicas y el trabajo psicológico que hay que empezar para resolver o superar un conflicto, y recursos para facilitar el rendimiento académico”. En el segundo caso, el servicio de asesoramiento jurídico, “pot servir-vos per a conèixer els vostres drets i els vostres deures com a ciutadans davant les administracions, com a consumidors o com a treballadors”.

Después

Sin duda, tal como venimos analizando, la dimensión más desarrollada con mucho en todas las universidades españolas y también en el caso de la valenciana, es la profesional o todas aquellas actividades vinculadas a facilitar al estudiante egresado su acceso al mercado laboral. En aras de brevedad, destacamos dos estructuras fundamentales: Fundación Universidad-Empresa (ADEIT) y el Observatorio de Inserción Profesional y Asesoramiento Laboral (OPAL).

ADEIT (<http://www.adeituv.es>). La Fundación Universidad-Empresa de la Universitat de València es una organización, con personalidad jurídica propia, promovida por el Consell Social de la Universitat de València en 1989, cuyo objetivo es, por un lado, que la sociedad aproveche las capacidades de la Universidad y, por otro, servir de cauce para transmitir a la Universidad las necesidades e inquietudes de la sociedad en general y las de los sectores productivos en particular. Para ello, ADEIT fomenta el desarrollo de actividades conjuntas en todos aquellos campos que favorezcan el intercambio de conocimientos y que, como consecuencia, impulsen el desarrollo y progreso económico. Especialización y reciclaje de universitarios y profesionales, prácticas de estudiantes en centros de trabajo, asesoramiento para la búsqueda de empleo y creación de empresas, apoyo a la innovación y transferencia de tecnología o la gestión de proyectos europeos, son sus principales ocupaciones.

La OPAL tiene como objetivo ayudar en la inserción laboral a todos los estudiantes y titulados de la Universitat de València y mejorar sus posibilidades profesionales (<https://www.uv.es/uvweb/transparencia-uv/es/informacion-academica/servicios-estudiantes/opal/presentacion-1285925068693.html>). Para dicha tarea dispone de 4 servicios básicos: Orientación y Asesoramiento; Ocupación y Emprendeduría; Formación y Estudios y Análisis.

CONCLUSIONES

Si bien en los primeros momentos de la evolución histórica experimentada por la orientación educativa en España, la dimensión profesional o de adecuación de la vocación laboral, significó el punto de interés central, hasta fagocitar la periferia de las otras dos dimensiones, académica y personal, los cambios experimentados por las universidades en estos últimos tiempos han provocado, con carácter de exigencia, una concepción más extensa de estos servicios de orientación educativa, posibilitando acciones de tutorización acadn a todo tipo de situaciones personales utorizacis en estos eda elegir y tomar las decisiones vocacionales adecuadas,émica y de atención a todo tipo de situaciones personales de nuestros estudiantes en todo el trayecto de su proceso formativo y de inserción laboral.

De una u otra forma, en el siglo XXI, la orientación debe ser entendida en el sentido más amplio posible, contemplada desde una perspectiva holística que la conceptualiza como una acción continua, dinámica e integradora, dirigida a todos los miembros de la comunidad y con un carácter fundamentalmente social y educativo. De esta manera, la orientación educativa no solo es un proceso de ayuda que interviene ocasionalmente, sino más bien un proceso de mediación que acompaña al sujeto a lo largo de toda su vida estudiantil y laboral.

Por ello, no ha de extrañar que la práctica totalidad de las universidades españolas hayan realizado numerosas acciones de orientación, información y asesoramiento de todos los miembros de la comunidad universitaria, especialmente en el caso de los estudiantes; actividades desarrolladas desde los últimos cursos de la educación secundaria, al objeto de orientar la elección de los futuros universitarios entre la numerosa oferta académica de las instituciones de educación superior, pasando por todo el proceso de formación académica con ayuda y tutorización de aprendizajes y adquisición de competencias, hasta la facilitación de su transición al mercado de trabajo y el inicio de su actividad profesional.

Esta diversidad de acciones y programas, enmarcada en el cruce del doble eje abordado de temporalidad (antes, durante y después de ser miembro de la comunidad universitaria) y dimensión de la orientación (propiamente académica, vinculada al acceso a la profesión o de cuestiones de carácter personal), ha puesto de manifiesto la necesidad de hacer un esfuerzo de coordinación y globalización de toda esta tipología de áreas, desde un carácter integrador y menos fragmentado. Sin duda, la ausencia de una normativa de carácter general, lo que no ocurre en el resto de niveles del sistema educativo, es una de las circunstancias que pueden explicar esta realidad.

Es en el marco de esta exigencia, en el que la formación pedagógica se presenta como garantía de eficacia y calidad de todos estos servicios; la no institucionalización de la figura del orientador universitario es uno de los déficits más nota-

bles del sistema, situación que no ocurre en el ámbito escolar ni en el terreno sociolaboral, con avances importantes recientes: mientras que en las áreas escolar y laboral la mayoría de las titulaciones académicas de los responsables de la orientación es de pedagogía, psicopedagogía o psicología, en el universitario el abanico se abre sobremanera con titulados en Economía, Derecho y otras. No se descarta, por tanto, la propuesta de invitar a las autoridades competentes y a los equipos de dirección de las universidades españolas a vertebrar bajo un único servicio la gestión y desarrollo de todas las actividades de orientación educativa, por diversas y variadas que estas se presenten. Esta centralización deberá asumir la necesidad de profesionales con titulaciones adecuadas para acometer dicha labor.

Resulta evidente la afirmación de que en el ámbito universitario con respecto a la orientación educativa queda mucho por hacer. En algunas ocasiones, en la actualidad todavía se equipara la orientación, con la mera información. Ante este panorama, parece necesario un sistema integrado de orientación, adecuadamente coordinado y articulado, que garantice una mayor calidad, coherencia y continuidad en los servicios ofrecidos, desde la necesaria perspectiva holística de la orientación, pues la persona debe ser contemplada como totalidad en su potencial, sus circunstancias y su proyección futura

Los servicios de orientación se encuentran desconectados del curriculum en general y de las funciones académicas, en particular. Hace falta implicar a toda la comunidad universitaria: docentes, gestores, estudiantes y personal de administración y servicios en proyectos generales con objetivos comunes; no debemos olvidar que los servicios de orientación educativa deben ser pieza fundamental de la calidad del propio sistema universitario.

REFERENCIAS

- ANECA (2005), *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Aneca. Vol. I.
- Benavent, J. A. (1996). *La orientación psicopedagógica en España. Desde sus orígenes hasta 1939*. Valencia: Promolibro.
- Benavent, J. A. (2000). *La orientación psicopedagógica en España. Desde 1939 hasta la LGE de 1979*. Valencia: Promolibro.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Manzano, N., Martín, A., Sánchez, M., Rísquez, A. y Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15(2), 93-118.
- Repetto, E. (2001). Evolución histórica de la orientación educativa. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 53(2), 287- 298.
- Sánchez García, M. F. (2010). La orientación en España: despegue de una profesión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 231-39.

- Sánchez García, M. F. et al. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-52.
- Saúl, L. A., López-González, M. A. y Bermejo, B. G. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: de la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción Psicológica*, 6(1), 7-15.
- Vieira, M. J. (2006), "Tendencias de la Educación Superior Europea e implicaciones para la orientación universitaria", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 75-97.

Webgrafía

www.uv.es

<https://www.uv.es/uvweb/delegacion-incorporacion-UV/es/delegacion-incorporacion-universidad-1285868691119.html>

<http://www.circuloformacion.es/>

<http://coneixer.blogs.uv.es>

<https://www.uv.es/uvweb/estudiants-uv/es/informacion-contacto/sedi/ubicacion-contacto-1285852855767.html>

<http://mentors.blogs.uv.es>

<http://aps.blogs.uv.es>

<https://www.uv.es/uvweb/estudiants-uv/es/asesoramiento-orientacion/asesoramiento/asesoramiento-juridico-1285852858486.html>

<http://www.adeituv.es>

<https://www.uv.es/uvweb/transparencia-uv/es/informacion-academica/servicios-estudiantes/opal/presentacion-1285925068693.html>

PROGRAMA DE ASESORÍA COMO MEDIDA DE INTERVENCIÓN ACADÉMICA ANTE LOS ÍNDICES DE EXPULSIÓN POR ESPECIAL

María Carolina Gil Gámez,¹ Cesar Hernández García²

Instituto Tecnológico Superior de Irapuato

carolinagamez97@gmail.com,¹ ch2658427@gmail.com²

RESUMEN

La tutoría par como estrategia para el reforzamiento académico y abordaje de la deserción en una institución de educación superior tecnológica pública en Irapuato, México.

El Programa de Tutorías tiene como finalidad el coadyuvar en la formación integral de los estudiantes, se realiza mediante un acompañamiento personal y académico que apoye en la adquisición de los aprendizajes definidos en los Programas de Estudio.

Una de las modalidades de la tutoría es la par, estudiantes de semestres avanzados refuerzan los aprendizajes y realizan acompañamiento para apoyar la retención y eficiencia terminal. El propósito del presente trabajo es identificar el impacto de la tutoría de pares en los indicadores de deserción en estudiantes que cursan especial (asignatura en última oportunidad) en carreras cursadas.

Se abordaron los estudiantes en especial 2013 al 2017 de una institución de educación superior tecnológica pública en Irapuato, México. La detección se realizó mediante reporte de servicios escolares, para posteriormente asignar un tutor par entrenado en micro-enseñanza y acompañamiento tutorial.

Se brindaron sesiones semanales de una hora de trabajo con cada estudiante asignado para revisar contenidos temáticos de dificultad y escucha y orientación para elementos externos. Se apoyó con vinculación familiar y seguimiento telefónico a estudiantes con ausencia a clase. En cada periodo se registraba el índice de deserción de los estudiantes en especial, que implicaba su baja definitiva de la institución por haber agotado sus oportunidades, de manera institucional y por carrera. Al finalizar se comparaban y establecían los avances del indicador. Se reporta que en los cuatro años de revisión se ha disminuido en más de diez puntos porcentuales el índice de deserción por no acreditar especiales a nivel institucional, manteniéndose la tendencia por carrera.

Se concluye que la tutoría de pares en un abordaje de apoyo a los contenidos temáticos y acompañamiento refuerza la retención y la continuidad de los estudios en los programas educativos.

PALABRAS CLAVE

Tutoría pares, acompañamiento, asesoría, deserción.

ADVISORY PROGRAM AS A MEASURE OF ACADEMIC INTERVENTION BEFORE EXPULSION INDICATORS BY SPECIAL

ABSTRACT

The peer tutoring program as a strategy to academic reinforcement and an approach to school dropout in an educational institution in Irapuato, Mexico.

The tutoring program seeks to help provide a comprehensive education to students, and this takes place through an individual and academic student follow up, which support the academic the learning objectives defined in the academic programs.

A particular kind of tutoring session is what we identified as peer tutoring in which a more advance student help less advanced student reinforce the learning objectives with the intention of preventing these students from dropping out. Base on this, the purpose of this report is to identify if the impact of peer tutoring helps decreasing the dropping out of students who are retaking subjects.

Students retaking subjects from 2013 to 2017 took part in this study. Through an analysis of their academic performance, these student were assigned a peer tutor to help them develop useful learning strategies. There were one-hour weekly peer sessions in which they covered the topics that presented the most difficulty to these students in their respective subjects. Also, parents were informed about these peer sessions so that they were informed about the situations.

Periodically, we recorded the rate of drop out of students as to control our records.

It was found that in the last four years, the dropout rate due to not passing subject has decreased 10 percent. We concluded that peer tutoring is a strategy we can use to help students reinforce the content knowledge of their subjects, and strengthen the academic programs in this institution.

KEYWORDS

Peer tutorial, accompaniment, advisory, drop out.

INTRODUCCIÓN

La Tutoría en México surge como una estrategia para mejorar la calidad educativa de nivel superior a inicio del nuevo milenio. En una institución de educación superior tecnológica pública en Irapuato, México, se implementó el Programa Institucional de Tutoría Académica (PITA) con el objetivo de favorecer el desarrollo integral mediante un acompañamiento académico y personal de los estudiantes, para favorecer la calidad educativa e impactar en los índices de deserción, reprobación y eficiencia terminal entre otros; Álvarez (2016) consideró que las dificultades que se puede llegar a enfrentar el alumnado universitario durante su formación profesional, fue el motivo que hizo necesario la implementación de medidas orientadoras que ayuden a sortear los obstáculos y contribuyan con su desarrollo, no solo en el plano académico sino en el plano personal, social y profesional; en la institución donde se lleva a cabo este proyecto se asigna a un profesor que asume el papel de docente tutor, apoya en la orientación de los estudiantes por medio de acciones que impacten de manera positiva en la permanencia, rendimiento y de esta manera apoye al estudiante a llevar sus estudios de manera eficiente y además desarrollen competencias y habilidades durante la formación profesional.

Con la experiencia se observó que de manera natural surgían en los grupos estudiantes, que de manera voluntaria apoyaban a los compañeros para el estudio de las materias, mostrando habilidades espontaneas de enseñanza, empatía, solidaridad entre otras. Además del conocimiento de proyectos exitosos de tutoría de pares en instituciones de educación superior como la Universidad Complutense de Madrid o la Universidad Politécnica de Madrid. Se implementa como parte de las estrategias del PITA la Tutoría de Pares que tiene como objetivo acompañar al estudiante en situación de evaluación en oportunidad especial en su contexto personal y académico. El Tutor par es seleccionado por sus habilidades naturales por observación de los docentes y cruzado con el rendimiento escolar, sin embargo, es capacitado en herramientas básicas para la actividad de asesoría como microenseñanza y para el rol de Tutor entrevista tutorial, hábitos de estudio y motivación escolar. Durante la permanencia en el proyecto un docente tutor coordina y asesora en las actividades de tutor par.

En el año 2008 se aplicó el primer Programa de Tutorías par en la institución del estudio donde se conjuntaron los esfuerzos de los docentes tutores y asesores como medida para afrontar la deserción escolar, pero fue hasta el año 2011 que se implementa la tutoría par como estrategia para abordar los altos índices de deserción particularmente el motivo de no acreditar materias que se cursaban en tercera oportunidad. Este programa comenzó como una propuesta el beneficio para los estudiantes tutores consistía en acreditar el servicio social brindando apoyo a sus compañeros.

Posteriormente en el año 2013 a través del Gobierno del Estado en uno de los programas de apoyo a la educación, intervino con una convocatoria para otorgar becas a aquellos estudiantes que tuvieran el interés de asesorar y acompañar a los compañeros.

Para poder ser Tutor par, los estudiantes no intervendrán directamente en el nivel de contenidos de la enseñanza, cuenta con habilidades para la enseñanza, relación interpersonal, comunicación, trabajo en equipo, debiendo ser responsable, respetuoso y tolerante. (EDUCAFIN, 2016),

La función esencial es servir de apoyo a los alumnos en su aprendizaje, y sobre todo a los que no muestran suficientes competencias para poder seguir sus estudios. Un apoyo que, aclara, confronta, promueve la adquisición de métodos de trabajo, sin dejar de lado la motivación y dar ánimo en diversos momentos". (Hinojosa, 2013).

Los aspirantes, previamente pasan un proceso de selección, el cual consiste en: una entrevista, la presentación del Programa y las responsabilidades que adquiere; el tutor par elige a los tutorados considerando las materias en las que apoyará. Es entonces cuando el tutor par se presenta ante su tutorado y le da a conocer el motivo por el cual ha sido elegido para el acompañamiento.

En la primera sesión es fundamental que el tutor par realice una entrevista tutorial en la cual se corroboran datos personales, motivos por los cuales no acreditó la materia en los cursos anteriores, hábitos de estudio, se establecen los horarios para las sesiones individuales teniendo como mínimo una reunión a la semana, con duración de una hora, dentro de las instalaciones de la institución; a partir de la información de la primera entrevista se diseña un plan de acción tutorial, entendiéndose como un conjunto de acciones tutoriales organizadas que pretenden dar respuesta a la necesidad de los estudiantes, tomando un carácter formativo, informativo y orientador, que no esté ligado directamente al docente, ni al docente tutor, pero implicando una parte considerable del profesorado (Llanes, 2017), que ayude al aprendizaje del estudiante y si es requerido algún otro tipo de apoyo que pueda brindar la institución.

ACREDITACIÓN DE ASIGNATURAS

Conforme a los lineamientos que se establecen para la acreditación de las asignaturas, el curso ordinario es cuando el alumno cursa una asignatura por primera vez; el curso de repetición es donde el estudiante no alcanza las competencias durante el curso ordinario, y tiene que cursar la asignatura por segunda vez, con la finalidad de mejorar las competencias académicas y retroalimentar el proceso de aprendizaje, y por último, el curso especial, es en el cual el alumno no acredita la asignatura en repetición y es cursada por tercera vez con la condición de acreditarla, de lo contrario será dado de baja definitiva en el

plan de estudios al que pertenece, por lo tanto representa un riesgo inminente de deserción escolar.

TUTORÍA

Tutoría es concebida por la institución como una actividad que implica el acompañamiento académico o personal, de manera individual o grupal que, un tutor le brinda al estudiante durante su estancia en el instituto tecnológico con el propósito de contribuir a su formación integral y con ello apoyar con la calidad educativa; elevar los índices de eficiencia terminal, bajar los índices de reprobación y deserción, y con dicho esfuerzo la culminación de sus estudios (ITESI, 2013).

Se considera el acompañamiento como la acción que refiere a la atención que un profesor capacitado como tutor realiza sobre el estudiante, con el propósito de que éste alcance su pleno desarrollo, en cuanto a su crecimiento y madurez, y a la manifestación de actitudes de responsabilidad y de libertad. (Romo, 2011, p. 47);

Para la institución donde se realiza el estudio, se caracteriza por ser una atención especializada, sistemática e integral. Estará focalizado en el abordaje de las cinco dimensiones establecidas: integración y permanencia, vocacional, escolar y aprendizaje, académica y profesional y finalmente desarrollo personal y social (ITESI, 2013).

Por lo tanto tendremos que el tutorado, es un alumno a quien le es asignado un tutor, quien será acompañado durante su proceso educativo, se le apoyará académicamente, se le orientará y se le fomentará la motivación, el desarrollo de habilidades para el estudio y el trabajo escolar; y de esta manera se contribuirá en su formación integral. (Romo, 2011) sin poner en riesgo su condición de estudiante.

El tutorado que participa en el programa de tutor par, es un estudiante que está en riesgo de deserción, y que su condición le implica estar en la última oportunidad para acreditar una asignatura y con ello completar el tiempo de estancia establecido por el programa educativo o bien perder la condición como estudiante. (EDUCAFIN, 2016).

La responsabilidad de la institución, frente al alumno se deja en claro teniendo en cuenta que un alumno que forme parte de la institución tiene como apoyo al docente tutor y en este caso un tutor par, dejando una experiencia de crecimiento personal, que juntando dichos apoyos, contribuye a elevar el aprovechamiento escolar en asignaturas de alto índice de reprobación y con ello se disminuye la deserción escolar por este motivo (Aguirre y Herrera, 2017), de lo anterior se usa la asesoría como la intervención acontece generalmente al solicitarlo el alumno interesado está centrado en los programas de estudio, ante necesidades concretas relacionadas con la asignatura. (Romo, 2011)

Llanes (2017) demuestra un incremento del rendimiento académico, una reducción de la tasa de fracaso escolar, una mejora de habilidades sociales, actitudes positivas hacia lo académico, así como un alto nivel de satisfacción por parte de los estudiantes, lo cual da sustento a la implementación del programa. Es por ello que el objetivo de este programa es combatir la deserción teniendo la definición de González (2005) como “la cantidad de estudiantes que abandona el sistema de educación superior entre uno y otro período académico (semestre o año)”. Otras definiciones importantes sobre deserción provienen de autores como Spady (1971), quien menciona dos definiciones operacionales acerca de la deserción universitaria: a) Incluye a cualquier persona que abandona la institución de educación superior donde se encuentra registrado y b) Se refiere a aquellas personas que no reciben un título o grado de cualquier universidad. (Velasco y Estrada, 2012)

El programa de tutorías presenta para el tutor par reuniones donde recibe capacitaciones donde recibe temáticas de como impartir los aprendizajes y saberes educativos que sostienen el programa al que pertenecen, para que cada dos meses el tutor par entregue un reporte al departamento de Tutorías en el que se indica el progreso del alumno, el lugar donde se reúnen, la hoja de horas semanales, la evaluación de los encuentros formales entre ambos estudiantes para describir si se está influyendo de manera positiva, resultados de evaluaciones de cada competencia, a fin de observar también qué elementos son necesarios profundizar, y al terminar el semestre es presentado un reporte final donde se comprueba si el alumno tutorado aprueba su asignatura en especial y puede seguir con sus estudios o si se vuelve un desertor del instituto, es por ello que desde el inicio en los reportes los tutores pares sean claros al redactar sus experiencias del camino que van haciendo como proceso de su autoformación y transformación (personal y profesional). Siendo parte de la evaluación final del tutor par debido a que los procesos de tutorización acaban no abordando únicamente contenidos propios de las materias, sino inquietudes que pudieron presentarse a lo largo del curso, el cómo y con el porque de las decisiones que fue tomando, y no solo como una experiencia general coincidiendo con (Llanes, 2017, p. 9), pretendiendo con esto que la permanencia y la experiencia del tutor par ayude a mejorar en ciclos futuros el programa.

Es necesario destacar el papel que tiene el tutor par, ya que es ayudar a sus compañeros con sus preguntas y dudas, relacionadas con el contenido trabajado por el profesor en clase, incluso, si tiene que ver con los conceptos previos para el nivel de enseñanza (Amorim y Vera, 2015). Los estudiantes tutorados obtienen respuestas a sus dudas, explicaciones del contenido y ayuda para resolver ejercicios propuestos por el profesor en clase, esto implica que los tutores pares reciban apoyo de los diferentes profesores, que imparten las materias, proporcionándoles el material trabajado en clase y en algunas situaciones las calificaciones obtenidas durante las diferentes competencias que lleve la materia.

Mientras que el tutor par cuenta con una serie de cualidades personales, sociales y académicas para ayudar a los estudiantes a desarrollar el interés, el rendimiento académico, la adquisición de compromiso y la asunción de las responsabilidades; así como la necesidad de ayuda para el autoaprendizaje y la promoción de la excelencia (Lopez, Gomez, y Velazco, 2013). Es menester mencionar que el tutorado recibirá la orientación y un seguimiento de su desempeño académico durante cada competencia y al término del periodo escolar; debiendo desarrollar el interés no solo por aprobar la materia, sino de adquirir el conocimiento, mejorar su rendimiento académico y ser consciente de lo que podría ocurrir en caso de no aprobar, todo esto para evitar que se vea de nuevo en una situación similar. El tutorado se vuelve candidato a pertenecer a este programa cuando aparece en el reporte emitido por el Departamento de Control Escolar, el cual se encarga de llevar el registro de las calificaciones emitidas por los maestros al final de cada ciclo escolar, en este reporte se indica el número de alumnos con estatus de curso especial, dentro del reporte se menciona el semestre actual, la carrera, y datos personales del alumno para ser enviado al departamento de Tutorías, para que reciban la propuesta de integrarse al programa mediante un tutor par.

JUSTIFICACIÓN

Debido a los altos registros de deserción por asignaturas en oportunidad de especial que se presentan en la institución, fue necesario implementar diversas estrategias que ayudaran a disminuir estos índices y, que a su vez previnieran la deserción a futuro, por lo que una de las estrategias aplicadas fue el programa de tutor par, el cual ha sido estudiado para identificar el impacto que ha tenido el programa en los indicadores de deserción por especial, beneficiando principalmente a los estudiantes que se encuentren cursando asignaturas en esta condición, mediante un acompañamiento académico brindándoles asesorías individuales y acompañamiento personal y a la institución a alcanzar sus objetivos de calidad.

PROBLEMÁTICA

Conforme a los resultados de estadísticas publicadas por la Secretaría de Educación Pública, muestran que la media nacional de deserción universitaria de 2013 a 2017 en México oscilan entre 6.8% y 8.0% y el índice que se presenta en la institución de educación superior tecnológica donde se realizó la investigación está entre los 10.48% y 63.33%. Esta deserción en la institución es causada por diversos motivos, como lo son económico, por embarazos y por cursos en especial que es un motivo en el cual la institución puede asistir al estudiante en riesgo de deserción.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿El programa de tutoría par ha tenido un impacto en los índices de deserción escolar por especial en una institución de educación superior tecnológica pública en Irapuato, México el periodo de 2013 al 2017?

OBJETIVOS

Identificar el impacto de la tutoría de pares en el indicador de deserción por reprobación de materias en especial (última oportunidad) en el Instituto Tecnológico Superior de Irapuato.

Específicos

- Identificar los estudiantes desertores por reprobación de materias en especial en el Instituto Tecnológico Superior de Irapuato de 2013 a 2017.
- Calcular la deserción por reprobación de materias en especial en el Instituto Tecnológico Superior de Irapuato en 2013 a 2017.
- Comparar la deserción por reprobación de materias en especial en el Instituto Tecnológico Superior de Irapuato de 2013 a 2017.

MÉTODO

El presente estudio trata de un estudio cuantitativo, prospectivo y descriptivo. En el cual el sujeto a estudio son 1947 alumnos con materias en condición de especial del campus Irapuato en los años de 2013 a 2017.

PROCEDIMIENTO

El departamento de control escolar emite un listado de los estudiantes que se encuentran en condición de especial, de manera que permite abrir la convocatoria de Tutor par para todos aquellos estudiantes que cumplan con los requisitos y así poder integrarse a dicho programa; los estudiantes que son aceptados reciben una capacitación.

Después al asesor par le son asignados cinco estudiantes en condición especial, que pertenecen a su misma carrera, enseguida el asesor par debe presentarse con los estudiantes a los que brindará asesorías, con el tutor académico y el jefe de carrera del estudiante que será su tutorado. Durante la presentación con los estudiantes en especial se establece un horario para la sesión semanal de asesoría.

También entre las funciones que lleva acabo el asesor par es el acompañamiento académico y la supervisión de asistencia a clases durante todo el semestre del tutorado. El tutor académico se encarga de supervisar que se estén realizando las asesorías de pares.

Cada parcial se hace una evaluación de los estudiantes en condición de especial donde se comprueba si se aprueban o no los parciales. Si no son aprobados se regresan a las asesorías y el acompañamiento académico. Si los parciales son aprobados se continúa con el seguimiento. Al concluir el semestre se demuestra si se aprueba o no la asignatura, en caso de que sea aprobada se registra en carpeta.

Para finalizar se hace un reporte donde son registrados el número de estudiantes reprobados por año y el cálculo de deserción por especial junto con su respectivo porcentaje para contrastar los resultados obtenidos con respecto a los años anteriores.

RESULTADOS

Obtenidos los resultados del concentrado institucional, se analizaron los datos de estudiantes desertores por no acreditar en su última oportunidad, de cada año por carrera.

Las carreras que han presentado una alta reprobación en curso de especial durante el tiempo analizado son: Industrial, Electromecánica, Mecatrónica y Sistemas computacionales.

En la siguiente imagen se muestra la tendencia que se tuvo con respecto a la Deserción y retención de estudiantes con materia en especial de 2014 – 2017 en la institución.

Por otro lado, el índice de retención que se tenía en el año de 2014 en la institución era de 63.33%, el cual comenzó a disminuir para años siguientes, en 2015 se tuvo una baja al 30.83%, continuando con esta tendencia para 2016 fue de 15.86% logrando así que este índice se redujo hasta un 5.00% para el año 2017.

En comparación con los datos de la media nacional la institución presenta índices superiores, en 2014 la media nacional era de 8.0% y en la institución se tenía un 63.33%, para 2015 los índices de la media nacional disminuyen a 6.9% al igual que en la institución donde se registró una baja a 30.83%, en 2016 la media nacional crece a 7.0% y el de la institución continua bajando a 15.86% y en el año 2017 los índices nacionales disminuyen a 6.8% y los de la institución siguen con tendencia a la baja con a 10.48%.

Durante el año de 2014 a 2017 el índice de deserción de la institución es mayor que al de la media nacional.

GRÁFICO 1
INDICADORES DE DESERCIÓN EN ESPECIAL POR CARRERA DURANTE CADA AÑO EN EL PERIODO DE 2014 A 2017. FUENTE JEFATURA DE TUTORÍAS 2018.

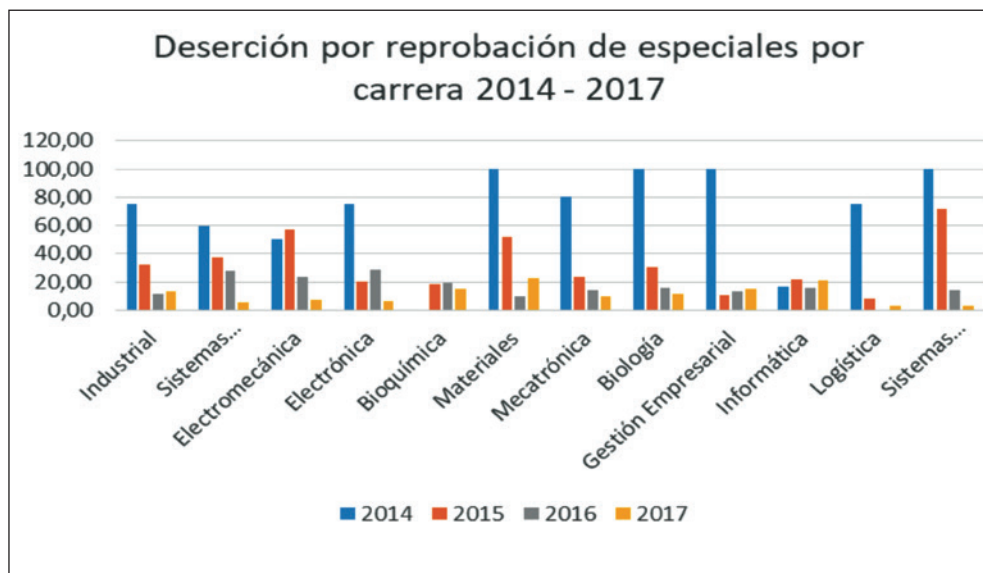


GRÁFICO 2

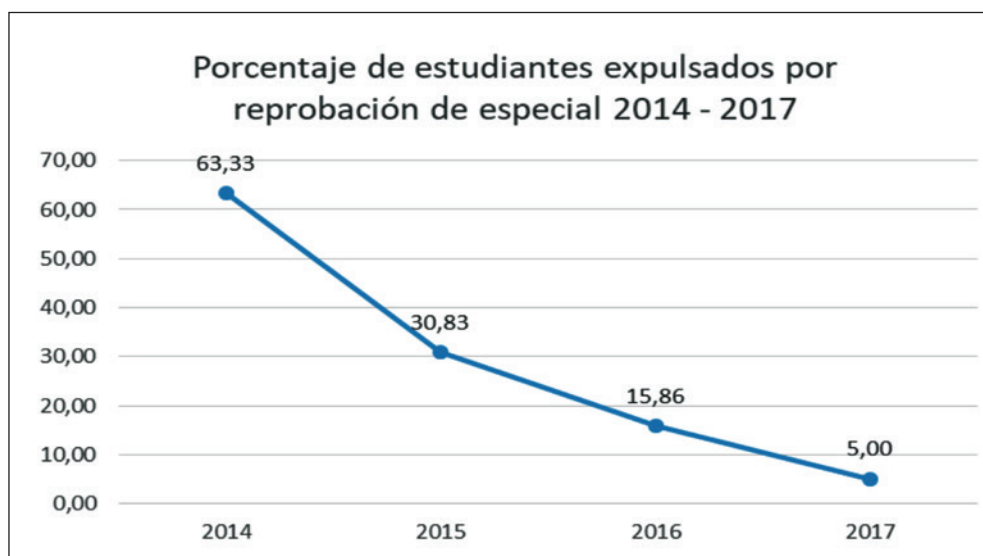


Gráfico Fuente. Jefatura de Tutorías 2018.

TABLA 1
INDICADORES DE LA MEDIA NACIONAL EN DESERCIÓN E INDICADORES
DE LA DESERCIÓN EN LA INSTITUCIÓN DE 2013 A 2017.

| Año | % Deserción de la media nacional | % Deserción en la institución |
|------|----------------------------------|-------------------------------|
| 2014 | 8 | 63.33 |
| 2015 | 6.9 | 30.83 |
| 2016 | 7 | 15.86 |
| 2017 | 6.8 | 10.48 |

Con los resultados obtenidos y mostrados anteriormente se reporta que en el estudio realizado con información de 4 años se ha disminuido en más de diez puntos porcentuales el índice de deserción por no acreditar especiales a nivel institucional, manteniéndose la tendencia por carrera.

CONCLUSIONES

La deserción académica por asignaturas en especial se volvió un problema para la institución en la que se realizó el estudio, es por ello que se buscaron estrategias dentro de esta para reducir los indicadores de deserción, una de las estrategias que ha resultado benéfica para la institución es, la tutoría de pares, el cual es un acompañamiento académico que implica la revisión del estado de conocimiento, reforzamiento de contenido temático y en su caso la derivación de servicios especializados que requieran los alumnos en esta condición. El asesor par recibe una capacitación que le brinda herramientas pedagógicas y de acompañamiento tutorial que le es de ayuda a impartir este programa.

Con los resultados obtenidos en este estudio, se observa una disminución en la deserción por reprobación en las carreras de Ing. Industrial, Ing. Sistemas Computacionales, Ing. Electrónica, Ing. Materiales, Ing. Mecatrónica, Ing. Gestión Empresarial, Ing. Logística e Ing. Sistemas Automotrices. Donde se reporta como impacto una disminución de 58 puntos porcentuales de deserción por reprobación de especial en los últimos cuatro años, con una tendencia clara a la baja.

La enseñanza es la finalidad que persigue cualquier institución escolar, por lo que recomendamos implementar como parte del programa de tutorías, las asesorías de pares. Los tutores pares ayudan y promueven la mejora de la calidad universitaria reforzando la retención y la continuidad de los estudios en los programas educativos.

REFERENCIAS

Aguirre, E. y Herrera, B. (2017). La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal de alumno . *Investigación en Educación Médica*, 2.

- Alvarez, P. (2016). Programa de tutoría universitaria formativa y desarrollo del proyecto personal del alumnado. *Revista de Pedagogía*, 67-89.
- Amorim, K. y Vera, L. (2015). Programa de tutoría Cálculo Diferencial e Integral 1: éxito y permanencia. *Revista de Docencia e Investigación*, 4.
- Llanes, J. (2017). La tutoría entre iguales: una experiencia del grado del pedagogía de la universidad de Barcelona. *Redu*, 9.
- Lopez, M. I., Gomez, P. y Velazco, P. (2013). Ser y ejercer de tutor en la univversidad. *Redu*, 4.
- Velasco, R. y Estrada, G. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. México, DF: La Editorial Manda.

RESCATE DE ESTUDIANTES EN ABANDONO ESCOLAR EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA PÚBLICA EN IRAPUATO, MÉXICO

Susana Rosario Pérez Chávez,¹ Gerardo Ramírez Vallejo,² Daniela Ramos
García,³ Xavier Enrique Reyes Rupit,⁴ Miguel Ángel Soriano López,⁵
Esteban Adolfo Suárez Suárez,⁶ Laura Paola Velázquez Peña⁷

Instituto Tecnológico Superior de Irapuato

sp701719@gmail.com,¹ gerardormz1113@gmail.com,² dannyrgui@gmail.com,³
xavi.reyesrupit@gmail.com,⁴ sorianomiguel_1997@outlook.com,⁵ exteban74@gmail.com,⁶
paola19vela@gmail.com⁷

RESUMEN

La deserción escolar es el abandono voluntario de las actividades escolares por situaciones personales, sociales y/o académicas. En el Instituto Tecnológico Superior de Irapuato (ITESI) han incrementado las bajas definitivas tramitadas formalmente por jóvenes desertores. El objetivo del presente trabajo es identificar los motivos de abandono de los estudiantes de las cohortes 2015 y 2016 con estatus de baja temporal para generar estrategias de apoyo para su reinserción en sus Programas Educativos. Gracias al sistema del departamento de control escolar se logró localizar a estudiantes de todas las carreras del instituto con estatus de baja temporal y sin inscripción en tres semestres consecutivos mediante llamada telefónica o redes sociales. Bajo la responsabilidad del Programa de Tutorías, se revisó el motivo de abandono, el tiempo sin inscribirse, la situación actual del estudiante y su deseo de terminar sus estudios. Para los estudiantes que aceptaron continuar sus estudios se realizó un análisis de su trayectoria escolar para ofrecerles la reinserción en las modalidades presencial, virtual o nocturna, y/o acceso a becas, atención psicopedagógica, entre otras modalidades. El cambio de escuela, la preferencia vocacional y lo económico fueron los principales motivos de abandono encontrados. Ante los cambios de escuela y la inserción en otras carreras o programas educativos sólo se ratificó el retiro del estudiante. El porcentaje de estudiantes rescatados fue menor al 10%, teniendo como estrategias abordadas la inserción en modalidades flexibles para el alumno y la atención psicopedagógica. Se concluye que los motivos de abandono más comunes son de carácter personal y económico. En el caso revisado, los estudiantes tenían definido continuar en otros espacios educativos o en programas diferentes a la ingeniería. El nivel de rescate es mínimo, lo que implica la necesidad de realizar acciones más tempranas para abordar las situaciones vocacionales.

PALABRAS CLAVE

Deserción, tutoría, flexibilidad.

RESCUE OF STUDENTS IN SCHOOL ABANDONMENT IN AN INSTITUTION OF PUBLIC AND TECHNOLOGICAL HIGHER EDUCATION IN IRAPUATO, MEXICO

ABSTRACT

School dropout is the voluntary abandonment of school activities due to personal, social and/or academic reasons. At the Instituto Tecnológico Superior de Irapuato (ITESI) the definitive losses formally processed for young deserters have increased. The objective of this paper is to identify the causes of student's school abandonment for the cohorts of 2015 and 2016 with temporary discharge status to generate support strategies for their reintegration into their Educational Programs. Through the school control system, students of all the careers of the institute with temporary discharge status and without enrollment in three consecutive semesters were able to be located by telephone call or social networks. Under the responsibility of the Tutoring Program, the reason for abandonment, the time with no enrollment, the current situation of the student and his desire to finish his studies were reviewed. Thereafter, for students who agreed to continue studying, an analysis of their school trajectory was carried out to offer them the reinsertion in face-to-face, virtual or night-time modalities, and/or access to scholarships, psychopedagogical attention, among others. The change of school, giving preference to other careers and the economic were the main reasons for abandonment. For the change of school and the insertion in other careers or study programs only the abandonment was ratified. Less than 10% of students were rescued, having as strategies to use the insertion in more flexible programs and psychopedagogical attention. It was concluded that the most common reasons for school abandonment were personal and economic nature. In the case reviewed, the students had defined to continue in other educational spaces or in different engineering programs. The level of rescue is minimum, which implies the need to perform earlier actions to address the vocational situations.

KEYWORDS

School abandonment, tutoring, flexibility.

INTRODUCCIÓN

La deserción escolar engloba a los individuos que estaban inscritos en un modelo educativo de nivel superior y que por diversos factores dejaron de asistir con regularidad a la escuela, provocando que los mismos no concluyan sus estudios. Este fenómeno se presenta en un momento no específico, o bien, al inicio de cada año escolar donde los padres y/o alumnos reportan la baja definitiva o simplemente dejan de asistir sin aviso alguno a las autoridades educativas. La deserción es un proceso que experimenta el alumno, ya que éste no deja de ir repentinamente, sino que es gradual su inasistencia, por lo que las instituciones educativas podrían implementar estrategias y así rescatar al mayor número de estudiantes en riesgo de abandono.

Al prestar atención al problema se ha observado la reducción del número de profesionistas egresados en el país, lo cual puede colocarnos en desventaja frente a las naciones que obtienen un mayor número de jóvenes que concluyen la educación profesional. Maximiliano Gracia (2015) menciona que “con base en estudios realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, México comparte con Turquía el primer lugar en el abandono de universitarios” (párr. 02).

Siguiendo el mismo contexto, los autores Díaz y Durán (1990) definen deserción estudiantil como,

Un problema importante del sistema de educación formal por su incidencia negativa sobre los procesos políticos, económicos, sociales y culturales del desarrollo nacional, por lo que es necesario llevar a cabo estudios que determinen las causas que la provocan, a fin de contribuir a abatirla (p. 01).

Gracia (2015) adjunta que “el subsecretario de Educación Superior de la SEP, Fernando Serrano Migallón, afirmó que durante los últimos 15 años el índice de deserción universitaria se ha ubicado entre 7.5% y 8.5% a escala nacional” (p. 06). Hoy en día, a nivel nacional se ofertan programas educativos que apoyan a los estudiantes con excelencia académica y que desean seguir estudiando, aunque el número de demanda sea mayor al de la oferta.

Por otra parte, en el estado de Guanajuato, particularmente en el Instituto Tecnológico Superior de Irapuato (ITESI), la deserción escolar se reflejó gracias a un alto índice de inasistencia de los alumnos por diversos motivos. Dicho fenómeno ha tenido un incremento importante que se traduce en bajas definitivas tramitadas formalmente, las cuales se generan por acumular dos años consecutivos sin inscribirse a ninguna modalidad para continuar con sus estudios. Autores como Abreu, Chehaybar y Kury y de la Cruz Flores (2011) estipulan cómo la tutoría es trascendente para abatir el abandono escolar,

La educación superior ha migrado hacia sistemas de aprendizaje centrados en los estudiantes. En particular, en nuestro país la tutoría ha cobrado un peso relevante, pues parte de las problemáticas de la educación superior como son la reprobación,

el rezago y la deserción, se considera que podrán disminuir mediante el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar (p. 191).

Dentro de ITESI, el departamento de tutorías en conjunto con alumnos interesados en colaborar, se dan a la tarea de realizar una exhaustiva investigación que requiere de analizar bases de datos que reflejan a los alumnos clasificados según sea su estatus en la institución, y posteriormente se procede a realizar el contacto con el alumno que presenta BD (baja definitiva) o BT (baja temporal) vía telefónica, personal o por medios electrónicos con la finalidad de conocer cuáles fueron los motivos exactos de su deserción. Dependiendo de cuál sea la razón, se le proporcionan alternativas que ITESI le brinda para continuar y culminar sus estudios; para el caso de baja definitiva el alumno se da de baja del sistema.

El presente trabajo pretende lograr uno de los objetivos específicos que tiene el sistema de tutorías estipulado por ITESI (2013), el cual hace referencia a “mejorar los indicadores de deserción, reprobación y eficiencia terminal del Instituto” (p. 04).

Se implementarán las estrategias pertinentes para evitar el incremento en el indicador de deserción.

Objetivo General

Identificar los motivos de abandono de los estudiantes de las cohortes 2015 y 2016 con estatus de baja temporal y baja definitiva para generar estrategias de apoyo para su reinserción en sus Programas Educativos.

Objetivos específicos:

- Identificar a los alumnos con estatus BD (baja definitiva) y BT (baja temporal) en la base de datos proporcionada por el departamento de tutorías.
- Verificar los motivos precisos por los cuales desertan los alumnos con estatus BD (baja definitiva) y BT (baja temporal) para generar una base de datos actualizada.
- Definir las estrategias necesarias para tomar acción en la mejora continua del aprovechamiento escolar en el instituto.

MÉTODO

El Instituto Tecnológico Superior de Irapuato recibe a más de 1000 estudiantes cada año, y para el año 2015 ingresó un mayor número de estudiantes a diferencia del año consecutivo donde hubo una menor cantidad de estudiantes de nuevo ingreso (véase tabla no. 1)

TABLA 1
ALUMNOS NUEVO INGRESO 2015/2016 POR CARRERA

| ALUMNOS DE NUEVO INGRESO | | |
|--------------------------|-------------------|-----------------|
| Carrera | N.º De Matrículas | |
| | Generación 2015 | Generación 2016 |
| Biología | 40 | 40 |
| Bioquímica | 123 | 110 |
| Electromecánica | 104 | 117 |
| Electrónica | 29 | 37 |
| Gestión Empresarial | 206 | 149 |
| Industrial | 332 | 163 |
| Informática | 37 | 35 |
| Logística | 102 | 72 |
| Materiales | 24 | 40 |
| Mecatrónica | 199 | 151 |
| Sistemas Automotrices | 172 | 148 |
| Sistemas Computacionales | 91 | 139 |
| Total de matrículas | 1,459 alumnos | 1,201 alumnos |

Fuente: Base de datos departamento Tutorías

En febrero del 2018, en el departamento de Tutorías se inició el proyecto “Rescate de estudiantes en abandono escolar”, analizando la situación en el Campus central ITESI como parte del servicio social de los alumnos, trabajando en conjunto con los docentes de la misma área. El proyecto requería de un análisis de las bases de datos proporcionadas por el área de Servicios Escolares en las cuales se describen los datos generales de las carreras, grupos y de cada alumno inscrito en las diferentes modalidades del plantel.

Se inició consultando la base de datos que proporcionó el departamento de tutorías haciendo hincapié en los alumnos con estatus de baja temporal y baja definitiva, desplegando una gran cantidad de listas de estudiantes segmentadas por carrera, grupo y turno, las cuales fueron divididas por los integrantes del equipo obteniendo un análisis de la información para verificar si ésta se encontraba actualizada o no.

Al contar con 12 carreras por verificar, teniendo en cuenta los turnos matutino y vespertino, y una amplia variedad de número de grupos, se obtuvieron los siguientes resultados (véase tabla no. 2)

Para los ciclos 2015 y 2016 se observó una gran cantidad de deserción definitiva y deserción temporal. Esta premisa permite conocer el panorama a futuro, ya que para febrero del 2018 todos los jóvenes con estatus “Baja Temporal” que no reanudaron sus estudios en los últimos 4 semestres se deben considerar como

“Baja Definitiva”. Esta modificación obedece al reglamento institucional; para las generaciones 2015 y 2016 el tiempo límite había concluido, por lo tanto, los índices que reflejan las bases de datos se podían considerar como erróneos.

TABLA 2
INFORMACIÓN DE DESERCIÓN DEFINITIVA Y TEMPORAL POR CARRERA Y CICLO

| Carrera | 2015 | | | | 2016 | | | |
|--------------------------|-----------------|--------|---------------|--------|-----------------|--------|---------------|--------|
| | Baja Definitiva | | Baja Temporal | | Baja Definitiva | | Baja Temporal | |
| Biología | 8 | 20% | 10 | 25% | 2 | 5% | 16 | 40% |
| Bioquímica | 19 | 15.45% | 21 | 17.07% | 12 | 10.91% | 12 | 10.91% |
| Electromecánica | 24 | 23.08% | 9 | 8.65% | 17 | 14.53% | 18 | 15.38% |
| Electrónica | 10 | 34.48 | 1 | 3.44% | 5 | 13.51% | 7 | 18.8% |
| Gestión Empresarial | 27 | 13.11 | 31 | 15.05% | 18 | 12.08% | 23 | 15.49% |
| Industrial | 50 | 15.06% | 42 | 12.65% | 12 | 7.36% | 26 | 15.92% |
| Informática | 7 | 10.7% | 4 | 10.21% | 1 | 2.85% | 7 | 20% |
| Logística | 11 | 10.7% | 13 | 12.75% | 5 | 6.94% | 3 | 4.16% |
| Materiales | 4 | 16.67% | 4 | 16.67% | 5 | 12.5% | 7 | 17.5% |
| Mecatrónica | 37 | 18.59% | 35 | 17.59% | 22 | 14.52% | 18 | 11.92% |
| Sistemas Automotrices | 30 | 17.44% | 27 | 15.7% | 13 | 8.78% | 32 | 21.6% |
| Sistemas Computacionales | 21 | 23.08% | 20 | 21.98% | 22 | 15.83 | 27 | 19.42% |
| Total de matrículas | 248 alumnos | | 217 alumnos | | 134 alumnos | | 196 alumnos | |

Fuente: Base de datos Z

Se puede mencionar que hay un 33.33% del total de alumnos ingresados en 2015 que han abandonado sus estudios. Para el total de ingresados en 2016 la cifra estuvo cerca del 30%. Esta cifra es alarmante comparándola con el porcentaje nacional, y con la actualización de la base de datos se obtuvo un incremento.

El departamento de tutorías consideró esta cantidad de alumnos excesiva, lo que produjo una investigación sobre el alto número de deserción. Ante el proceso de investigación se descubrió una situación conflictiva; la base de datos no contenía los antecedentes correctos debido a que una gran cantidad de alumnos de deserción temporal se encontraban realmente en deserción definitiva, lo que implicó que había una desactualización o un error en el proceso de registro de deserción.

Posteriormente se contactaron a las personas de Baja Temporal por vía telefónica y correo electrónico, por lo tanto, se descubrió que gran parte de los alumnos de todas las carreras con dicha situación pertenecían realmente a una deser-

ción definitiva, adjuntándose el ejercicio de actualizar los registros en la base de datos. Fue también gracias a las redes sociales que se logró localizar a algunos alumnos desertores, siendo esta la última opción de búsqueda.

Por consiguiente, se corrigieron los motivos de deserción definitiva y temporal, provocando un cambio en los porcentajes de la base de datos. En consecuencia, se descubrió que los criterios con mayor número de alumnos fueron el cambio de escuela, vocacional y la reprobación de materias.

Gracias a esta información, el departamento de tutorías puso en marcha varias estrategias para abordar la situación de varios estudiantes que pretendían reingresar a una modalidad adecuada que les permitiera concluir sus estudios.

Bajo la responsabilidad del Programa de Tutorías, se les aplicaron entrevistas semiestructuradas por tutores pares, donde se revisaba el tiempo sin inscribirse, motivo de abandono, la situación actual del estudiante y su deseo de terminar sus estudios.

Estas entrevistas tuvieron una gran importancia para reestablecer la base de datos y proponer soluciones como:

1. Ofrecer opciones a los estudiantes desertores para reintegrarse a sus estudios y brindarles apoyos (psicológicos, económicos y asesorías pares).
2. Crear un medio para tener una mejor información en la base de datos permitiendo una clara estadística de la deserción.

Contando con las cantidades de alumnos inscritos en cada carrera y obteniendo el número de desertores para las mismas, se cifraron en porcentajes los datos para una mejor apreciación de las ingenierías que tuvieron un mayor índice de alumnos que decidieron dejar sus estudios.

La siguiente tabla resume en porcentajes la información obtenida, la cual es parte de la nueva base de datos 2015 y 2016:

TABLA 3
BASE DE DATOS CICLO 2015 Y 2016

| Carrera | 2015 | | 2016 | |
|---------------------|--------------|------------|--------------|------------|
| | % Definitiva | % Temporal | % Definitiva | % Temporal |
| Biología | 37.5% | 0.0% | 37.5% | 2.5% |
| Bioquímica | 25.2% | 11.4% | 31.6% | 3.6% |
| Electromecánica | 44.2% | 0.0% | 29.7% | 0.0% |
| Electrónica | 41.4% | 3.4% | 29.7% | 5.4% |
| Gestión Empresarial | 26.7% | 0.0% | 26.8% | 0.0% |
| Industrial | 24.4% | 0.6% | 25.7% | 0.0% |
| Informática | 35.1% | 0.0% | 23.2% | 0.0% |
| Logística | 26.5% | 2.0% | 20.1% | 0.0% |

| Carrera | 2015 | | 2016 | |
|--------------------------|--------------|------------|--------------|------------|
| | % Definitiva | % Temporal | % Definitiva | % Temporal |
| Materiales | 41.7% | 0.0% | 20.0% | 2.5% |
| Mecatrónica | 14.6% | 0.0% | 19.6% | 4.0% |
| Sistemas Automotrices | 35.5% | 3.5% | 16.7% | 4.1% |
| Sistemas Computacionales | 26.4% | 0.0% | 19.1% | 3.6% |

Información obtenida con base en investigación de campo.

RESULTADOS

Al actualizar la base de datos se obtuvieron los porcentajes de los motivos que propician las deserciones en los alumnos de educación superior dentro del ITESI, los cuales se muestran en la siguiente tabla:

TABLA 4
RELACIÓN DE MOTIVOS EN DESERCIÓN

| Motivos | 2015 | | | | 2016 | | | |
|-------------------------|-----------|--------|-----------|--------|-----------|--------|-----------|-------|
| | BD | | BT | | BD | | BT | |
| | N.º alum. | % | N.º alum. | % | N.º alum. | % | N.º alum. | % |
| Reprobación de materias | 14 | 3,58% | 10 | 33,33% | 6 | 2,18% | 5 | 16,1% |
| Cambio de escuela | 121 | 31,02% | 0 | 0,00% | 102 | 37,22% | 0 | 0,0% |
| Vocacional | 49 | 12,56% | 0 | 0,00% | 28 | 10,21% | 1 | 3,2% |
| Problemas económicos | 82 | 21,02% | 1 | 6,66% | 31 | 11,31% | 2 | 16,1% |
| Trabajo | 28 | 7,17% | 1 | 3,33% | 22 | 8,02% | 3 | 9,7% |
| Problemas Personales | 26 | 6,66% | 0 | 0,00% | 16 | 5,83% | 4 | 12,9% |
| Cambio de carrera | 4 | 1,02% | 0 | 0,00% | 2 | 0,72% | 0 | 0,0% |
| Matrimonio | 26 | 6,66% | 2 | 6,66% | 8 | 2,91% | 0 | 0,0% |
| Traslado de institución | 0 | 0,00% | 1 | 3,33% | 0 | 0,00% | 0 | 0,0% |
| Falta de documentación | 14 | 3,58% | 0 | 0,00% | 24 | 8,75% | 1 | 3,2% |
| Problemas de residencia | 4 | 1,02% | 0 | 0,00% | 12 | 4,37% | 1 | 3,2% |

| Motivos | 2015 | | | | 2016 | | | |
|--------------------|------|-------|----|--------|------|-------|----|-------|
| | BD | | BT | | BD | | BT | |
| Problemas de salud | 3 | 0,76% | 1 | 3,33% | 1 | 0,36% | 2 | 6,5% |
| Inlocalizables | 19 | 4,87% | 13 | 43,33% | 22 | 8,02% | 9 | 29,0% |
| Total | 390 | | 29 | | 274 | | 28 | |

Se obtuvo un total de 664 alumnos en estatus de Baja Definitiva y 57 alumnos en baja temporal.

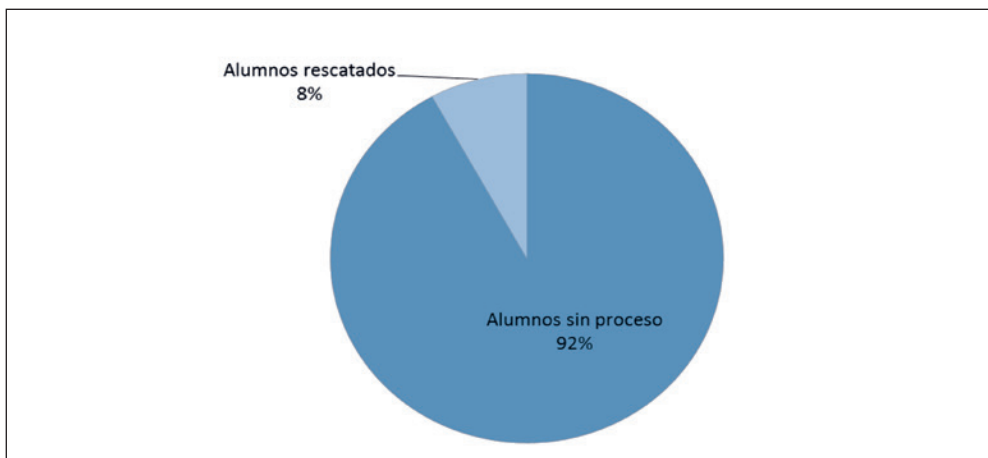
(Fuente: Propia)

El cambio de escuela, la preferencia vocacional y los problemas económicos fueron los principales motivos de abandono de las generaciones revisadas en el presente proyecto (cerca del 75% de los entrevistados).

Para los estudiantes que aceptaban continuar con su carrera se realizaba un análisis de su trayectoria escolar con la finalidad de ofrecer una alternativa para que dieran continuidad a sus estudios en las distintas modalidades que ofrece el plantel: presencial, virtual o nocturna. Ante los cambios de escuela y la inserción en otras carreras o programas educativos por cuestiones vocacionales sólo se ratificó el retiro del estudiante.

La cantidad de estudiantes que pudieron ser rescatados fue de 5 personas, los cuales fueron reintegrados a la institución, teniendo como estrategias abordadas la inserción en modalidades flexibles como la nocturna o virtual y la atención psicopedagógica.

GRÁFICO 1
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES RESCATADOS CON LA INTERVENCIÓN TUTORIAL



Fuente: Propia.

CONCLUSIONES

En México, la deserción escolar se incrementa conforme pasan los años, y se puede mencionar que los motivos de abandono son de carácter personal y económico para la mayoría de los casos.

Los factores personales que más destacan en la deserción escolar son gracias a que el alumnado no tiene una visión precisa de lo que quiere dentro de su proyecto de vida, así como las metas que quisiera alcanzar, de lo contrario desistiría de abandonar la escuela. De igual manera, destacaron los factores económicos, donde trascendió la escasez de dinero para seguir estudiando; esto influye en que el alumno no tenga un buen rendimiento y así éste desista, o bien, simplemente no pueda seguir estudiando, ya que no cuentan con la solvencia económica para pagar la inscripción semestral, los materiales de trabajo, o bien, el transporte. Cabe mencionar que existe la oferta de becas para el alumnado, pero se presentan casos de estudiantes que tienen dificultades para lograr un promedio considerable por haber reprobado una o varias materias y esto les prohíbe tener acceso a tal apoyo económico.

Al haber estudiado el fenómeno de la deserción escolar y obtener el tipo de circunstancias que orillan a los alumnos a abandonar la escuela, se tiene contemplado el desarrollo de estrategias para la oportuna y correcta intervención académica y así evitar una baja definitiva.

El porcentaje de estudiantes rescatados fue menor al 10%, lo que implica la necesidad de seguir trabajando en las problemáticas que presentan los jóvenes que no regresan a la escuela y cómo se pueden erradicar o mejorar para lograr la disminución de los indicadores de la deserción, así como realizar acciones más tempranas para abordar la situación y retroalimentar los mecanismos de ingreso para abordar las situaciones vocacionales. Es importante considerar que hay un porcentaje importante de estudiantes que no pudo ser localizado.

Desarrollando este tipo de investigaciones se pueden conocer situaciones reales que están aconteciendo con los jóvenes de México que están dispuestos a llegar a un nivel alto de estudios pero que desafortunadamente no cuentan con los recursos necesarios para lograrlo o que les falta definir sus objetivos para dedicarse a lo que en verdad les gusta.

Se considera que, en nuestro país, el rescate de los estudiantes ayuda al incremento de profesionistas e individuos competentes para contribuir al desarrollo social, así como la posibilidad de lograr una nación con jóvenes más preparados para integrarse al sector laboral, impulsando así el crecimiento económico.

REFERENCIAS

Abreu, L., Chehaybar y Kury, E., y De la Cruz, G. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*,

40(157), 189 – 209. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>

Díaz, G., y Durán, J. (1990). Análisis de la deserción estudiantil en la universidad autónoma metropolitana. *Publicaciones ANUIES*, 19(74), 1-18. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista74_S1A3ES.pdf

Gracia, M. (2015). *La economía del tunel*. Estado de México, México: Milenio. Recuperado de: <http://www.milenio.com/opinion/maximiliano-gracia-hernandez/la-economia-del-tunel/desercion-universitaria-en-mexico>

Instituto Tecnológico Superior de Irapuato. (2013). *Tutorías*. Guanajuato, México: ITESI. Recuperado de http://www.itesi.edu.mx/vida_en_el_campus/estudiantes/tutorias.html.

ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS HÁBITOS DE ESTUDIO EN UNIVERSITARIOS DE ESPAÑA Y COLOMBIA

Annabella Salamanca Villate,¹ Ester Ayllón Negrillo,¹
Fabio Alfonso García Suescún,² Luz Ángela Zorro Zorro,³
Carolina Rosa Williams Echeverri,³ José Manuel Nicolau Ibarra¹

Universidad de Zaragoza,¹ Universidad Manuela Beltrán,²

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia³

annasv@unizar.es,¹ eayllon@unizar.es,² nicolau@unizar.es,³ fagas.1962@hotmail.com⁴

angelazorro@uptc.edu.co,⁵ carolina.williams@uptc.edu.co⁶

RESUMEN

Uno de los aspectos que se trabajan en las actividades de Orientación Universitaria tiene que ver con el desarrollo de unos buenos hábitos de estudio. A fin de obtener criterios para orientar a los estudiantes en esta cuestión se ha realizado un estudio en dos ambientes socioeconómicos diferentes (España y Colombia). Se ha aplicado un cuestionario a 111 estudiantes en España y 49 en Colombia de los siguientes grados y universidades: Magisterio Infantil y Ciencias Ambientales (Universidad de Zaragoza, España); Investigación y Ciencias Forenses (Universidad Manuela Beltrán, Colombia); Administración Comercial y Financiera (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia). El cuestionario constaba de 8 preguntas, se aplicó individualmente, en un tiempo aproximado de 20 minutos e incluía los siguientes apartados: selección del lugar de estudio y sus condiciones ambientales; planificación del estudio; y estado físico y psicológico de los estudiantes ante el estudio. Del análisis de las respuestas se han obtenido las siguientes lecciones a aplicar en la orientación universitaria:

1. El alumno ha de seleccionar, y en su caso acondicionar, un lugar de estudio que reúna las mejores condiciones de iluminación, ausencia de ruido, mobiliario y temperatura. Esta idea habría que reforzarla entre los estudiantes varones. También los centros universitarios pueden contribuir a mejorar las condiciones ambientales del lugar de estudio. El caso de la biblioteca de los estudiantes de Ciencias Ambientales es un buen ejemplo.
2. Los estudiantes parecen necesitar ayuda para mejorar su deficiente planificación del estudio, pues arguyen falta de tiempo, de concentración y cansancio.
3. Los estudiantes han de valorar en mayor medida la importancia de la alimentación y del sueño en su rendimiento.
4. El trabajo psicológico parece imprescindible, de cara al desarrollo de la motivación y a la superación de estados de ánimo que puedan afectar a su rendimiento académico.

PALABRAS CLAVE

Hábitos de estudio, Orientación universitaria, Estado físico y psicológico.

STUDY HABITS IN UNIVERSITY STUDENTS OF SPAIN AND COLOMBIA

ABSTRACT

A key issue in University Orientation programs deals with study habits. In order to obtain criteria to be applied in the practice of University Orientation, a survey in two different socioeconomic contexts has been conducted: University of Zaragoza, Spain (Studies in Childhood Education and in Environmental Sciences) and two universities from Colombia: Pedagogic and Technological University of Colombia (Studies in Technology and Regency of Pharmacy and Studies in Technology in Commercial and Financial Administration) and University "Manuela Beltran" (Studies in Investigation and Forensic Sciences). An individual questionnaire was applied. It was structured in eight questions that refer to the physical space, the planning, the bill of health and psychological aspects of the students. The duration of the survey was about 20 minutes. The total of surveys valued for Spain was of 111 and in Colombia of 49. Next are the main conclusions to be applied in University Orientation practice: A) the student has to select –and even to prepare- a proper study place with the best conditions about lighting, absence of noise, furniture and temperature. This view should be reinforced in the case of male students. University's center can also enhance the environmental conditions of the study place, as in the case of the library of the Environmental Sciences degree. B) Students need some help to improve its deficient study planning capacity. They recognize lack of time, concentration, as well as tiredness. C) Students must increase its awareness about the importance of diet and sleep in order to reach higher efficiency. D) Psychologic work seems to be necessary since students recognize that low motivation and mood negatively influence on its study performance.

KEYWORDS

Study habits, university orientation, Physic and psychologic state.

INTRODUCCIÓN

Entre los factores que facilitan la experiencia universitaria de los estudiantes, y que se trabajan en los programas de orientación universitaria, se encuentra la organización y los hábitos de estudio (Sarahí et al., 2015). El estudiante frente a su compromiso («engagement») con el trabajo académico, en cantidad de tiempo y energía (Kuh, 2009), en ocasiones se encuentra con dificultades, por sentirse incapaz de tener la disciplina requerida y la motivación suficiente para continuar (Castañeda, 2003). Es decir, el esfuerzo invertido no tiene los resultados esperados (Pace, 1980).

De esta realidad para los universitarios, surge la necesidad de implementar acciones de intervención dirigidas a mejorar los procesos de estudio y la calidad de sus aprendizajes (Rosário et al., 2007). Estas acciones, provienen tanto del profesorado, como de la institución, que proporcionan información, formación y orientación a los alumnos sobre su proceso formativo y de planificación de su Proyecto de desarrollo personal enmarcado en un ámbito global (Álvarez González y Forner, 2008).

En concordancia con el contexto actual y la eficacia y el rendimiento, Garbanzo (2007) indica que:

Los estudios de rendimiento académico en la educación superior parecen ser en la coyuntura mundial actual aún más valiosos, debido al dinamismo que experimenta el sector universitario en el marco de una sociedad caracterizada por el rápido avance del conocimiento, la fluidez en la transmisión de la información y los cambios acelerados en las estructuras sociales. En ese contexto adquiere valor la calificación del capital humano y ello va en estrecha vinculación con los resultados e investigaciones sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. (pp. 43-44).

Así mismo, tal como muestra el estudio de Iglesias y Vera (2010), los factores psicológicos, sociales y demográficos están asociados al rendimiento académico en estudiantes, en este caso, universitarios. Concretamente, se identificaron como factores de riesgo de presentar bajo rendimiento académico: el cursar el primer ciclo de estudio (1º y 2º), el tener entre 17-19 años de edad, la presencia de dos o más hermanos, el no poseer vivienda propia, la baja autoestima y los hábitos de estudio negativos.

Así pues, algunos de los factores, que inciden en el rendimiento y estudio eficaz son los siguientes (Criado et al., 2005):

- El lugar de estudio y las condiciones ambientales.
- La planificación del estudio.
- El estado físico del estudiante.
- El estado/actitud psicológica del estudiante.

En efecto, el estudiante que sabe cómo hacer las cosas y en qué momento hacerlas, es un alumno organizado, que ha desarrollado la importante habilidad de “administrar bien el tiempo” (Castañeda, 2003).

Para ayudar a los alumnos a mejorar sus hábitos de estudio hay que conocer, en primer lugar, la percepción que éstos tienen sobre su forma de estudio, sus carencias, así como su opinión sobre cuáles son los mejores hábitos de estudio. Éstos pueden variar entre los estudiantes por razón del género o del contexto socio-cultural, aspectos que el orientador universitario ha de tener en cuenta. Para analizar estos factores se ha llevado a cabo una experiencia con alumnos de cursos intermedios, de ambos sexos y de dos contextos socioculturales diferentes, Colombia y España.

OBJETIVOS

El objetivo general es identificar los hábitos de estudio de: a) alumnas y alumnos; b) en diferentes grados universitarios; y c) contextos culturales (España y Colombia), para obtener criterios sólidos en la orientación universitaria de cara a la mejora de su rendimiento en el estudio.

Específicamente se analizarán los siguientes aspectos de los hábitos de estudio:

- Selección del lugar de estudio y las condiciones ambientales.
- La planificación del estudio.
- El estado físico del estudiante.
- El estado/actitud psicológica del estudiante.

MÉTODO

Se aplicó un cuestionario basado en los criterios de Criado del Pozo et al (2005) que tiene en cuenta aspectos relacionados con las condiciones ambientales, físicas y psicológicas y con la planificación del estudio. El cuestionario constó de 8 preguntas, se aplicó individualmente en un tiempo aproximado de 20 minutos. A continuación, se especifican las preguntas realizadas:

Pregunta 1. Nombra en orden de preferencia (1,2,3), los lugares que utilizas frecuentemente para estudiar, ¿por qué los prefieres? (Biblioteca, salón de casa, habitación, otros...).

Pregunta 2. Cuando estudias: (Siempre / Casi siempre / Casi nunca / Nunca):
a. Tienes presente tus objetivos. b. Te distraes con facilidad en otros intereses (otras asignaturas, otros trabajos, ocio...) c. Sientes sensación de cansancio. d. Te falta tiempo para terminar de preparar los exámenes.

Pregunta 3. Cuando planificas tus sesiones de estudio, (según la valoración: Ninguna, Muy poca, Poca, Importante, Muy importante) ¿Qué importancia das a las siguientes condiciones?:

a. Temperatura, Iluminación, Condiciones de silencio y Mobiliario adecuado (silla/mesa)

b. Conexión a Internet, Estudiar solo, estudiar acompañado. c. Dormir más de 7 horas, Alimentación equilibrada, Estar hidratado adecuadamente.

Pregunta 4. Valora según la escala (de 0 -10), hasta qué punto crees que las variables descritas pueden influir en tu hábito de estudio. a. ¿Crees que cuando estás motivado en la asignatura, esto repercute de manera positiva? b. ¿Si tu estado de ánimo es bajo (por ejemplo, cuando estás triste), repercute de manera negativa? c. ¿Cuándo estás nervioso/a, alterado/a, ansioso/a, esto repercute negativamente? d. ¿Cuándo haces una valoración positiva de ti mismo (un alto auto-concepto) repercute de manera positiva?

Pregunta 5. ¿Nombra algunas condiciones que facilitarían tus mejores resultados académicos y personales?

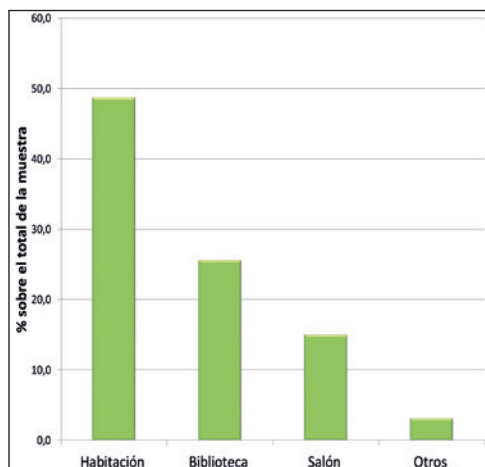
Los alumnos encuestados fueron 111 en España y 49 en Colombia. Las encuestas se realizaron en cinco grados: Magisterio Infantil, Ciencias Ambientales, Investigación y Ciencias Forenses, Administración Comercial y Financiera y Regencia de Farmacia. Participaron tres universidades: la universidad de Zaragoza (Grado de Magisterio en Educación Infantil y de Ciencias Ambientales) y en Colombia, dos universidades, la universidad privada Manuela Beltrán (Grado de Investigación y Ciencias Forenses) y la universidad pública Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Grados de Administración Comercial y Financiera y Regencia de Farmacia). Las variables cualitativas valoradas se analizaron gráficamente.

RESULTADOS

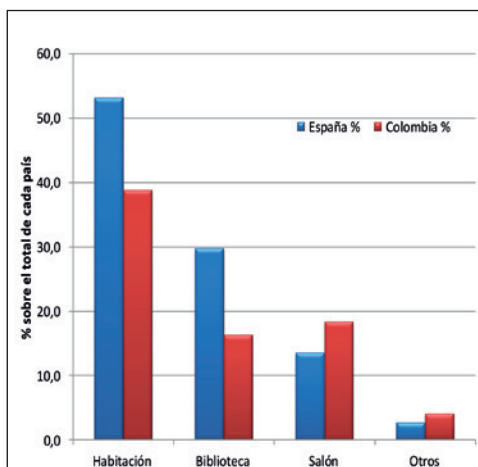
En cuanto al lugar preferido para estudiar (Figura 1):

- Hay una preferencia por la habitación (49% de la muestra), siguiendo con la biblioteca (26%), el salón (14%) y otros lugares como jardines, terrazas, cafetería, pasillos entre otros (Figura 1a).
- Los estudiantes colombianos estudian más que los españoles en el salón y en “otros lugares” y menos en la habitación y en la biblioteca (Figura 1b).
- Aunque el 50% de ambos sexos prefieren la habitación como lugar de estudio, el otro 50% tiene preferencias diferentes. Las estudiantes muestran afinidad por el salón de la casa (18% de ellas frente al 2% de ellos), en tanto que los estudiantes utilizan más la biblioteca (31% frente al 23%) y “otros lugares” (Figura 1c).
- Los estudiantes de Ciencias Ambientales de la universidad de Zaragoza (UZ), España, muestran una afinidad grande por la biblioteca (44%); en tanto que los de Magisterio Infantil (UZ) prefieren estudiar en casa (habitación + salón: 74%) (Figura 1d).

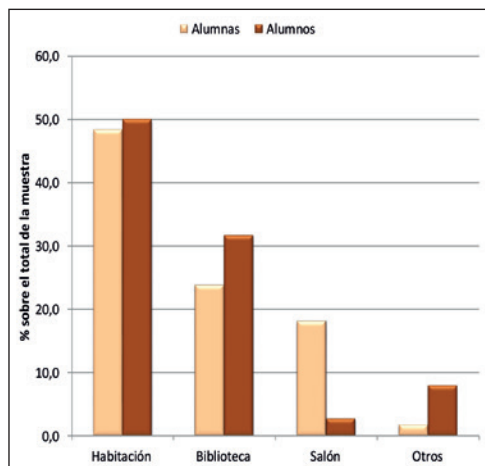
FIGURA 1
LUGAR PREFERIDO DE ESTUDIO



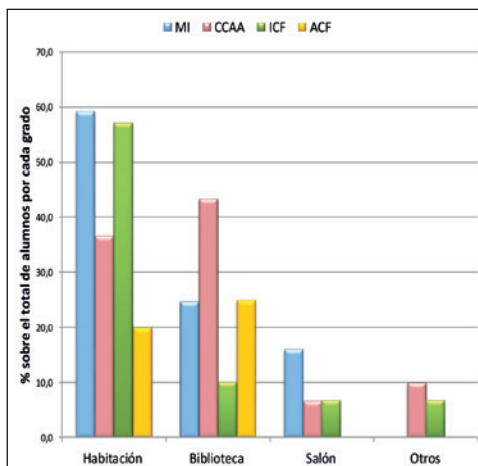
1a. Conjunto de la muestra



1b. Españoles y Colombianos



1c. Alumnas y alumnos



1d. Según el grado universitario

MI: Magisterio Infantil (Universidad de Zaragoza, España). CCAA: Ciencias Ambientales (Universidad de Zaragoza, España). ICF: Investigación y Ciencias Forenses (Manuela Beltrán, Colombia). ACF: Administración Comercial y Financiera (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia).

En resumen, la habitación es el lugar preferido de estudio para la mitad de la muestra. Para la otra mitad, las alumnas en general y los estudiantes colombianos muestran preferencia por el salón. Los estudiantes de Ciencias Ambientales prefieren su biblioteca con vistas al Pirineo.

Algunas de las justificaciones más frecuentes que dan las alumnas y alumnos, para explicar el lugar preferido de estudio son las siguientes:

- Escogen la habitación, porque están acostumbrados a estudiar allí, se concentran con facilidad, tienen condiciones de tranquilidad y soledad y pueden estudiar en voz alta.
- Escogen el salón, porque les resulta un lugar espacioso y pueden estudiar con música.
- Escogen la biblioteca, porque el ambiente de estudio, entorno agradable y silencio, les permite concentrarse más y mejor. También les facilita estudiar acompañados con otros iguales que tienen los mismos objetivos y con los que pueden consultar y resolver rápidamente las dudas que pueden surgir.

En relación a las condiciones ambientales del lugar de estudio (Figura 2), disponer de una buena iluminación, ausencia de ruido, mobiliario y temperatura – por este orden- se considera muy importante (Figura 2a).

Los estudiantes españoles dan más valor a la ausencia de ruido (79% frente a 58%) y a la temperatura (64% frente a 58%), en tanto que un número mayor de estudiantes colombianos valora el mobiliario (68% frente a 53%) (Figura 2b).

Las alumnas son más exigentes que los alumnos –en torno al 10%- respecto a las condiciones de iluminación, ausencia de ruido y mobiliario; en tanto que los alumnos algo más respecto a la temperatura (7%) (Figura 2c). En relación a los grados, sólo los estudiantes de Investigación y Ciencia Forense se desmarcan del resto manifestando una baja exigencia por la ausencia de ruido y la temperatura (Figura 2d).

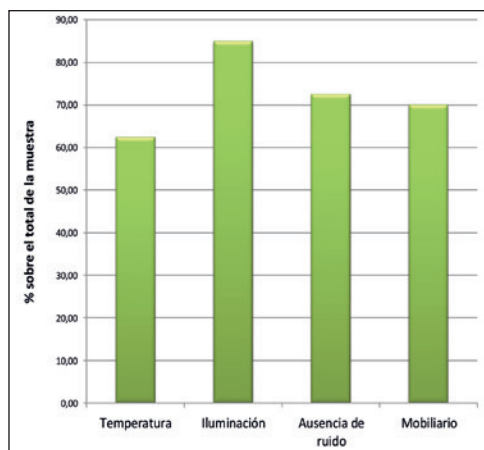
Con respecto a la planificación del estudio (Figura 3), la gran mayoría de los estudiantes (más del 90%) siempre o casi siempre tiene en cuenta los objetivos del estudio (Figura 3a). Sin embargo, más del 60% indican que les falta concentración, están cansados cuando estudian y les falta tiempo de estudio. Esta respuesta es común en los estudiantes de España y Colombia, aunque algo más agudizado en los españoles (Figura 3b).

Tampoco hay diferencias apreciables en este tipo de respuestas entre sexos (Figura 3c). Únicamente las estudiantes manifiestan en mayor medida la falta de tiempo de estudio.

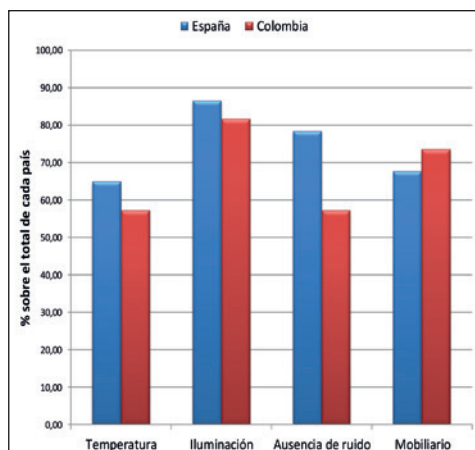
Información adicional: En la comparación entre grados, son los colombianos los que más se separan del patrón (Figura 3d) pues los estudiantes de Investigación y Ciencias Forenses de la universidad Manuela Beltrán manifiestan valores apreciablemente más bajos de falta de concentración, cansancio y falta de tiempo.

El estado físico durante la actividad del estudio (Figura 4) es reconocido como un aspecto muy importante, valorándose en primer lugar la hidratación (63%), después el sueño y finalmente la alimentación (54%) (Figura 4a). Ésta es más valorada por los estudiantes colombianos que por los españoles (Figura 4b).

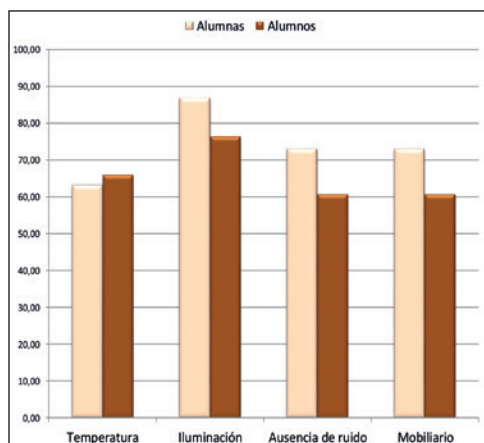
FIGURA 2
VALORACIÓN DE LAS CONDICIONES AMBIENTALES DEL LUGAR DE ESTUDIO. MI:
MAGISTERIO INFANTIL (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA).



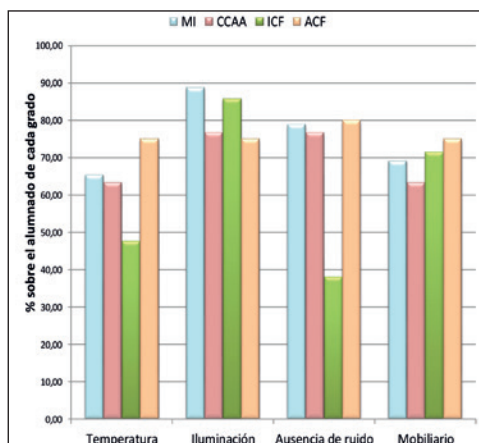
2a. Conjunto de la muestra



2b. Españoles y Colombianos



2c. Alumnas y alumnos

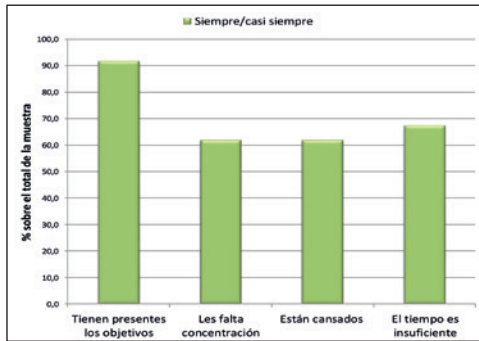


2d. Según el grado universitario

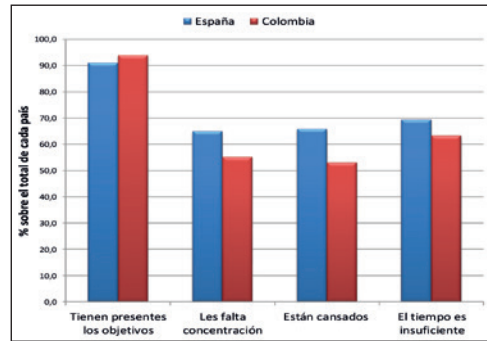
MI: Magisterio Infantil (Universidad de Zaragoza, España). CCAA: Ciencias Ambientales (Universidad de Zaragoza, España). ICF: Investigación y Ciencias Forenses (Manuela Beltrán, Colombia). ACF: Administración Comercial y Financiera (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia).

No hay diferencias apreciables en la valoración que hacen alumnas y alumnos (Figura 4c), aunque éstos les dan a los tres aspectos una ligera mayor importancia, particularmente al sueño (13 puntos más que las alumnas).

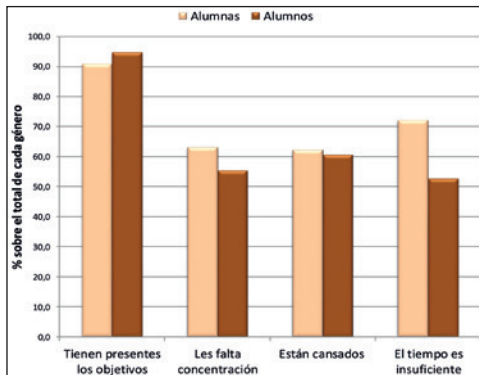
FIGURA 3
VALORACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO.



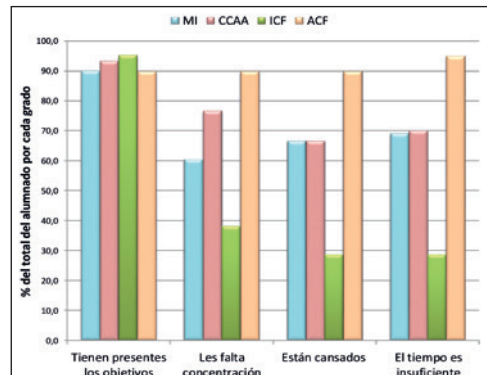
3a. Conjunto de la muestra



3b. Españoles y Colombianos



3c. Alumnas y alumnos



3d. Según el grado universitario

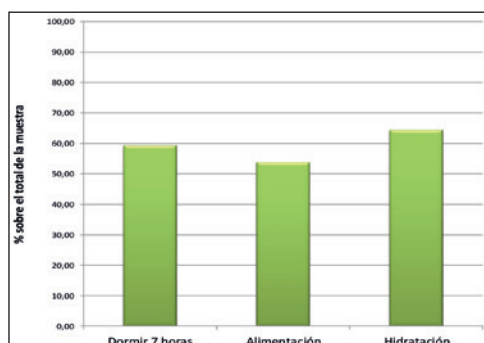
MI: Magisterio Infantil (Universidad de Zaragoza, España). CCAA: Ciencias Ambientales (Universidad de Zaragoza, España). ICF: Investigación y Ciencias Forenses (Manuela Beltrán, Colombia). ACF: Administración Comercial y Financiera (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia).

Los estudiantes del grado de Administración Comercial y Financiera (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia) son los que más valoran los tres aspectos del estado físico que se han considerado (Figura 4d).

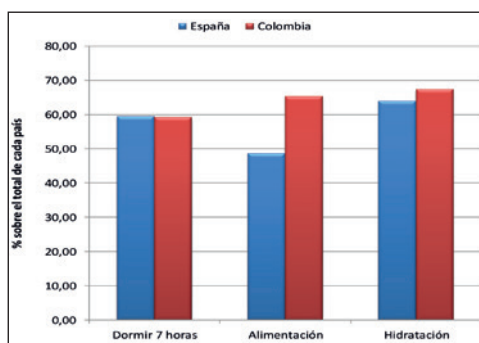
Los aspectos psicológicos (Figura 5), para el conjunto de los estudiantes encuestados tienen una elevada influencia en el hábito de estudio (por encima de 7,5 sobre 10) (Figura 5a). La motivación es al que se le asigna un mayor peso.

No obstante, los estudiantes colombianos manifiestan una menor influencia de los factores psicológicos sobre sus hábitos de estudio que los españoles (Figura 5b);

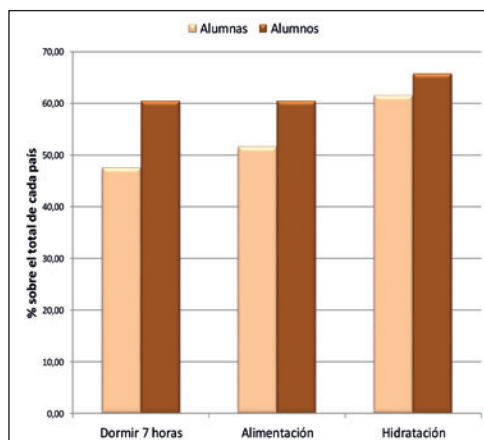
FIGURA 4.
VALORACIÓN DE ALGUNOS ASPECTOS DEL ESTADO FÍSICO



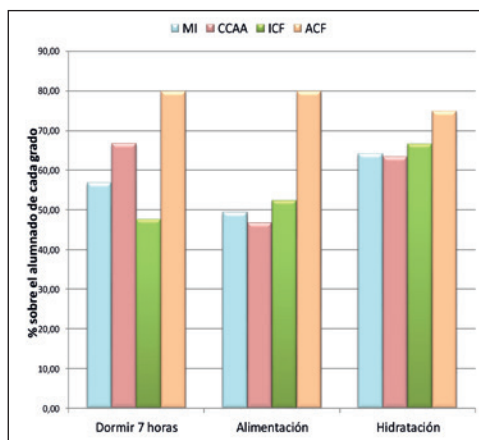
4a. Conjunto de la muestra



4b. Españoles y Colombianos



4c. Alumnas y alumnos



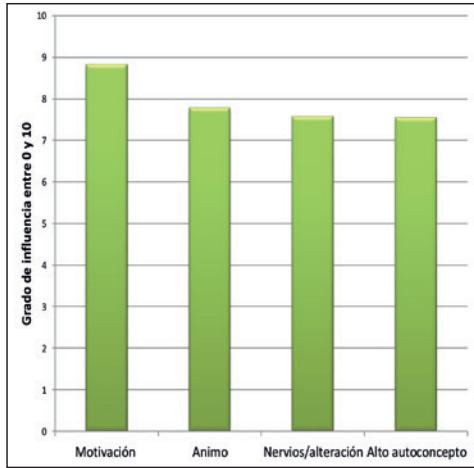
4d. Según el grado universitario

MI: Magisterio Infantil (Universidad de Zaragoza, España). CCAA: Ciencias Ambientales (Universidad de Zaragoza, España). ICF: Investigación y Ciencias Forenses (Manuela Beltrán, Colombia). ACF: Administración Comercial y Financiera (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia).

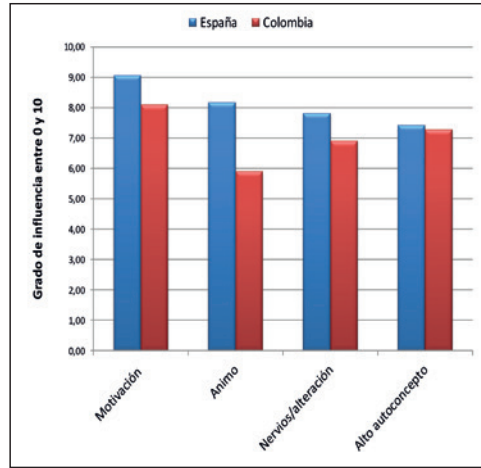
principalmente en cuanto al estado de ánimo (2,3 puntos menos sobre 10) y en menor medida a la motivación y a los nervios (un punto menos sobre 10). Hay coincidencia entre los países en cuanto a la importancia de la autoestima.

Las alumnas atribuyen una mayor influencia a los factores psicológicos que los alumnos, sobre todo al estado de ánimo (Figura 5c). El grado que más se diferencia de los demás es el de Investigación y Ciencia Forense (universidad Manuela Beltrán, Colombia), cuyos estudiantes reconocen una menor influen-

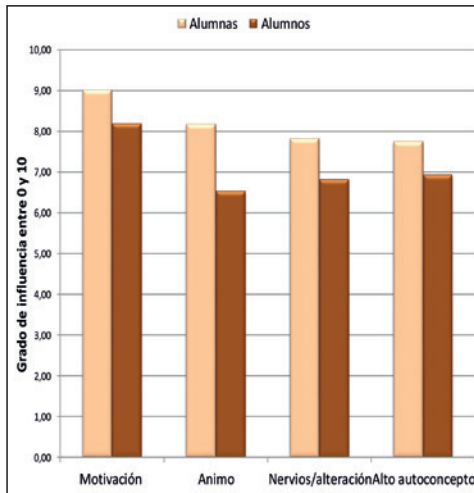
FIGURA 5
 INFLUENCIA DE LOS ASPECTOS PSICOLÓGICOS EN EL RENDIMIENTO DEL ESTUDIO.
 LA VALORACIÓN ES ENTRE 0 Y 10



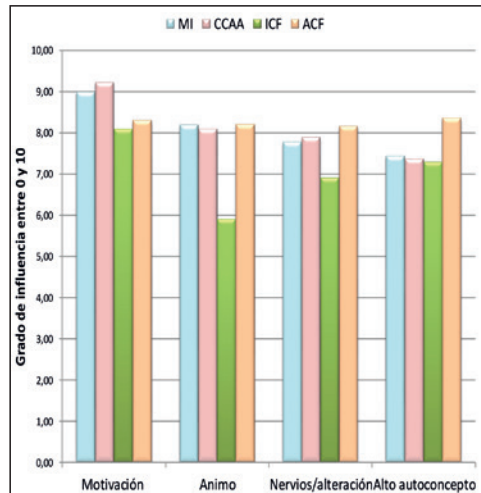
5a. Conjunto de la muestra



5b. Españoles y Colombianos



5c. Alumnas y alumnos



5d. Según el grado universitario

MI: Magisterio Infantil (Universidad de Zaragoza, España). CCAA: Ciencias Ambientales (Universidad de Zaragoza, España). ICF: Investigación y Ciencias Forenses (Manuela Beltrán, Colombia). ACF: Administración Comercial y Financiera (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia).

cia de los aspectos psicológicos, principalmente al estado de ánimo y a los nervios (Figura 5d).

En relación a la pregunta abierta, relacionada con las condiciones que facilitarían tus mejores resultados académicos y personales, los estudiantes responden más veces, que les beneficiaría:

- No tener estrés y estar más tranquilos, sin tanta presión para los exámenes.
- Vivir la evaluación como una forma de expresar lo aprendido y no lo memorizado.
- Tener más tiempo para estudiar y una rutina diaria para estar más organizada y poder administrar mejor el tiempo libre sin que las cosas más importantes se queden para el último momento. Así mismo les gustaría contar con la posibilidad de obtener ayuda para aprender a estudiar, estar más concentrados y comprender con más facilidad conceptos complejos.
- Llevar mejor los apuntes y la información importante. Tener una menor carga de trabajo y mejor distribuida en el tiempo. Incluir un repaso del tema -el docente-, así como disponer del temario desde el inicio de la asignatura.
- Dormir y descansar lo necesario
- Tener una mayor motivación para empezar (motivación que en parte debe generar el docente); así como mantener la constancia para llevar el estudio al día en cada asignatura y durante todo el curso. Así mismo también sería favorable una vez finalizadas las clases tener un pequeño espacio de tiempo antes de iniciar los exámenes.

Finalmente, en cuanto a la parte laboral, les preocupa la incertidumbre futura del desempeño en su licenciatura. Para los que actualmente estudian y trabajan les beneficiaría unas mejores condiciones para compatibilizar trabajo-estudio.

CONCLUSIONES

Como lecciones obtenidas de esta investigación a aplicar en la práctica de la orientación universitaria, se destacan las siguientes:

El estudiante ha de seleccionar, y en su caso acondicionar, un lugar de estudio que reúna las mejores condiciones de iluminación, ausencia de ruido, mobiliario y temperatura. Quizá habría que reforzar esta idea entre los estudiantes varones. También los centros universitarios pueden contribuir a mejorar las condiciones ambientales del lugar de estudio. El caso de la biblioteca de la Escuela Politécnica Superior de Huesca (Universidad de Zaragoza), donde estudia el alumnado de Ciencias Ambientales, es un buen ejemplo.

Los estudiantes en ambos contextos socioeconómicos parecen necesitar ayuda para mejorar su deficiente planificación del estudio, pues arguyen falta de tiempo, de concentración y cansancio.

Los estudiantes han de valorar en mayor medida la importancia de la alimentación y del sueño en su rendimiento.

El trabajo psicológico parece imprescindible, de cara al desarrollo de la motivación y a la superación de estados de ánimo que puedan afectar a su rendimiento académico.

REFERENCIAS

- Abarca, M.S; Gómez, M. T. y Covarrubias, M. L. (2015). Análisis de los factores que contribuyen al éxito académico en estudiantes universitarios: estudio de cuatro casos de la Universidad de Colima. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(2), 125-135.
- Álvarez González, M., y Forner, A. (2008). *La tutoría Universit aria: Guía práctica*. Barcelona: AUR- ICE Universidad de Barcelona.
- Castañeda, J. (2003). *Habilidades Académicas*. México, D.F: Mc Graw Hill.
- Criado del Pozo, M.J; Fernández Sanchidrián, R. y González-Pérez, J. (2005). *Cómo mejorar tus habilidades para la vida académica y personal*. 95 pp. Universidad de Alcalá, Madrid.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- Iglesias, L. y Vera, V. (2010). Factores psicológicos, sociales y demográficos asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la UCV*, 12(1), 216-236.
- Kuh, G. D. (2009). What students and professional staff need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706.
- Pace, C. R. (1980). Measuring the quality of student effort. *Current Issues in Higher Education*, 2, 10-16.
- Rosário, P., Mourao, R., N n ez, J. C., González, J., Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427.

EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD E INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD. UNA APUESTA DE FUTURO

María Luisa Rodicio-García,¹ María Josefa Iglesias-Cortizas,²
María Penado Abilleira,³ María Paula Ríos de Deus⁴
Universidad de A Coruña; ^{1,2,4} *Universidad Isabel I, Burgos*³
m.rodicio@udc.es,¹ majoicor@udc.es,² mariapenado@gmail.com;³
paula.rios.dedeus@udc.es⁴

RESUMEN

El objetivo de este trabajo, es conocer la opinión de los estudiantes universitarios acerca de su nivel de desarrollo en diferentes competencias implicadas en la creatividad e innovación, y analizar la estructura factorial subyacente al concepto de creatividad, desde la percepción de los estudiantes. Se trata de una investigación de corte cuantitativo con el cuestionario como instrumento de recogida de información, que se responde en una escala tipo Likert de 4 categorías de respuesta. La muestra está formada por 965 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. Los resultados ponen de manifiesto que los estudiantes perciben las competencias ligadas a la creatividad e innovación como muy importantes. Los ítems más valorados son los que recogen una opinión general acerca del tema y, los menos valorados, son aquellos que los implica a ellos directamente. El test de esfericidad de Bartlett supone la normalidad de las variables y el índice KMO=.804; $p=.000<.05$, resulta adecuado. La solución factorial inicial para el conjunto de la escala, ofrece seis factores que explican el 41% de la varianza. Considerando por separado los ítems relativos a la creatividad y, por otro lado, los referidos a la innovación, se llega a una solución factorial de 2 factores que explican el 47% de la varianza en ambos casos: uno está formado por los ítems que hablan directamente de cada constructo, y el otro recoge aspectos más generales.

PALABRAS CLAVE

Competencias, creatividad, innovación, enseñanza superior, desarrollo profesional.

THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY AND INNOVATION IN THE UNIVERSITY. A BET FOR THE FUTURE

ABSTRACT

The objective of this work is to know the opinion of university students about their level of development in different skills involved in creativity and innovation, and analyze the factor structure underlying the concept of creativity, from the students' perception. This is a quantitative research with the questionnaire as an instrument for collecting information, which is answered on a Likert scale of 4 response categories. The sample consists of 965 students from the Faculty of Education Sciences of the University of A Coruña. The results show that students perceive the competences linked to creativity and innovation as very important. The most valued items are those that collect a general opinion about the subject and, the least valued, are those that involve them directly. The Bartlett sphericity test assumes the normality of the variables and the KMO index=.804; $p=.000<.05$, it is adequate. The initial factorial solution for the whole scale offers six factors that explain 41% of the variance. Considering separately the items related to creativity and, on the other hand, those related to innovation, we arrive at a factorial solution of 2 factors that explain 47% of the variance in both cases: one is formed by the items that speak directly from each construct, and the other contains more general aspects.

KEYWORDS

Competencies, creativity, innovation, higher education, professional development.

INTRODUCCIÓN

Casi dos décadas después de promulgarse el Espacio Europeo de Educación Superior a través de la Declaración de Bolonia (1999) se observa que, de los planteamientos iniciales hasta la actualidad, se han ido dando pasos en la dirección de concretar las propuestas teóricas realizadas por aquel entonces. A pesar de ello, seguimos cuestionándonos si asistimos a una transformación estructural de la enseñanza superior; o si, por el contrario, se trata de un cambio de concepción en la formación de futuros profesionales capaces de hacer frente a los desafíos emergentes. Con una juventud cada vez más y mejor formada, la selección vendrá dada por la demostración de competencias clave como la capacidad de liderar grupos, de proponer ideas nuevas, de resolver problemas, de crear...

El profesor Robinson (2006), uno de los mayores expertos a nivel mundial, en el desarrollo de la creatividad e innovación, ya afirmaba hace algunos años, que los cambios sociales y tecnológicos han transformado el mundo hasta el punto de que ahora, el título que se obtiene tras pasar por la universidad, no da acceso directo a un trabajo, ni parece capacitar para hacer frente a la inteligencia diversa que el mercado laboral demanda. Compartimos esta idea y, desde la Universidad, abogamos por un cambio que, con base en la psicología positiva, ponga el énfasis en las fortalezas de las personas más que en sus puntos débiles.

Creatividad e innovación, son dos conceptos plenamente relacionados, interdependientes y, aunque pueda parecer una paradoja, necesaria su relación para que alcancen entidad por separado (Rodicio-García, 2012). El término *creatividad* se introdujo por primera vez en el Diccionario de la Real Academia Española en 1984. En aquel momento se señaló: “Creatividad es percibir, idear, expresar y convertir en realidad algo nuevo y valioso”. Ya posteriormente, la misma institución señala que la palabra creatividad, que proviene del latín *creare*, significa: engendrar, producir, crear. Está emparentada con la voz latina *creceré* con significado de crecer. Es decir, el conjunto de potencias mentales que permiten elaborar nuevas posibilidades y materializarlas. El término *innovación*, (del lat. *innovāre*), se define como “mudar o alterar algo, introduciendo novedades” (Real Academia Española, 2010). Se refiere a un objeto cuyo valor de novedad está estrechamente relacionado con la mejora de algo previo. Teniendo ambas definiciones en cuenta, podemos concluir que la creatividad es el acto de producir nuevas ideas, enfoques o acciones y la innovación es el proceso de generar y aplicar tales ideas creativas en un contexto específico.

Hay toda una serie de competencias, entendidas como lo que la persona es capaz de hacer o es competente para ejecutar que, trabajadas en paralelo, posibilitan el desarrollo de la creatividad e innovación. Se encuentran entre las denominadas competencias genéricas, y ya fueron destacadas en el Proyecto Tunning (González y Wagenaar, 2003), al preguntar a graduados y empleadores sobre la importancia de una serie de competencias. Las identificadas como más importantes, se presentan en la tabla 1.

TABLA 1
 COMPETENCIAS GENÉRICAS DESTACADAS EN EL PROYECTO TUNNING
 (GONZÁLEZ Y WAGENAAR, 2003, PP.104-105)

| <i>Competencias genéricas</i> |
|---------------------------------------------------------|
| Capacidad de análisis y síntesis |
| Capacidad de aprender a aprender |
| Capacidad de resolver problemas |
| Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica |
| Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones |
| Preocupación por la calidad |
| Habilidades de gestión de la información |
| Capacidad para trabajar de forma autónoma |
| Capacidad para trabajar en equipo |

Las competencias genéricas se están trabajando desde diferentes perspectivas: algunos las abordan desde lo que supone el desarrollo de las emociones o competencias emocionales en la formación de futuros profesionales (Iglesias Cortizas, 2009a y b; De la Fuente Arias et al., 2005); otros prefieren hablar del perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios (Castejón et al., 2008; Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2011a); de desarrollo de la inteligencia emocional y su influencia en el logro académico (Ademola, Akintunde y Yakasi, 2010); del desarrollo del espíritu emprendedor (Rodicio García e Iglesias Cortizas, 2009; Rodicio-García, 2012); de la importancia que tales competencias tienen para los graduados y empleadores (González y Wagenaar, 2003) y, finalmente, a través del tratamiento específico de alguna competencia concreta, como puede ser la creatividad (Iglesias-Cortizas y Rodicio-García, 2012a; Iglesias-Cortizas y Rodicio-García, 2012b). De lo que no cabe duda, es que la creatividad y la innovación son dos competencias clave en el desarrollo de futuros profesionales, a las que la universidad debería dar mayor presencia en sus currículums formativos, a fin de garantizar una mayor y mejor empleabilidad de los jóvenes.

OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo, es aproximarnos al estudio de la creatividad e innovación a partir de diferentes competencias implicadas en las mismas y desde la perspectiva de los estudiantes. Para ello, se proponen dos siguientes objetivos específicos:

1º) Conocer la opinión de los estudiantes universitarios acerca de su nivel de desarrollo en diferentes competencias implicadas en la creatividad e innovación.

2º) Analizar la estructura factorial subyacente que explica la creatividad, desde la percepción de los estudiantes.

MÉTODO

Se trata de una investigación de corte cuantitativo, de carácter descriptivo, correlacional y factorial. A partir de la información recogida se analizan aquellos ítems ligados a las competencias creatividad e innovación, que son más valorados por los estudiantes. La muestra participante la forman 965 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, de las titulaciones de Grado en Educación Infantil (n=381), Grado en Educación Primaria (n=393) y Grado en Logopedia (n=191). La muestra respondió a un muestreo incidental (Buendía, 1994), es decir, se han encuestado a todos los sujetos que se encontraban en el aula en el momento de la aplicación, al comienzo del curso. Como suele ser habitual en las Facultades de Educación, la mayoría son mujeres representando el 80,79%, frente al 19,21% de hombres. Las edades oscilan entre los 17 y 51 años, con una media de 21,18 y una desviación típica de 3,380. La diferencia de edad se debe a la existencia de estudiantes, en las tres titulaciones, que acceden a la misma una vez finalizada una primera carrera que les ha dado acceso al mercado laboral. Así, el 26,9% de los estudiantes del Grado en Educación Primaria, compagina los estudios con un trabajo, al igual que el 7,8% del Grado en Logopedia y el 34% de los participantes de la titulación de Educación Infantil.

Para la recogida de información se utilizó el Cuestionario de competencias creativas e innovadoras (3CI) (Iglesias-Cortizas y Rodicio-García, 2012a). Consta de cuatro dimensiones: datos de identificación, ítems relativos al proceso, al producto y a la valoración sociocultural de las competencias creativas e innovadoras. El cuestionario se responde mediante una escala tipo Likert, con cuatro alternativas de respuesta. Para su elaboración se ha procedido en tres etapas bien definidas:

- a) *Revisión bibliográfica*: con la finalidad de contextualizar el estado de la cuestión en materia de creatividad e innovación.
- b) *Evaluación de expertos*: para analizar la validez de constructo, lo que nos permitió hacer una depuración del instrumento.
- c) *Estudio piloto*: se ha realizado un estudio previo (n=131) para validar la idoneidad de las variables contenidas en el instrumento. La fiabilidad fue estimada a través del cálculo del coeficiente α de Cronbach (consistencia interna), obteniéndose un valor igual a .876 (valor tipificado) (Iglesias-Cortizas y Rodicio-García, 2012a); con un nivel de confianza del 95% para todos los ítems que evalúan la percepción de la creatividad e innovación como competencias básicas para la vida personal y profesional. Su confia-

bilidad se puede considerar alta (Ruiz-Bolívar et al., 1994) y debemos señalar que mejora ligeramente la obtenida en la aplicación piloto (n=131), que era de .860.

Para los análisis se aplicó la estadística descriptiva e inferencial (α de Cronbach y Análisis Factorial exploratorio), mediante el paquete estadístico SPSS 22.

RESULTADOS

Los estudiantes perciben las competencias ligadas a la creatividad e innovación como muy importantes. Los ítems más valorados son los que recogen una opinión general acerca del tema y los menos valorados son aquellos que los implica a ellos directamente, tal y como se muestra en la tabla 2.

TABLA 2
VALORACIÓN DE LOS DIFERENTES ÍTEMS

| Ítem | M | D.T. |
|---------------------------------------------------------------|------|------|
| Valoro la capacidad de tomar decisiones | 3,49 | .590 |
| La creatividad e innovación pueden cambiar la sociedad | 3,45 | .673 |
| Valoro la originalidad | 3,40 | .642 |
| La creatividad e innovación pueden cambiar a la persona | 3,37 | .724 |
| Las tecnologías facilitan la innovación | 3,28 | .727 |
| Valoro la planificación y organización | 3,26 | .714 |
| Valoro la crítica constructiva | 3,22 | .707 |
| Valoro la autonomía | 3,14 | .709 |
| Auto-gestiono todas las cosas de mi trabajo y estudio | 3,06 | .714 |
| Adopto las ideas innovadoras de otros | 3,05 | .719 |
| Me gusta proponer ideas innovadoras | 2,90 | .706 |
| Elaboro nuevas estrategias que faciliten mi trabajo | 2,86 | .747 |
| Me gusta ampliar las estrategias de estudio y de trabajo | 2,86 | .772 |
| Procuro ampliar nuevas tecnologías en el estudio | 2,86 | .869 |
| Me estimula utilizar nuevos métodos estudio | 2,83 | .765 |
| Me auto-motivo para crear cosas nuevas | 2,80 | .791 |
| Busco más conocimientos cuando estudio o trabajo | 2,78 | .745 |
| Cuando comienzo algo tengo muchas ideas | 2,78 | .775 |
| En general, soy una persona creativa | 2,74 | .769 |
| Me gusta buscar nuevos retos para desarrollar mi trabajo | 2,74 | .748 |
| Soy perseverante en el estudio y trabajo | 2,73 | .782 |
| Me siento comprometido éticamente con la innovación y calidad | 2,71 | .780 |
| Evalúo las ideas innovadoras | 2,71 | .736 |
| Mi autoestima me ayuda a crear cosas nuevas | 2,68 | .794 |
| En general, soy una persona innovadora | 2,67 | .723 |
| Tengo ideas nuevas para resolver los problemas | 2,66 | .680 |

| Ítem | M | D.T. |
|---------------------------------------------------------|------|------|
| Detecto problemas e innovo soluciones | 2,65 | .662 |
| Mi intuición es muy efectiva en el trabajo y el estudio | 2,64 | .717 |
| Movilizo las capacidades de otros para innovar | 2,62 | .727 |
| Cuestiono las ideas de siempre para innovar | 2,62 | .755 |
| Me auto-controlo cuando las cosas no salen bien | 2,62 | .851 |
| Mi creatividad ayuda al cambio social | 2,33 | .813 |
| El objetivo de crear es cambiar el entorno | 2,27 | .747 |

En general, todos los ítems han sido valorados muy positivamente por los estudiantes, alcanzando puntuaciones medias que van de 2,27 a 3,49. Ello nos está diciendo que los estudiantes consideran que toda competencia o acción que fomente el desarrollo de la creatividad e innovación, le parece importante. Llama la atención que los ítems más valorados sean prácticamente todos los que no los implican a ellos directamente, sino que simplemente se trata de dar una opinión en general. Así, con puntuaciones medias superiores a 3,10, valoran: la capacidad de tomar decisiones, la creatividad e innovación como medio para cambiar la sociedad y a la persona, la originalidad, las tecnologías como elemento que facilita la innovación, la planificación y organización del trabajo, la crítica constructiva y la autonomía. A partir de ahí se pone un punto de inflexión con puntuaciones por debajo de 3,10 (concretamente entre 3,06 y 2,62), es cuando se les pregunta por su propia acción en relación a diferentes aspectos.

A la hora de percibirse a sí mismos, las puntuaciones bajan en cuestiones que tienen que ver con cómo se enfrentan a su trabajo y estudio, si lo auto-gestionan, si proponen ideas innovadoras o adoptan las de los demás cuando lo son, si cambian o amplían sus estrategias de estudio y las tecnologías que utilizan, si les gusta ampliar conocimientos, buscar nuevos retos, si se consideran personas creativas e innovadoras, si son perseverantes, si se sienten comprometidos éticamente con la innovación y la calidad, si su autoestima les ayuda a crear cosas nuevas, y si se auto controlan cuando las cosas no salen bien. Finalmente, se recogen las puntuaciones más bajas, que se dan cuando valoran si la creatividad influye en el cambio social ($M=2,33$), y si consideran que el objetivo de crear es cambiar el entorno ($M=2,27$).

Para analizar la estructura factorial, se ha trabajado en un primer análisis, con todos los ítems del cuestionario y se ha realizado un análisis factorial exploratorio, con el método de extracción de factores de máxima verosimilitud, basado en autovalores mayores que 1, y con un número máximo de iteraciones para convergencia de 200. Se generó la solución rotada atendiendo al método de rotación Varimax. El test de esfericidad de Bartlett supone la normalidad de las variables y el índice $KMO=.804$; $p=.000<.05$, resulta adecuado. La solución fac-

torial inicial ofrece seis factores, que explican el 41% de la varianza, y que se configuran tal y como se ve en la tabla 3.

TABLA 3
MATRIZ DE FACTOR ROTADO

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| En general, soy creativo | ,760 | | | | | |
| En general, soy innovador | ,713 | | | | | |
| Mi creatividad ayuda al cambio social | ,526 | | | | | |
| Cuando comienzo algo tengo ideas de ampliación | ,419 | | | | | |
| Propongo ideas innovadoras | ,400 | | | | | |
| Valoro la planificación y organización | | ,666 | | | | |
| Soy perseverante en el estudio y trabajo | | ,565 | | | | |
| Autogestiono todo lo de mi estudio y trabajo | | ,489 | | | | |
| Valoro la capacidad de tomar decisiones | | ,478 | | | | |
| Me gusta utilizar nuevos métodos estudio | | | ,621 | | | |
| Me gusta ampliar estrategias estudio | | | ,584 | | | |
| Me gusta ampliar tecnologías en el estudio | | | ,551 | | | |
| Me gusta elaborar nuevas estrategias de trabajo | | | ,425 | | | |
| Valoro la originalidad | | | | ,603 | | |
| Las tecnologías facilitan la innovación | | | | ,496 | | |
| Valoro la autonomía | | | | ,450 | | |
| Valoro la crítica constructiva | | | | ,431 | | |
| Movilizo las capacidades de otros para innovar | | | | | ,647 | |
| Adopto las ideas innovadoras de otros | | | | | ,535 | |
| Tengo un compromiso ético con la innovación y calidad | | | | | ,423 | |
| Propongo ideas nuevas de resolución problemas | | | | | | ,658 |
| Detecto problemas e innovo soluciones | | | | | | ,471 |
| Me autocontrolo cuando las cosas no salen bien | | | | | | ,419 |

Como se puede ver en la tabla, se configuran factores claros. El primero de ellos recoge ítems genéricos; el segundo ítems en los que se define y valora el sujeto, a la hora del estudio y trabajo; el tercer factor reúne ítems en los que se manifiestan gustos a la hora del estudio y trabajo; el cuarto y quinto recogen aspectos más vinculados a la innovación, y un último factor mixto.

Al constituirse el instrumento de ítems relativos a la creatividad y, otro lado a la innovación, se consideró interesante realizar dos análisis factoriales por separado, introduciendo los elementos relativos a uno y otro constructo, de forma específica;

e introduciendo en ambos los demás ítems. Los resultados (véase tabla 4) muestran como esa estructura inicial de 6 factores se reduce a 2 grandes factores que explican el 47% de la varianza (exactamente 46,89 para la creatividad y 47,01 en el de la innovación: uno está formado por los ítems que hablan directamente de la creatividad e innovación, según el caso; y el otro recoge el resto de aspectos más generales.

TABLA 4
MATRIZ DE FACTOR ROTADO PARA LA CREATIVIDAD E INNOVACIÓN POR SEPARADO

| | 1 | 2 |
|-------------------------------------------------------|------|------|
| En general, soy creativo | ,760 | |
| Mi creatividad ayuda al cambio social | ,726 | |
| Valoro la originalidad | ,705 | |
| Propongo ideas nuevas de resolución problemas | ,678 | |
| Me gusta utilizar nuevos métodos estudio | ,605 | |
| Me gusta ampliar estrategias estudio | ,532 | |
| Me gusta ampliar tecnologías en el estudio | ,465 | |
| Me gusta elaborar nuevas estrategias de trabajo | ,450 | |
| Autogestiono todo lo de mi estudio y trabajo | | ,675 |
| Valoro la capacidad de tomar decisiones | | ,623 |
| Valoro la autonomía | | ,575 |
| Soy perseverante en el estudio y trabajo | | ,498 |
| Valoro la crítica constructiva | | ,432 |
| Me autocontrolo cuando las cosas no salen bien | | ,411 |
| En general, soy innovador | ,713 | |
| Cuando comienzo algo tengo ideas de ampliación | ,619 | |
| Propongo ideas innovadoras | ,600 | |
| Movilizo las capacidades de otros para innovar | ,578 | |
| Adopto las ideas innovadoras de otros | ,556 | |
| Detecto problemas e innovo soluciones | ,502 | |
| Tengo un compromiso ético con la innovación y calidad | ,474 | |
| Las tecnologías facilitan la innovación | ,409 | |
| Soy perseverante en el estudio y trabajo | | ,665 |
| Valoro la planificación y organización | | ,627 |
| Autogestiono todo lo de mi estudio y trabajo | | ,589 |
| Valoro la capacidad de tomar decisiones | | ,578 |
| Valoro la autonomía | | ,522 |
| Valoro la crítica constructiva | | ,488 |
| Me autocontrolo cuando las cosas no salen bien | | ,411 |

CONCLUSIONES

El trabajo pone de relieve la valoración positiva que los estudiantes realizan de las competencias creativas e innovadoras, a juzgar por las puntuaciones dadas a las competencias a ellas vinculadas; es decir, perciben que son personas creativas e innovadoras y que poseen cualidades que conducen a su desarrollo. Además, queda de relieve la alta valoración que dan a competencias como la capacidad de tomar decisiones, la originalidad, la planificación y la organización en el estudio y el trabajo, la crítica constructiva, la autonomía y la originalidad. A juzgar por lo señalado por estudiosos del tema, estamos ante las competencias clave a la hora de hablar de desarrollo de la creatividad e innovación; así por ejemplo, Zabalza (2003) y Tena (2010) coinciden en que las competencias relacionadas con las capacidades creativas e innovadoras están relacionadas con muchas de las aquí señaladas, como son: la búsqueda de soluciones a los problemas planteados, la generación de ideas, el asumir riesgos, la originalidad, la presentación de propuestas novedosas, entre otras.

Pero para la generación de dichas competencias hace falta propiciar un escenario adecuado al cambio, al riesgo y a la experimentación, algo que choca con la rigidez del contexto universitario. Es en este marco de actuación donde los docentes tan sólo alcanzan a proponer más que a ejecutar medidas en pro de la creatividad e innovación que pasarían por cambiar la metodología de enseñanza y la misma concepción de enseñanza superior (González y Martínez, 2008; De la Torre, 2009; González, 2014).

Nuestros hallazgos van en la línea de otros trabajos que muestran la necesidad de desarrollar estas competencias transversales si queremos formar a ciudadanos comprometidos con el momento histórico, social y económico en el que les ha tocado vivir (Corominas, 2001; González y Wagenaar, 2003; Gómez Gras, 2006; Mon, 2008; Varela, 2010; Hernández, Alvarado y Luna, 2015).

El estudio ha dejado constancia también, de que la temática parece tener dos aristas bien definidas: por una parte, está la percepción general que los estudiantes tienen de qué significa ser creativo e innovador y su valoración de ambas competencias y, por otro lado, está el conjunto de competencias concretas que los estudiantes poseen y/o valoran propias de sujetos creativos e innovadores y que, no siempre son atendidas en el contexto de la enseñanza superior. Para trabajar estos aspectos en el contexto universitario es necesario lo que Urbano, Rojas y Jaime (2007) denominan *visualización creativa*, es decir, contar con una estrategia en la formación de profesionales creativos e innovadores; un aporte beneficioso, portador de ideas novedosas y forjador de actividades creativas e innovadoras.

Las limitaciones de este trabajo tienen que ver con la población objeto de estudio que requerirá en el futuro, de una aproximación a los docentes para aunar

posturas y conseguir el deseado desarrollo de las competencias creativas e innovadoras, algo que beneficiará tanto a estudiantes como a docentes y, por supuesto, a la sociedad en general. Como señalan Hernández, Alvarado y Luna (2015), “la relevancia de la creatividad y la innovación para la sociedad actual sigue en espera, porque la universidad del siglo XXI sigue sin dar el salto hacia el espíritu creativo e innovador del estudiante, pero también del docente”.

REFERENCIAS

- Ademola, R.; Akintunde, S. O. y Yakasi, M. I. (2010). Inteligencia emocional, creatividad y logro académico en los estudiantes de empresariales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 8(2), 763-786.
- Buendía, L. (1994). *Análisis de la investigación Educativa*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Castejón, J. L. et al. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 339-362.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Declaración de Bolonia (1999). Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Spanish.pdf
- De la Fuente Arias, J. et al. (2005). Percepción sobre la construcción de competencias académicas y profesionales en Psicólogos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3(1), 3-34.
- De la Torre, S. (2009): La universidad que queremos. Estrategias creativas en el aula universitaria. *Revista Digital Universitaria*, 10(12), 1-17. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art89/art89.pdf>
- Gómez Gras, J. M. (2006). El trabajo de los universitarios. En C. J. Van-der Hofstadt y J.M. Gómez Gras. *Competencias y habilidades profesionales para universitarios* (pp. 7-37). Madrid: Díaz de Santos.
- González, C. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la educación superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 40, 2-15. Recuperado de [http://www.um.es/150Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional Revista Virtual Universidad Católica del Norte, Año 2015. Número 44, Febrero-Mayoead/red/40/gonzalez.pdf](http://www.um.es/150Creatividad_e_innovacion:_competencias_genéricas_o_transversales_en_la_formación_profesional_Revista_Virtual_Universidad_Católica_del_Norte,_Año_2015._Número_44,_Febrero-Mayoead/red/40/gonzalez.pdf)
- González, M. y Martínez, E. (2008). El profesor creativo y el profesor que potencia la creatividad en el contexto universitario. *Revista Innovación Educativa*, 18, 203-211.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Hernández, I., Alvarado, J. C. y Luna, S. M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 135-151. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/620/1155>
- Iglesias Cortizas, M. J. (2009a). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Pedagogía*, 20(3), 300-311.
- Iglesias-Cortizas, M. J. (2009b). Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de CC. de la Educación de La Coruña. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 451-467.
- Iglesias-Cortizas, M. J. y Rodicio-García, M. L. (2012a). Elaboración de un instrumento exploratorio de las competencias *creatividad e innovación* en la Enseñanza Superior. Comunicación presentada al *IX Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (FECIES)*, celebrado en Santiago de Compostela, del 12 al 15 de junio.
- Iglesias-Cortizas, M. J. y Rodicio-García, M. L. (2012b). La creatividad e innovación como cambio social. Una aproximación desde la formación universitaria. Comunicación presentada al *XIV Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza. Construir Projectos, Empreender Carreiras*. Oporto, 19 y 20 julio.
- Mon, F. (2008). *Análisis del estado de la creatividad de los estudiantes universitarios. Universitat de Girona*. Recuperado de <http://www.increa.uji.es/arxius/publicacionsincrea/124.pdf>
- Real Academia Española (2010). *Diccionario de la lengua española - Vigésima segunda edición*. Recuperado de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=creatividad
- Robinson, K. (2006). *Las escuelas matan la creatividad*. Recuperado de http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html
- Rodicio-García, M. L. (2012). Competencias clave en el desarrollo del espíritu emprendedor: la creatividad y la innovación. Actas del XIV Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza. *Construir Projectos, Empreender Carreiras*. Oporto, 19 y 20 julio.
- Rodicio García, M. L. e Iglesias Cortizas, M. J. (2009). Las competencias emocionales de las personas emprendedoras: Un estudio desde la formación. En A. Rial et al. *Aprender a emprender a través da educación e a formación*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Rodicio García, M. L. e Iglesias Cortizas, M. J. (2011a). La formación en competencias a través del Prácticum: Un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- Ruiz-Bolívar, B., Gardié, O., Ismayel, A., Mendoza, Y., Monasterios, G., y Richter. (1994). Adaptación y validación de la encuesta de HBDI para evaluar la dominancia cerebral: Un estudio preliminar. *Colecciones CIEAPRO*, 1, 23-46.

- Tena, M. (2010). Aprendizaje de la Competencia Creatividad e Innovación en el marco de una titulación adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior. *Formación Universitaria*, 3(2), 11-20.
- Urbano, S., Rojas, H. y Jaime, M. (2007). Efecto de la visualización creativa como estrategia innovadora en el rendimiento académico de la asignatura Informática II, de La Escuela Técnica Rómulo Gallegos San Felipe, Estado de Yaracuy. *Revista de Educación*, 13(23), 310-335.
- Varela, R. (2010). Creatividad e innovación para el desarrollo del espíritu empresarial. *Publicaciones Universidad Icesi*, 32, 33-40.
- Zabalza, M. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

METODOLOGÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA (POU) EN DOCENCIA SEMIPRESENCIAL

Elena Ibarz Montaner,¹ Ana María Salinas Baldellou,²
Eduardo Gil Herrando,³ Iván García-Magariño García,⁴
Ana María López Torres⁵

¹⁻⁵*Escuela Universitaria Politécnica de Teruel. Universidad de Zaragoza*
eibarz@unizar.es,¹ salinas@unizar.es,² edugilh@unizar.es,³ ivangmg@unizar.es,⁴
lopeztor@unizar.es⁵

RESUMEN

La Universidad de Zaragoza ofrece a sus estudiantes el Plan de Orientación Universitaria (POUZ), que integra todas las actividades y servicios de apoyo y orientación que pone la Universidad a disposición de los estudiantes. Su objetivo fundamental consiste en favorecer la integración, educación y desarrollo de los estudiantes en la Universidad, así como su inserción en el mundo laboral. Actualmente, en la Escuela Universitaria Politécnica de Teruel (EUPT) de la Universidad de Zaragoza, se está trabajando para implantar una de sus titulaciones, actualmente impartida en la modalidad presencial, en un formato de semipresencialidad, con objeto de ampliar la oferta formativa y poder abarcar un mayor número de potenciales alumnos.

Esta modificación de la oferta formativa, basada en una modalidad a distancia, conlleva un gran esfuerzo de adaptación tanto a nivel académico de cada una de las asignaturas (en lo que se refiere a diseño de planificación, desarrollo de procedimientos y materiales específicos, etc.), como a nivel del resto de procedimientos y servicios auxiliares que afectan a los alumnos, como son las actividades de orientación que se realizan dentro del POUZ. Así, la labor orientadora que se realiza en las universidades con alumnos a distancia es todavía mucho más crucial que la que se desempeña con los alumnos presenciales. Por ello en este trabajo se desarrolla una metodología para implementar el Plan de Orientación Universitaria (POU) en docencia semipresencial. Para ello, se realiza un análisis de las particularidades de esta labor orientadora en las modalidades no presenciales, y se establecen unas pautas de actuación que permitan desarrollar las tareas de orientación de estudiantes a distancia, de manera eficiente y personalizada.

PALABRAS CLAVE

Docencia semipresencial, Plan de orientación Universitaria, Metodología para la orientación universitaria virtual.

INTRODUCCIÓN

El Programa de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ) incluye un extenso conjunto de actividades destinadas a apoyar y orientar a los estudiantes a lo largo de sus estudios de Grado y Máster (Universidad de Zaragoza, 2018). Aunque los problemas de aprendizaje también se abordan, este programa es diferente (y complementario) de la tutorización académica que se realiza en cada una de las asignaturas. El POUZ se divide en varias etapas que se adaptan a las necesidades cambiantes de los alumnos en los diferentes cursos académicos. La orientación de alumnos de primer curso tiene como objetivo principal la adaptación a la dinámica universitaria, mientras que en el caso de los futuros egresados se centra en la orientación profesional. En este programa destacan dos actores principales, profesores que ejercen la labor de tutores no académicos y estudiantes de los últimos cursos, denominados mentores, que ayudan a sus compañeros más jóvenes desde una posición más cercana emocionalmente (García, Gaya, Velasco, 2010).

Uno de los objetivos de la Escuela Universitaria Politécnica de Teruel es incrementar su oferta formativa para acceder a un mayor número de estudiantes. Por ello, se está realizando un esfuerzo importante para la implantación de formación en modalidad semipresencial, a desarrollar en paralelo con los cursos presenciales. Se pretende flexibilizar la enseñanza de manera que se pueda adaptar a las necesidades diarias de diferentes tipos de estudiantes con obligaciones laborales y personales específicas o acercar la formación a aquellos que residen en otras ciudades o incluso países. Los autores de este trabajo forman parte del equipo POUZ en la EUPT y defienden la importancia de este programa. Es por ello que están convencidos de que debe ser ofrecido a los futuros alumnos semipresenciales, lo que implica la adaptación del POUZ actual a sus necesidades específicas y al entorno tecnológico en el que esta formación tiene lugar.

Existen diferencias significativas entre la formación presencial y la que se realiza a distancia (Barberá, 2008) (García, 2010) (Cabero, 2006). Una de las más relevantes es el cambio que sufren los roles de profesor y estudiantes. Los profesores dejan de ser el principal origen del conocimiento, labor que recae en los materiales formativos que son el medio del diálogo didáctico mediado entre profesores y alumnos (García, 2012). La labor del profesor se centra entonces en la orientación y apoyo, por lo que deben prestar especial atención a las actividades tutoriales tanto académicas como no académicas. Goold (2010) afirma que existen suficientes diferencias entre la tutorización presencial y la que se realiza a distancia. Esta nueva tarea puede resultar un reto para aquellos profesores que nunca han ejercido la docencia a distancia. Lo mismo ocurre con los mentores e incluso con los propios estudiantes si ésta es su primera experiencia con esta modalidad de aprendizaje. Por lo tanto, es necesario un plan de formación específico.

La comunicación entre todos los participantes en la formación (profesores-tutores, mentores y estudiantes) cambia de manera drástica, ya que no se produce en el mismo lugar y a la misma vez. Se dispone de nuevas herramientas de comunicación, con sus propias reglas que deben ser conocidas y consideradas para evitar malos entendidos y favorecer la comunicación significativa (Valverde, Garrido, 2005). Los materiales de apoyo, utilizados hasta ahora en las sesiones de tutorización deben ser también adaptados para que puedan ser utilizados por los alumnos que trabajan a distancia.

Este trabajo presenta una metodología para la implantación el Programa de Orientación Universitaria (POU) en procesos de formación semipresencial. En las siguientes secciones, se explican los objetivos perseguidos y la metodología seguida para alcanzarlos. Después, se presenta los resultados para cada uno de estos objetivos. Para finalizar, se resumen las principales conclusiones extraídas y se plantean los siguientes pasos a seguir en esta adaptación. Este trabajo también define las bases de un futuro POU virtual y su evaluación en un entorno de trabajo real.

OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es establecer las directrices a seguir para que los alumnos semipresenciales disfruten de los mismos servicios de orientación que los alumnos presenciales. Para ello, se utilizará el entorno de gestión del aprendizaje que actualmente usa la Universidad de Zaragoza. Este objetivo se divide en los siguientes objetivos secundarios:

1. Desarrollar un protocolo para llevar a cabo la acción tutorial en una plataforma virtual.

El programa de orientación debe incluir los mismos tres niveles de actuación del POUZ actual (Universidad de Zaragoza, 2018): tutorización y mentorización de alumnos de primer curso, tutorización de cursos intermedios (segundo y tercero) y orientación de alumnos de cuarto curso y egresados recientes.

Aunque la información asociada a estas labores de apoyo es accesible desde la plataforma de formación, ésta es utilizada en encuentros periódicos. Los tutores y mentores programan reuniones de grupo en las que informan de aspectos de interés en cada uno de los niveles antes mencionados. También se realizan encuentros personales con aquellos alumnos que lo soliciten. Esta interacción directa, que se pierde en el caso de la semipresencialidad, es de gran importancia. La utilización de herramientas telemáticas de comunicación asincrónicas y sobre todo sincrónicas recuperará este contacto directo entre participantes. Además de la comunicación entre tutores/mentores con los estudiantes, el objetivo incluye la comunicación entre los propios compañeros.

2. Identificar las necesidades específicas de los alumnos a distancia.

Las actividades y materiales que funcionan de manera eficiente en la formación presencial, como ya ha sido mencionado, no pueden ser utilizadas directamente con los estudiantes a distancia. Es necesario evaluar y comprender las ventajas e inconvenientes propios de este contexto formativo para adaptar adecuadamente tanto los materiales utilizados hasta ahora, como las tareas de los tutores/mentores y los encuentros programados.

3. Definir los elementos de control necesarios para evaluar el éxito o fracaso de esta acción tutorial, permitiendo así la puesta en marcha de acciones correctivas en caso necesario.

El programa de tutorización/mentorización presentado en este artículo, es el punto de partida para una completa integración del servicio de apoyo al estudiante en el contexto de la formación a distancia. Por lo tanto, se ha completado con la definición del protocolo de evaluación de la calidad de su funcionamiento: qué información va a ser pertinente, cómo se obtendrá y cómo se usará para mejorar el proceso.

MÉTODO

En el proceso de diseño del Programa de Orientación Universitaria a desarrollar en la formación semipresencial, los autores han tenido en cuenta tres factores clave:

- El contexto donde se va a desarrollar el programa.
- La experiencia previa de instituciones de formación a distancia.
- La experiencia previa en acción tutorial de los propios autores.

En cuanto al contexto, este programa se integrará en el POUZ. De esta manera, procuramos mantener los mismos servicios y estructura. Al mismo tiempo, se tiene en cuenta el análisis de las características de los estudiantes a distancia para adaptar las acciones y los materiales utilizados con nuestros estudiantes actuales. Finalmente, nuestro diseño se basa en el entorno de aprendizaje “Moodle”, ya que es la herramienta de apoyo a la enseñanza que utilizan habitualmente los profesores y alumnos de la Universidad de Zaragoza. Por tanto, el personal ha recibido cursos de capacitación y se brinda un servicio de soporte informático sólido para el usuario. El “Open Meeting” de código abierto, integrado en la plataforma Moodle, también será necesario para las conferencias virtuales. Además, se requerirá un aula virtual para permitir un contacto fluido y permanente entre los tutores y los estudiantes. Los foros virtuales estarán abiertos para los estudiantes para que puedan hacer preguntas o plantear inquietudes de interés común. De esta manera, las respuestas del tutor estarán disponibles para todos los estudiantes.

Las instituciones tradicionales de e-learning prestan especial atención a la acción tutorial. La Universitat Oberta de Catalunya (UOC) la considera un reto esen-

cial para llevar a cabo el asesoramiento académico y no académico en entornos de aprendizaje virtual (Guillamón, 2010). Destacan la importancia de la planificación y revisión de los programas de orientación y la coordinación entre todos los agentes involucrados. Han diseñado herramientas tecnológicas específicas para apoyar estas acciones (Boixados, Ollé, Gutiérrez, 2017). Una investigación de docentes de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) (Gezuraga, Malik, 2015) argumenta la capacidad de esta acción tutorial para el desarrollo de competencias en materia de responsabilidad social si se combina con nuevas metodologías de aprendizaje como Servicio-Aprendizaje. Este trabajo recoge los diferentes campos y tipos de acciones tutoriales y analiza las implicaciones en los programas de orientación de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Los autores participan en POUZ en sus diferentes fases. Han recibido formación específica sobre la orientación de los estudiantes y han creado materiales de apoyo para ellos. Por lo tanto, son conscientes de sus necesidades. Al mismo tiempo, también han participado en cursos de formación sobre estrategias de e-learning. En consecuencia, la metodología seguida en este trabajo ha consistido principalmente en las reuniones de este grupo de expertos para discutir la información del contexto y la revisión bibliográfica.

RESULTADOS

Los resultados de este trabajo se presentan en concordancia con los objetivos definidos previamente:

Desarrollar un modelo de acción para llevar a cabo la orientación universitaria utilizando una plataforma virtual.

La orientación universitaria que se llevará a cabo para los alumnos semipresenciales será lo más similar posible a la que se realiza para los alumnos presenciales, donde las herramientas utilizadas para llevarla a cabo serán la principal diferencia. Como se mencionó anteriormente, esta orientación será esencialmente compatible con la plataforma de aprendizaje Moodle.

Las principales características de las sesiones de orientación universitaria que se realizan actualmente son las siguientes:

- *Transmitir información sobre aspectos tales como: Información sobre el grado, servicios y actividades de orientación para estudiantes, regulación de evaluación, normativa de convocatorias y permanencia, organización institucional, becas, personal docente, biblioteca, reprografía, dependencias entre asignaturas, especialidades de los grados, prácticas en empresas, y Erasmus en los últimos cursos.*

Toda esta información se proporcionará a los estudiantes semipresenciales a través de videos tutoriales explicativos para cada curso que estará disponible en la plataforma Moodle.

- *Seguimiento de los resultados de los estudiantes para detectar casos que pueden no cumplir con los requisitos establecidos por la normativa de permanencia.*

Esto se hace a través de una encuesta después de los exámenes de la primera convocatoria, donde se pretende analizar no sólo los resultados obtenidos, sino también la actitud de los estudiantes en cada asignatura. Se llevará a cabo un seguimiento más específico de los resultados académicos a través de una actividad tipo encuesta en la plataforma Moodle.

- *Tutoría de orientación personalizada.*

Los estudiantes que lo deseen pueden concertar una cita con su tutor o mentor académico en cualquier momento. Para estudiantes semipresenciales, estas tutorías se realizarán por teléfono o por videoconferencia

Además del trabajo de orientación que se lleva a cabo con los estudiantes presenciales, la orientación sobre la plataforma virtual, que será el principal canal de comunicación entre estudiantes y profesores en modalidad semipresencial, es de particular relevancia para los estudiantes a distancia. Con este fin, se desarrollará un video tutorial sobre el uso y la administración de la plataforma Moodle y se enviará a los estudiantes por correo electrónico para que puedan familiarizarse con la plataforma. Este video tutorial también estará disponible para los estudiantes presenciales. Se necesita una persona de administración y servicios de la universidad para resolver los posibles problemas técnicos que puedan surgir en el uso de la plataforma virtual. La tabla 1 muestra un resumen de las acciones planteadas.

TABLA 1
RESUMEN DEL MODELO DE ACCIÓN PARA LLEVAR A CABO LA ORIENTACIÓN
UNIVERSITARIA UTILIZANDO UNA PLATAFORMA VIRTUAL.

| <i>Tipo de sesión</i> | <i>Número de sesiones</i> | <i>Herramientas</i> | <i>Materiales</i> |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Transmisión de información | Mismas que en el programa de orientación universitaria (POU) presencial | Video tutoriales (corta duración) a través de Moodle | Video tutoriales (específicos para alumnos a distancia) y presentaciones actuales (estudiantes presenciales) |
| Seguimiento de resultados | Mismas que en el programa de orientación universitaria (POU) presencial | Encuesta a través de Moodle | Encuestas actuales (estudiantes presenciales) |
| Tutorías personalizadas | A demanda de los estudiantes | Video conferencia o teléfono | Ninguno |

Identificar los requisitos especiales de los alumnos de aprendizaje semipresencial.

Se identificaron cuatro factores de riesgo principales relacionados con la eficacia del programa de orientación:

- Acceso a una institución educativa desconocida.
- Aprendizaje mediante una modalidad de formación no tradicional.
- Falta de interacción directa entre el tutor y el resto de los compañeros.
- Ignorancia sobre el uso de medios virtuales.

El primer factor de riesgo está asociado al acceso a una institución educativa desconocida. Se proponen dos niveles diferentes de acceso a la información para el futuro estudiante. El nivel básico está diseñado para cualquier persona que tenga un interés mínimo en el título. Este nivel es de acceso abierto y permite acceder a todo el material de POUZ, información sobre validaciones de materias y créditos, así como acceso a un banco de preguntas frecuentes que suele ser útil para obtener información previa.

En caso de que el futuro estudiante desee información más detallada, será necesario su registro en el sistema. Mediante este registro, se les asignará una persona de referencia (profesor-tutor) que servirá como enlace entre el estudiante y la universidad, desde este momento hasta el final de la carrera.

Dentro de las herramientas informáticas necesarias para facilitar la comunicación, el Chat-On-Line es la herramienta seleccionada, ya que permite una comunicación directa en tiempo real, pero manteniendo la privacidad del alumno. Asimismo, si el alumno lo desea se facilitará la posibilidad de interactuar con el profesor mediante sesiones concertadas de video-chat, utilizando tecnologías gratuitas como Skype, Hangouts, etc. Mediante cualquiera de las herramientas anteriores, se facilitará al futuro alumno toda la información requerida. Asimismo, en el caso de que finalmente el alumno desee matricularse en la titulación, dicha persona de referencia se encargará de guiarle durante todo el proceso de matrícula, si así fuese necesario.

El segundo de los factores de riesgo, que es interesante minimizar, se corresponde con el aprendizaje siguiendo una modalidad de formación no tradicional. Aunque de manera habitual los alumnos están interactuando continuamente con dispositivos móviles, chateando en redes sociales, e interactuando e intercambiando información con personas que se encuentran en diferentes partes del mundo, hay que pensar que hasta ahora, el sistema educativo en el que han aprendido todo lo que conocen es esencialmente tradicional. Por ello, cuando la persona de referencia en la universidad entra en contacto con un nuevo estudiante registrado, y previo al paso definitivo de la matrícula en el grado, ésta debe de explicar con claridad el papel del estudiante en la formación a distancia, destacando las diferencias respecto a la formación presencial. Asimismo, si el alumno se lo quiere comunicar, debe de recabar información acerca de la formación académica

de partida, y de la situación personal y familiar del mismo, indicativos de la disponibilidad de tiempo que podrá dedicar a los estudios, y en función de ésta recomendar la cantidad de créditos a incluir en la matrícula. Éste último aspecto es clave para evitar fracasos en los primeros cursos, debido a una mala planificación de la matrícula que sobrecargue de trabajo al alumno.

Una vez matriculado, la necesidad de interacción aparece como tercer factor de riesgo. Es conocido que la principal característica de los estudios on-line es que la interacción alumno-profesor se realiza de un modo virtual, y la interacción entre alumnos es prácticamente inexistente. No obstante, la universidad, además de su función académica, lleva asociada una labor de socialización que conviene no olvidar. Es por ello que, aunque los alumnos están acostumbrados a interactuar en entornos virtuales a través de las redes sociales, es preciso contar desde la universidad con un responsable capaz de dinamizar dichas relaciones virtuales, de modo que estas sean fluidas y tan frecuentes como el alumno desee, y que consiga fomentar en el estudiante el espíritu universitario, de modo que éste se considere un alumno plenamente integrado dentro de la comunidad universitaria a la que pertenece.

Para conseguir un contacto fluido y productivo entre ambas partes (universidad-estudiante) además del profesor-tutor asignado en la fase de registro se asignará un alumno-mentor al que se pueda dirigir para tratar los temas que sean de interés para el alumno, como parte de una relación más entre iguales, y contando con las mismas herramientas de comunicación que hemos descrito anteriormente.

Para ello es necesaria la formación específica de los profesores-tutores y los alumnos-mentores en cuanto al manejo correcto y fluido de estas herramientas de comunicación on-line, de manera que no se entorpezca la fluidez de la comunicación, y ésta se desarrolle de un modo ágil y dinámico.

En cuanto a la interacción entre el resto de los compañeros, para facilitar la misma se habilitará un Foro on-line en el que cada uno de ellos podrá expresar sus opiniones y necesidades de información, abriendo temas de debate en los que cada miembro pueda participar si lo desea. Dichos temas de debate deberán ser supervisados, por el profesor-tutor, con el fin de guiar el tema y de dar una solución lo más pronto posible a la necesidad planteada. Asimismo, la plataforma permitirá la comunicación directa entre varios alumnos, si así lo desean.

Finalmente, el último de los factores de riesgo es el desconocimiento de las pautas básicas de comunicación virtual. La comunicación virtual es esencialmente diferente a la directa en dos aspectos básicos: en la virtual perdemos todos los matices comunicativos que nos facilita la expresión corporal, haciendo mucho más difícil la interpretación del mensaje emitido y el manejo de los tiempos es diferente, ya que a menudo en la comunicación virtual, los tiempos de espera de respuesta se alargan (es más inmediato hablar que escribir).

Para ello es imprescindible una preparación específica de los profesores-tutores y de los alumnos-mentores, enfocada a la correcta gestión de los tiempos de

comunicación y del contenido de la misma, siendo capaces de aprovechar al máximo estos sistemas de comunicación virtual en temas como manejo de los tiempos de conexión y de las esperas, capacidad de motivación del alumno participante, transmisión de empatía hacia su persona, haciéndole sentir a la vez miembro de la comunidad universitaria y único en la resolución de sus problemas, estando atentos a las señales que pueden permitir detectar posibles problemas que van más allá de los puramente académicos, fomentando el uso del sistema y de la participación activa en el mismo, etc. La orientación de los propios alumnos también es importante para evitar una mala comprensión en la comunicación virtual. Para ello se estudian las ventajas y posibilidades de éste tipo de comunicación virtual, se elabora un documento de buenas prácticas, incidiendo en la gestión de la sobrecarga informativa. La Tabla 2 muestra un resumen de todas las acciones planteadas, así como las herramientas necesarias para llevarlas a cabo.

TABLA 2
RESUMEN DE LOS FACTORES DE RIESGO Y LAS MEDIDAS CORRECTORAS

| <i>Riesgo de fallo</i> | <i>Medidas correctoras</i> | <i>Herramientas</i> |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Falta de interacción directa con tutor y resto de compañeros | <ol style="list-style-type: none"> 1. Asignación de tutor y mentor al alumno para contacto directo 2. Fomentar contacto alumno virtual con sus compañeros | <ul style="list-style-type: none"> • Sesiones por video conferencia (Skype, Hangouts, Openmeeting) • Foro virtual de estudiantes asociado al POU |
| Desconocimiento de pautas básicas de comunicación virtual | <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación específica para los mentores y tutores | <ul style="list-style-type: none"> • Ventajas e inconvenientes de este tipo de comunicación • Documento de buenas prácticas • Tomar conciencia del peligro de la sobrecarga informativa |
| Acceso a una institución educativa desconocida | <ol style="list-style-type: none"> 1. Acceso a información sin registro 2. Acceso a información con registro | <ul style="list-style-type: none"> • Material POUZ. • Convalidaciones de asignaturas/créditos • FAQ's • Asignación de una persona de referencia y realizar una videoconferencia que le asesore en el proceso de matrícula. |
| Aprendizaje en una modalidad de formación no tradicional | <ol style="list-style-type: none"> 1. Acceso a información con registro | <ul style="list-style-type: none"> • Materiales cuyo objetivo es asesorar sobre la matrícula en función de su formación previa y su disponibilidad de tiempo. • Explicación del papel del estudiante en la formación a distancia destacando las diferencias con la formación presencial. |

Definir los elementos de control necesarios para evaluar el éxito o fracaso de esta acción tutorial, permitiendo así la puesta en marcha de acciones correctivas en caso necesario

Una vez se han identificado los principales factores de riesgo que pueden llevar al fracaso del programa de orientación, y se han planteado medidas para evitarlos, es importante establecer mecanismos de control del éxito/fallo del programa en docencia semipresencial.

De este modo, se plantean varias acciones como mecanismos de control. Se clasifican según su ejecución dependa del alumno semipresencial, del profesor-tutor o del coordinador del programa de orientación. En concreto, se plantean los siguientes:

- Dependientes de su realización por parte del alumno:
 - Encuesta virtual a las personas que asisten virtualmente a las sesiones de orientación.
 - Buzón de sugerencias anónimo.
- Dependientes de su realización por parte del profesor-tutor:
 - Realización de informes mediante la plataforma Moodle.
 - Seguimiento del número de personas que asisten virtualmente a las sesiones de orientación virtuales.
- Dependientes de su realización por parte del coordinador del POU:
 - Medición de indicadores de calidad
 - Informes de seguimiento del POU.

Las acciones cuya realización corresponde a los alumnos semipresenciales son las más importantes, puesto que son las que permiten obtener un feed-back de información más amplio. Al final del primer cuatrimestre se enviará una encuesta a los alumnos a través de la plataforma Moodle. Dicha encuesta deberá ser anónima para que las respuestas sean lo más sinceras posible. En la misma se realizarán preguntas relacionadas con la satisfacción del estudiante con el programa de orientación en general, con la labor desempeñada, a su juicio, por el profesor-tutor (si existe un buen conocimiento de su ámbito de acción por parte del personal de apoyo, así como si su actitud es amable y profesional, entre otras cuestiones). Además, se implementará un “buzón de sugerencias virtual” en el que los alumnos puedan formular, de manera anónima, ideas y sugerencias de mejora del programa de orientación.

Además, también se programan otras acciones como medidas de control que deberán ser llevadas a cabo por los profesores-tutores. Estas medidas se realizan, por una parte, para tratar y evaluar los datos obtenidos como resultado de las encuestas y el buzón de sugerencias cumplimentados por los alumnos. Por otra parte, en el caso de que la participación de los alumnos en las encuestas y el buzón de sugerencias sea muy baja (es habitual que los alumnos no sean muy participativos

en este tipo de actividades, aunque se espera que los alumnos de docencia a distancia, al tener generalmente un mayor grado de madurez, sean más colaborativos), estas medidas permitirán obtener información directa de los datos de informes que la plataforma Moodle genera de manera automática. En concreto, el profesor-tutor podrá revisar la actividad de sus alumnos tutorizados en lo relativo a su participación en el curso (qué y cuándo han revisado los alumnos la diferente documentación que se ha puesto a su disposición, si se han conectado de manera habitual o puntual, por ejemplo en fechas de exámenes, etc.).

Otra acción que pueden realizar los tutores es analizar el seguimiento de las sesiones de orientación virtuales que hayan convocado. En base a los resultados que se obtengan, el tutor puede plantear medidas correctivas en el caso de una baja asistencia, por ejemplo, ampliar la oferta de herramientas para realizar las sesiones de orientación virtuales (Skype, chat, teléfono, etc.), incrementar el número de avisos de recordatorio, aumentar la franja de horarios en las que se pueden realizar las sesiones, etc.

Además, se determinarán una serie de indicadores de calidad: tiempo de respuesta por parte del personal de apoyo, satisfacción del estudiante con el programa de orientación, grado de conocimiento de su ámbito de acción por parte del personal de apoyo, actitud y profesionalidad del personal de apoyo hacia el estudiante, etc. El coordinador del POU analizará dichos indicadores, cuya evaluación permitirá establecer una serie de pautas correctivas.

De este modo, con todos los datos obtenidos a través de los diferentes mecanismos de control, el coordinador del programa de orientación, podrá realizar informes de seguimiento del mismo. Dichos informes servirán para tener una visión global del programa, en lo que se refiere a su seguimiento, puntos débiles a mejorar y fortalezas que deben mantenerse. Además, deberán realizarse en dos fases: la primera a final del primer cuatrimestre, con objeto de poder reconducir situaciones que no estén funcionando bien, y la segunda de cara a final de curso, de cara a plantear las pautas de actuación que deberán seguirse en el siguiente curso. En la tabla 3 se presenta un resumen de los mecanismos de control considerados.

TABLA 3
RESUMEN DE LOS MECANISMOS DE CONTROL

| <i>Responsable de la realización</i> | <i>Mecanismo de control</i> | <i>Herramientas y características</i> |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Alumno a distancia | <ol style="list-style-type: none"> 1. Encuesta virtual a los asistentes a las sesiones de orientación virtuales 2. Buzón de sugerencias anónimo | <p>Encuesta mediante Moodle. Anónima. Preguntas relacionadas con la satisfacción del estudiante con el programa de orientación, con la labor desempeñada por tutor y coordinador (profesionalidad, actitud, ...), etc.</p> <p>Moodle/diBooks. Anónimo y virtual. Disponible todo el curso.</p> |

| <i>Responsable de la realización</i> | <i>Mecanismo de control</i> | <i>Herramientas y características</i> |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Profesor-tutor | <ol style="list-style-type: none"> 1. Seguimiento de la actividad del alumno mediante informes de Moodle 2. Seguimiento de número de asistentes a las sesiones de orientación virtuales | <p>Informes automáticos de Moodle (Registro, Actividad del curso, Participación en el curso, Estadísticas).</p> <p>Medidas correctoras en caso de baja asistencia.</p> |
| Coordinador del POU | <ol style="list-style-type: none"> 1. Medición de indicadores de calidad 2. Informes de seguimiento | <p>Tiempo de respuesta del personal de apoyo, satisfacción del estudiante con el programa, actitud y profesionalidad del personal de apoyo hacia el estudiante, ...</p> <p>En dos fases: la 1ª (mitad de curso) para reconducir situaciones que no estén funcionando bien, y la 2ª (final de curso) para plantear pautas de actuación del siguiente curso.</p> |

CONCLUSIONES

La labor orientadora que se realiza en las universidades con alumnos a distancia es todavía mucho más importante que la que se desempeña con los alumnos presenciales. En el caso de la docencia a distancia, la interacción entre los docentes y alumnos virtuales se encuentra muy limitada al no existir una comunicación directa cara a cara y verse relegada a la utilización de herramientas de comunicación telemáticas y basadas en las nuevas tecnologías. Dichas herramientas, si bien son ampliamente conocidas y utilizadas en la actualidad, y amplían las posibilidades de comunicación convencionales, no permiten, en muchos casos que la interacción sea tan fluida como en una comunicación presencial directa. Es por ello, que la labor de los profesores-tutores y de los alumnos-mentores adquiere una mayor relevancia, dado que serán la primera toma de contacto que el estudiante establezca con el centro, así como las personas de referencia para cualquier duda o problema que les pueda surgir.

De este modo, es muy importante realizar un análisis de las particularidades de esta labor orientadora en las modalidades no presenciales, detectando las necesidades específicas que pueden existir en la orientación universitaria a distancia. Esto permite diseñar un programa de orientación universitario a distancia que, tomando como base el POUZ actual, pueda adaptarse a las particularidades de este tipo de educación y ofrecer a sus alumnos las mismas posibilidades que en POUZ presencial, así como diseñar una formación específica para profesores-tutores y alumnos-mentores que se adapte a las necesidades específicas que puedan surgir.

En este trabajo, se analizan en detalle dichas particularidades y se establece una metodología que permita desarrollar las tareas de orientación de estudiantes de formación semipresencial. En concreto se desarrolla un modelo de actuación para llevar a cabo la orientación universitaria usando una plataforma virtual. Se identifican los requerimientos especiales de los estudiantes a distancia, planteando los principales factores de riesgo de fallo del programa y las posibles soluciones a los mismos. Además, se definen mecanismos de control que permitan chequear el éxito/fallo del programa de orientación de cara a poder establecer medidas correctoras. Con todo ello, se desarrolla de manera eficiente y personalizada la propuesta de la acción tutorial para los alumnos a distancia.

REFERENCIAS

- Barberà, E. (2008) *Aprender e-learning*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- Boixados, M., Ollé, E., Gutiérrez, M. (2017) Tutoría en la UOC: Diseño y elaboración del plan de tutoría del grado de psicología. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 15(1), 305-323.
- Cabero, J. (2006) Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3, 1. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>.
- García, M.J., Gaya, M.C., Velasco, P.J. Mentoría entre iguales: alumnos que comparten experiencias y aprendizaje. *Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUUI 2010)*. Santiago de Compostela, España. Julio 2010
- García, L. (2012): El diálogo didáctico mediado en educación a distancia. *Contextos Universitarios Mediados*, nº 12, 34.
- Gezuraga, M., Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el aprendizaje-servicio REOP - *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 8-25. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15213>.
- Goold, A., Coldwell, J., Graig, A. (2010). An examination of the role of the e-tutor. *Australasian Journal of Educational Technology*. 26(5), 704-715.
- Guillamón, N. (2010). La figura del tutor en un entorno virtual de aprendizaje: La experiencia de Psicología y Psicopedagogía en la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista De Educación A Distancia*, 0(1DU). Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/243571>
- Allueva, P. (2016). *Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ). Fases I y II*. Universidad de Zaragoza (Manuscrito no publicado). Zaragoza, España.
- Valverde, J., Garrido, M.C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de tecnología educativa*, 4, 1 153-167.

METHODOLOGY FOR IMPLEMENTING UNIVERSITY ORIENTATION PROGRAMME (POU) IN BLENDED LEARNING APPROACH

ABSTRACT

The University of Zaragoza offers its students the University Orientation Program of the University of Zaragoza (POUZ), which integrates all the activities and services of support and guidance that provides university students. Its main objective is to favour integration, education and development of students at the University, as well as their insertion in the labour market.

The Polytechnic University School of Teruel (EUPT) of the University of Zaragoza is currently working to implement one of its degrees, currently given in the face-to-face modality, in a blended learning format, with the aim of expand the educational offer and to cover a greater number of potential students. This modification of the formative offer, based on a distance modality, involves a major adaptation effort both at the academic level of each of the subjects (in regards to planning, development of procedures and design of specific materials, etc.) and at the level of the rest of procedures and ancillary services that affect students, such as the orientation activities carried out within the POUZ. Thus, the guiding work being done at universities with students at distance is still much more crucial than the one carried out with students in face-to-face education. Therefore, this work develops a methodology for implementing University Orientation Programme (POU) in blended learning approach. For this purpose, an analysis about distinctive features in distance learning orientation is performed, and action guidelines are defined to develop, in an efficient and customized way, the proposal for orientation action for distance students.

KEYWORDS

Blended learning, University Orientation Programme, Methodology for university e-Learning orientation.

INTRODUCTION

The University Orientation Program of the University of Zaragoza (POUZ) comprises a large set of activities addressed to support and guide students as they make their way through their Degree and Master studies (Universidad de Zaragoza, 2018). Though learning problems are also considered, this program is different (and complementary) from the academic tutoring associated to each subject. As the students' needs change as they pass academic courses, POUZ comprises different stages. First year students' guidance is focused at the introduction into the University dynamics while the ones close to graduation needs guidelines to access to the labour market. Two different roles are defined in this program: teachers that act as non-academic tutors and students of higher courses, known as mentors, which help their mates from an emotionally closer position (García, Gaya, Velasco, 2010).

Escuela Universitaria Politécnica de Teruel (EUPT) intends to increase their educational offer in order to include a larger number of students. For that purpose, an important work is being made to implant a blended learning university degree in parallel with its face-to-face learning that is currently taking place. The goal is to make knowledge more accessible and to make teaching more flexible, adapted to the daily life of prospective students, which may be working, rising children, or living in other cities or countries. The authors of this work participate as tutors in the POU of the EUPT and they are convinced of their importance and benefits. Therefore, they believe that this kind of support must be also provided to distant students though they are aware that this program must adapt to the specific needs of these students and to the technological environment where these activities are going to take place.

There are significant differences between in/person and distance learning (Barberá, 2008) (García, 2010) (Cabero, 2006). The change of the role of teachers and students is one of the most relevant. Teachers are not the main source of knowledge. This task rest mainly on the training material that mediate between teachers and students (García, 2012). Teachers' orientation and support tasks are enhanced. So, they should pay special attention to academic and non-academic tutoring actions. Goold (2010) states that there are sufficient differences between face-to-face and online tutors. This new work can be challenging for those teachers that have not undertaken these online activities. It is the same for mentors and even for students if this is their first experience with this kind of learning. Thus, a training process is necessary.

The communication among all the participants (teachers/tutors, mentors, students) changes drastically, as there is no direct personal interaction at the same place and at the same time. New communication tools are available with their own, different rules that must be known and taken into account to prevent any

misunderstandings and enhance a meaningful communication (Valverde, Garrido, 2005). The support materials used to provide tutoring information at meetings, must be also adapted to be used by students by themselves.

This work presents a methodology for implementing University Orientation Programme (POU) in blended learning approach. The following sections explain the aims pursued and the methodology used to meet them. Next, we present the results associated to each of these objectives. Finally, the main conclusions are summarized together with the future steps of our project. This paper establishes the basis of a future virtual POU that must be evaluated in a real environment.

OBJECTIVES

The main objective of this work is to establish action guidelines to provide the same orientation services for the blended learning students as the face-to-face learning students enjoy. Computer teaching support tools available at the University of Zaragoza will be used. To this effect, this work pursues the following several specific aims:

1. Developing a model for action to carry out university orientation using a virtual platform.

This program must include the same three levels which are part of the POUZ (Universidad de Zaragoza, 2018) addressed to degree university studies: tutoring/mentoring of first year students, tutoring of intermediate courses (second and third years) and guidance of last year's students and recent graduates.

Though most of the support information is accessible by electronic means, these tutoring actions are based on a set of periodic meetings. Tutors and mentors set up group meetings where they provide information specific to each of the aforementioned levels. Besides, they are available to individual meetings with those students who request it. These personal interactions, in principle missing in distance learning, are very important. The use of asynchronous and, above all, synchronous telematics communication tools, will restore this person-to-person contact. This aim comprises not only tutor/mentor to student interaction but peer communication as well.

2. Identifying blended learning students' special requirements.

The activities and support materials that work efficiently in presence modes, as it has been mentioned, cannot be directly used in distance learning. It is necessary to understand and evaluate the advantages and handicaps inherent to this learning context to properly adapt the guidance documents, the tutor's/mentor's tasks and the scheduled meetings.

3. Defining of control elements to check the success or failure of the virtual orientation methodology, allowing the implementation of corrective actions if necessary.

The tutoring/mentoring program that we present in this paper provides the starting point for the complete integration of this student support service in the distance learning context. In this way, it also includes the definition of a quality control procedure: which information is pertinent and how these data will be collected and used to improve the process.

METHOD

In order to design a University Orientation Program for the blended-learning context, authors have considered three key points:

- The context where the action is going to take place.
- The experience of e-learning institutions.
- Authors' previous experience as tutors.

Regarding the context, this program is going to integrate into the POUZ. In this way, we pursue to keep the same services and structure. At the same time, the analysis of distant students' characteristics is taken into account to adapt the actions and materials used with our current students. Finally, our design is based on the learning environment system "Moodle", as it is the teaching support tool in regular use by teachers and students of the University of Zaragoza. Consequently, the staff has received training courses and a solid user computer support service is provided. The open source "Open Meeting", integrated in the Moodle platform, will also be needed for virtual conferences. In addition, a virtual classroom will be required to allow a fluid and permanent contact between counsellors and students. Moreover, virtual forums will be open for students so that they can ask questions or concerns of common interest. In this way, the tutor's answers will be available for all students.

Traditional e-learning institutions pay a special attention to the tutorial action. The Universitat Oberta de Catalunya (UOC) considers an essential challenge to carry out the academic and non-academic counselling at virtual learning environments (Guillamón, 2010). They remark the importance of planning and revision of orientation programs and the coordination between all the agents involved. They have designed specific technological tools to support these actions (Boixados, Ollé, Gutiérrez, 2017). A research from UNED (National University of Distant Education) teachers (Gezuraga, Malik, 2015) argues the capacity of this tutorial action for the development of competences concerning social responsibility if it is combined with new learning methodologies as Service-Learning. This work collects the different fields and types of tutorial actions and analyses the implications in the orientation programs of the implantation of the European Higher Education Area.

Authors take part in POUZ in its different phases. They have received specific training on students' guidance and have created support materials for them. They

are consequently aware of their needs. At the same time, they have also participated in training courses about e-learning strategies. Therefore, the methodology followed in this work has been mainly the meetings of this experts group to discuss the context information and the literature review.

RESULTS

Results of this work are presented in concordance with the objectives previously defined:

Developing a model for action to carry out university orientation using a virtual platform.

The university orientation that will be carried out to blended students will be as similar as possible to the one that is done to the face-to-face students, where the used tools to carry it out will be the main difference. As previously mentioned, this orientation will be essentially supported by the learning environment system Moodle. The main characteristics of the university orientation sessions that are currently carried out are the following:

- *Transmitting information concerning to aspects such as: Information about the degree, services and activities of guidance for students, evaluation regulation, calls and continuation rules, institutional organization, scholarships, teaching staff, library, reprography, dependencies among subjects, specialties of the degrees, internships in companies, and Erasmus in the last courses.*

All this information will be provided to blended students through explanatory video tutorials for each course that will be available on the Moodle platform.

- *Tracking students' results to detect cases that may not meet the requirements established by the continuation rules.*

This is done through a survey after the exams of the first call, where it is intended to analyse not only the results obtained but also the attitude of the students in each subject. A more specific follow-up of academic results will be carried out through a survey-type activity on the Moodle platform.

- *Personalized guidance tutoring.*

Students who wish may arrange an appointment with their tutor or academic mentor at any time. For blended students, these tutorials will be done either by telephone or by videoconference.

In addition to the guidance work that is carried out with face-to-face students, the orientation on the virtual platform, which will be the main communication

channel between student and teachers in blended modality, is of particular relevance for distance students. To this end, a video tutorial about the use and management of the Moodle platform will be developed and sent to the students via email so that they can become familiar with the platform. This video tutorial will also be available to face-to-face students. A person of administration and services of the university is needed in order to solve the possible technical problems that may arise in the use of the virtual platform. Table 1 shows a summary of the actions raised.

TABLE 1
SUMMARY OF THE MODEL FOR ACTION TO CARRY OUT UNIVERSITY ORIENTATION
USING A VIRTUAL PLATFORM

| <i>Session type</i> | <i>Number of sessions</i> | <i>Tools</i> | <i>Materials</i> |
|-----------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Transmission of information | Same as face-to-face orientation programme (POU) | Video tutorials (short duration) through Moodle | Video tutorials (specific virtual students) and current presentations (face-to-face students) |
| Monitoring of results | Same as face-to-face orientation programme (POU) | Survey through Moodle | Current surveys (face-to-face students) |
| Personalized tutoring | Student demand | Video conference or telephone | None |

Identifying blended learning students' special requirements.

Four main risk factors concerning the ineffectiveness of the orientation program were identified:

- Access to an unknown educational institution.
- Learning by a non-traditional training modality.
- Lack of direct interaction between the tutor and the rest of the classmates.
- Ignorance about the use of virtual media.

The first risk factor is associated to the access to an unknown educational institution. Two different levels of access to information are proposed for the future student. The basic level is designed for anyone who has a minimum interest in the degree. This level is open access, and allows access to all the POUZ material, information about validations of subjects and credits, as well as access to a bank of frequently asked questions that uses to be helpful to get previous information.

In case the future student wants information in more detail, it will be necessary to register in the system. After the registration, a reference person (teacher-tutor) will be assigned to them. This person will serve as a link between the student and the university, from this moment to the end of the degree.

Of all the virtual media tools, the Chat-On-Line is chosen as the best way to facilitate the communication. It allows a direct communication in real time while maintaining the privacy of the student. In addition, if the student wishes, the interaction with the teacher will be possible through concerted video chat sessions, using free technologies such as Skype, Hangouts, etc.

By means of any of these options, the future student will be provided with all the required information. Also, this reference person will take charge of guiding him during all the matriculation process if needed, in the case that the student decided to enrol in the degree.

The second risk factor, that is interesting to minimize, corresponds to learning by a non-traditional way. Although students are interacting continuously with mobile phones, chatting on social networks, and interacting and exchanging information with people from all over the world; a high percentage of them have studied until now, in the face to face modality. Because of that, the student's understanding of this new way of education system is important before to do the enrolment. Therefore, when the person of reference gets in touch with a new registered student, he must explain clearly the student's role in distance training, highlighting the differences with regard to face-to-face training. In addition, to avoid academic failures, mainly in the first courses, the student will be advised about the amount of credits to include in the enrolment. The number of credits will depend on the academic background, the personal and family situation and the availability of time to devote to studies.

Once enrolled, the need for interaction appears as the third risk. It is known that the main characteristic of on-line studies is that student-teacher interaction is carried out in a virtual way, and the interaction among students is practically non-existent. However, the university has associated an important role of socialization in addition to the academic function. That is why, although students are used to interact in virtual environments through social networks, it is necessary to have a responsible person from the university who is capable to enhance these virtual relationships, making them as fluid and as frequent as the students want. So that the student feels totally integrated within the university community.

To get a fluid and productive contact between both parts (university-student) in addition to the teacher-tutor assigned in the registration phase, a student-mentor will be assigned. He can be addressed to face interesting issues for the student, such as part of a relationship more between equals, and counting on the same communication tools previously described.

For this purpose, the specific training of the teacher-tutors and the student-mentors is necessary in terms of the correct and fluid management of

online communication tools, so as not to impede an agile and dynamic flow of communication.

Regarding the interaction between the rest of the classmates, an online Forum will be enabled to facilitate it. In this Forum, each classmate will be able to express his own opinions and information needs and open debate topics in which each member can participate. These discussion topics should be supervised by the teacher-tutor, in order to guide the topic and to provide a solution to the need as soon as possible. Also, the platform will allow direct communication between several students, if they wish.

Finally, the last of the risk factors is the lack of knowledge of the basic guidelines for virtual communication. Virtual communication is essentially different from the direct one in two basic aspects: in the virtual one we lose all the communicative nuances that the corporal expression facilitates us, making the interpretation of the emitted message much more difficult. Also, the handling of the times is different, since often in virtual communication, answer waiting times are lengthened (it is more immediate to speak than to write).

For this purpose, a specific preparation of the teacher-tutors and of the student-mentors is essential, focused on the correct management of the communication times and the content. This is needed in order to make the most of these virtual communication systems in topics such as connection times and waits management, motivation ability of the participating student, transmission of empathy towards their person, making them feel at the same time a member of the university community and unique in the resolution of their problems, being attentive to the signals that can detect potential problems that go beyond purely academic ones, encouraging the use of the system and active participation in it, etc. The orientation of the students themselves is also important to avoid bad understood in virtual communication. For this purpose, the advantages and possibilities of this type of virtual communication will be studied, a document of good practices will be elaborated, and stressed in the management of information overload. Table 2 shows a summary of all the actions raised, as well as the tools necessary to carry out.

TABLE 2
SUMMARY OF THE RISK FACTORS AND THE CORRECTIVE ACTIONS

| <i>Risk of failure</i> | <i>Corrective actions</i> | <i>Tools</i> |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lack of direct interaction with tutor and other colleagues | <ol style="list-style-type: none"> 1. Allocation of tutor and mentor to the student for direct contact 2. Encouraging contact between distance students | <ul style="list-style-type: none"> • Video conference session (Skype, Hangouts, Openmeeting) • Virtual forum of students associated with the orientation programme (POU) |

| <i>Risk of failure</i> | <i>Corrective actions</i> | <i>Tools</i> |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ignorance of basic guidelines of virtual communication | 1. Specific training for mentors and tutors | <ul style="list-style-type: none"> • Advantages and disadvantages of this type of communication • Good practice document • Be aware of the danger of information overload |
| Access to an unknown educational institution | <ol style="list-style-type: none"> 1. Access to information without registration 2. Access to information with registration on the website | <ul style="list-style-type: none"> • POU Materials • Validation of courses/credits • FAQ's • Allocation of a reference person to perform a videoconference for helping in the registration process. |
| Learning in a non-traditional mode | 1. Access to information with registration on the website | <ul style="list-style-type: none"> • Materials whose aim is to advise on the registration process on the basis of their previous training and availability of time. • Explanation of the role of the student in the distance learning highlighting the differences with the face-to-face training. |

Defining of control elements to check the success or failure of the virtual orientation methodology, allowing the implementation of corrective actions if necessary.

Once the major risk factors for failure of the orientation programme have been identified, and actions have been taken to avoid them, it is important to establish mechanisms for control of success/failure program in distance teaching.

In this way, there are several actions such as control mechanisms. They are classified according to who depend on their execution. In particular, there are the following:

- The student:
 - Virtual survey people virtually attending orientation sessions.
 - Anonymous virtual suggestion box.
- The teacher-tutor:
 - Reports using the Moodle platform.
 - Track the number of people who virtually attend the virtual orientation sessions.
- The POU coordinator:
 - Measurement of quality indicators.
 - Monitoring reports of the virtual orientation plan.

Actions whose performance corresponds to the distance students are the most important, since they are those that allow obtaining a broader feed-back. In the middle of course, a survey will be sent to students through the Moodle platform. This survey shall be anonymous so that responses are as sincere as possible. Different questions related to the satisfaction of the student with the orientation program will be carried out. Also ask them their opinion about the work of the tutor (adequate knowledge of their functions, if their attitude is friendly and professional, etc.). In addition, a "virtual suggestion box" will be implemented in which the students can formulate, anonymously, ideas and suggestions for the improvement of the orientation program.

In addition, also other actions are programmed as control measures that must be executed by the tutors. These measures are carried out, on the one hand, to analyse the data obtained as a result of the survey and the suggestions box filled by students. On the other hand, in the case of that the participation of the students in the survey and the suggestions box is very low (is common that students are not very participatory in this type of activity, although it is expected that distance students, generally having a higher degree of maturity, are more collaborative), these measures allow to obtain direct input of data through reports generated automatically by the Moodle platform. In particular, the tutor may revise the activity of tutored students in relation to their participation in the course (documentation reviewed by the students, if they have been connected in a regular or punctual way, for example in exam dates, etc.).

Other action that tutors can develop is to analyse monitoring of virtual orientation sessions. Based on the results obtained, the tutor can consider corrective measures in the case of a low attendance, for example, to expand the range of tools to perform virtual orientation sessions (Skype, chat, phone, etc.), increase the number of reminder notices, increase the strip schedules in which sessions can be performed, etc.

In addition, quality indicators are determined: response time of the tutors/mentors, satisfaction of the student with the orientation program, degree of knowledge in their field of the tutor/mentor functions, professional attitude of the tutors/mentors, etc. The POU coordinator analyses this parameters whose evaluation will allow establishing corrective guideline.

Thus, by means of all data obtained through various control mechanisms, the POU coordinator can achieve the program monitoring reports. These reports will be to have a global vision of the program, in what refers to its follow-up, improve weak points and strengths that should be kept. In addition, they must be carried out in two phases: the first part at end of first semester, in order to be able to redirect situations that are not working well, and the second part at end of course, in order to consider the guidelines to be followed in the next course. Table 3 presents a summary of the mechanisms of control considered.

TABLE 3
SUMMARY OF THE CONTROL MECHANISMS

| <i>Responsible for carrying out</i> | <i>Control mechanism</i> | <i>Tools / Features</i> |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Distance students | Virtual survey to the assistants at virtual orientation sessions Anonymous suggestion box | Survey using Moodle. Anonymous. Questions related to the satisfaction of the student with the guidance programme, with the work carried out by tutor and Coordinator (professionalism, attitude,...), etc. Moodle/diBooks. Anonymous and virtual. Available throughout the course. |
| Tutors | Monitoring the activity of the student using Moodle reports Tracking of number of attendees at the virtual sessions | Automatic reports of Moodle (registration, activity of the course, participation in the course, statistics). Corrective measures in the case of low attendance. |
| POU Coordinator | Measurement of quality indicators Monitoring reports | Response time of the support staff, satisfaction of the student with the orientation program, attitude and professionalism of personnel support to the student... In two phases: First (half of course) to address distressing situations that are not working well, and the second (end of course) to propose guidelines for the following year. |

CONCLUSIONS

The guiding work being done at universities with students at distance is even more important than the one carried out with face-to-face students. In the case of distance teaching, interaction between teachers and virtual students is very limited as a direct face-to-face communication doesn't exist and it is relegated to the use of telematics tools based on new communication technologies. These tools, while they are widely known and used today, and they expand the conventional possibilities of communication, do not allow, in many cases an interaction as fluid as in a face-to-face communication. Is therefore that the work of the teachers-tutors and the student-mentors acquires greater relevance, given that they are first contact that the student establishes with the centre, as well as persons of reference for any questions or problems that may arise.

In this way, it is very important to perform an analysis about distinctive features in distance learning orientation, detecting the specific needs that can exist in the university orientation for distance students. This allows to design a University Orientation Program at distance which, on the basis of the current POUZ, can adapt to the special features of this type of education and offers their students the same opportunities as in face-to-face POUZ, as well as to design a specific training for teachers-tutors and students-mentors that fits the specific needs that may occur.

In this work, these features are discussed in detail and a methodology for university orientation of blended learning students is proposed. In particular working model to carry out university orientation, using a virtual platform, has been developed. Blended learning students' special requirements are identified, considering the main factors of risk of the program failure and possible solutions to them. In addition, measurable control indicators are defined that allow to check the success/failure of the orientation program and establish corrective measures. In this way, efficient and personalized proposal of tutorial action for distance students has been developed.

REFERENCES

- Barberà, E. (2008) *Aprender e-learning*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- Boixados, M., Ollé, E., Gutiérrez, M. (2017) Tutoría en la UOC: Diseño y elaboración del plan de tutoría del grado de psicología. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 15(1), 305-323.
- Cabero, J. (2006) Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3, 1. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>.
- García, M.J., Gaya, M.C., Velasco, P.J. Mentoría entre iguales: alumnos que comparten experiencias y aprendizaje. *Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI 2010)*. Santiago de Compostela, España. Julio 2010
- García, L. (2012): El diálogo didáctico mediado en educación a distancia. *Contextos Universitarios Mediados*, 12, (34).
- Gezuraga, M., Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el aprendizaje–servicio REOP - *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 8-25. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15213>.
- Goold, A., Coldwell, J., Graig, A. (2010). An examination of the role of the e-tutor. *Australasian Journal of Educational Technology*. 26(5), 704-715.
- Guillamón, N. (2010). La figura del tutor en un entorno virtual de aprendizaje: La experiencia de Psicología y Psicopedagogía en la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista De Educación A Distancia, 0(1DU)*. Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/243571>

Universidad de Zaragoza. (2018). *Plan de Orientación Universitaria*. Recuperado de <https://webpouz.unizar.es/>

Valverde, J., Garrido, M.C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de tecnología educativa, 4, 1* 153-167.

PROMOCIÓN DE LA SALUD INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD

N. Farriols, T. Pretel, M. Pacheco, E. Alomar, P. Dotras, C. Palma
Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna, Universitat Ramon Llull

RESUMEN

En 1997 se creó el Servicio de Orientación Personal (SOP), de la *Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna, Universitat Ramon Llull*, dirigido a toda la comunidad universitaria, y en particular a los estudiantes. El servicio está formado por un equipo de profesionales con el objetivo de asesorar, acompañar, orientar y dar apoyo al estudiante para que pueda mejorar su autonomía, gestionar sus propios recursos, comprender su realidad y tomar las decisiones en la línea de prevenir y promocionar su bienestar personal. El objetivo principal de este estudio es describir las variables más relevantes de la intervención realizada durante el curso 2016-17, haciendo especial énfasis en la acogida de estudiantes de nuevo ingreso. Se trata de un estudio descriptivo e inferencial de corte transversal, en el que participaron 141 estudiantes universitarios que fueron atendidos de forma individual durante el citado curso. Del total de estudiantes atendidos, un 13,7% lo fue de forma previa al inicio de los estudios (mayoritariamente para realizar las adaptaciones necesarias a las pruebas de ingreso), y un 25,2% fueron estudiantes de 1r curso. Un 40,7% del total de los estudiantes atendidos de todos los cursos fueron los que demandaron necesidades específicas de apoyo. Respecto a las diversas actividades del servicio, se desarrollan a distintos niveles: de forma virtual, mediante correo electrónico (el 35,9% de los alumnos atendidos realizaron seguimiento por esta vía complementaria), y la web; y de forma presencial, también en formato grupal, en el que se realizaron diversos talleres: mindfulness, relajación, gestión de las emociones y estrategias de estudio. El 29,8% de los 118 participantes de todos los talleres fue solo del primer curso. En conclusión, la atención tanto individualizada como grupal, así como el plan de acción tutorial de los seminarios, facilita la acogida y adaptación de los estudiantes de nuevo acceso.

PALABRAS CLAVE

Servicio de orientación, estudiante universitario, acogida, promoción de la salud.

PROMOTION OF COMPREHENSIVE HEALTH IN THE UNIVERSITY

ABSTRACT

In 1997 the Personal Orientation Service (SOP) of the *Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna, Universitat Ramon Llull*, was created, which was addressed to the entire university community and especially to students. This service is composed of a team of professionals with the objective of advising, accompanying, guiding and giving support to students so that they can improve their autonomy, manage their own resources, understand their reality and make decisions in the line of preventing and promoting their personal welfare. The main objective of this study is to describe the most relevant variables of the intervention carried out during the 2016-17 academic year, especially emphasizing on the reception of new students. It is a descriptive and inferential cross-sectional study, in which 141 university students participated and were attended individually during the aforementioned course. Of the total number of students treated, 13.7% were students who had not started their studies yet (mostly to make the necessary adaptations to entrance tests), and 25.2% were students on their first year. A 40.7% of the total number of students attending all the courses demanded specific support needs. Regarding the various activities of the service, they are developed at different levels: virtually, via email (35.9% of the students attended followed up by this complementary way), and the web; and in person, also in group format, in which various workshops were held: mindfulness, relaxation, emotion management and study strategies. 29.8% of the 118 participants in all the workshops were only in their first year. In conclusion, the individualized and group attention, as well as the tutorial action plan of the seminars, facilitates the reception and adaptation of the new access students.

KEYWORDS

Guidance service, university student, host, health promotion.

INTRODUCCIÓN

La formación universitaria debe tener en cuenta no sólo los conocimientos, sino también otros aprendizajes, entendiendo la educación de forma global (Adebowale, 2011; Delors, 1996; Rodríguez-Moreno, 2002) en relación a las competencias relacionadas con el saber ser, saber estar y saber conocer. En este sentido, de acuerdo con Vieira y Vidal (2006) y March (2010), el desempeño del trabajo en el mundo laboral depende de las competencias tanto cognitivas como afectivas. Así mismo, en el periodo de estancia en la universidad se acaba de consolidar la autonomía personal y se perfilan las referencias propias, tanto personales como profesionales, distanciándose de las familiares (Adamo, Fontana, Preti, Prunas, Riffaldi y Sarno, 2012). En este periodo es trascendente el inicio o el mantenimiento de un estilo de vida saludable a nivel integral (Farriols, Vilaregut, Dotras, Llinares y Rodríguez, 2011). Por tanto, la promoción de la salud y la prevención constituyen uno de los objetivos fundamentales desde los primeros cursos, ya que un cambio de tendencia a estas edades significa un estado posterior notablemente distinto (Ávila, Herrero y Fernández, 2009). En este contexto la figura del orientador se ha reivindicado como promotor de la autonomía y de los recursos del estudiante (Salaberria, Polo-López, Ruiz-Iriondo, Cruz-Saéz y Echeburúa, 2016), que puede escuchar, acompañar, orientar y ampliar visiones de situaciones complejas, facilitando escenarios donde el estudiante pueda desempeñar nuevas competencias (Amundarain y Liévano, 2015; Farriols et al., 2011). Según Saúl, López-González y Bermejo (2009), a la orientación educativa se le suele atribuir tres focos de interés: la orientación académica, la orientación profesional y la orientación personal. Desde esta premisa, los estudiantes presentan necesidades de orientación en los tres ámbitos. Aunque el núcleo central de la actividad del servicio es dicho ámbito académico, cuando otros factores (familiares, relacionales, de salud) inciden, también forman parte de la atención integral que necesita el estudiante, realizada desde una mirada apreciativa (Castillo, 2008).

En 1991, la *Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna* (FP-CEE, Blanquerna) de la *Universitat Ramon Llull* adoptó una metodología de seminarios y tutorización individualizada como una parte elemental en los estudios universitarios centrada en el estudiante, con un tutor transmisor y facilitador de su aprendizaje de competencias profesionales, promoviendo especialmente la cooperación y basado en la solución de problemas de aprendizaje (Almedina y Sánchez, 2017; Guasch, Ledesema, y Liesa, 2000; Nieto, 2008; Oberst, Gallifa, Farriols y Vilaregut, 2009; Riera, Giné y Castelló, 2003). Desde que se inició la citada metodología de seminarios se manifestó la necesidad de que el estudiante universitario precise de un profesional y un espacio totalmente desvinculado del proceso de evaluación académico donde poder tratar sus dificultades. Al cabo de seis años, en 1997, se decide crear el Servicio de Orientación Personal (SOP) diri-

gido a toda la comunidad universitaria, y en particular a los estudiantes. Desde sus inicios, se trabaja con la colaboración del profesorado, que visualiza el servicio no sólo como instrumento de derivación de las dificultades que pueden surgir puntualmente tanto en el seminario como en el grupo clase, sino como un recurso que puede contribuir a obtener resultados de promoción académica, profesional y personal de sus estudiantes. El servicio está formado por un equipo de profesionales competente que provienen de diferentes ámbitos con el objetivo de asesorar, acompañar, orientar y dar apoyo al estudiante para que pueda mejorar su autonomía, gestionar sus propios recursos, comprender su realidad y tomar las decisiones que más le convengan en la línea de prevenir y promocionar su bienestar personal en el sentido amplio del término, coincidiendo con la propuesta de Flores, Gil y Caballer (2012). La iniciativa de demanda de atención puede ser por parte del propio estudiante, por recomendación de un compañero y cuando la iniciativa es del tutor o de un profesor, éste se lo propone al estudiante, que de forma voluntaria, puede concertar una entrevista por teléfono o por correo electrónico. Esta demanda se puede dar también de forma previa al ingreso en la universidad, acogiendo al futuro estudiante y explicando los procedimientos y adaptación de pruebas de acceso cuando es necesario. Respecto a la demanda, el servicio orienta, no diagnostica ni realiza tratamientos. Por lo tanto, cuando se traduce la demanda a una problemática que requiere una valoración de un especialista, sea del ámbito educativo, psicológico o social, se plantea al estudiante la importancia de tal valoración proponiendo una derivación a un tipo de servicio que se considera más conveniente (Castellana, Farriols y Sala, 2004; Salaberría, Polo-López., Ruiz-Iriondo, Cruz-Sáez y Echeburúa, 2016). El estudiante es el responsable de hacerla factible o no, favoreciendo de esta forma su autonomía y su responsabilidad hacia la dificultad. De hecho, uno de los objetivos que tiene el servicio es acompañar al estudiante en el proceso de la decisión de la consulta a un especialista, si es necesario y cuando existen dificultades para tomar esa decisión. El servicio tiene dos modalidades de atención. La primera y, a la vez, la más utilizada es la metodología presencial que se traduce en sesiones de atención individualizada con el estudiante y en función de las necesidades del mismo, se traduce en reuniones de coordinación y de tutoría, de claustro, de evaluación, etc., en caso de ser pertinente. Y la segunda, es la atención virtual a través de correos electrónicos y la utilización de la página web. Esta segunda forma de atención es complementaria a la atención presencial, ya que consideramos que la comunicación virtual se maximiza si la presencial ha sido previa (Castellana y Puigpey, 2002). Sólo con la atención a estudiantes con becas de movilidad (ERASMUS, Séneca, Leonardo, entre otros) utilizamos únicamente el formato virtual.

Con todo ello, los rasgos de identidad del modelo de atención del servicio se basan en una intervención breve y estratégica, voluntaria, gratuita, accesible y

próxima al estudiante en espacio y trato, favorecedora de la autonomía de la propia persona, y de fomentar hábitos saludables ya sea a nivel individual como a nivel grupal, a través de los talleres, los grupos reducidos abiertos a toda la comunidad universitaria (como pueden ser los talleres de relajación, mindfulness, estrategias de estudio, gestión de las emociones), así como la página web del SOP. Además, el modelo de intervención tiene en cuenta y se nutre del modelo propio de acogida y de metodología de análisis compartido de casos, del trabajo coordinado tanto con profesionales externos, como con los servicios internos (coordinación académica, secretaría, gabinete de promoción profesional...), de ofrecer un dispositivo de ayuda normalizado y del apoyo de las nuevas tecnologías. La confidencialidad es obviamente crucial, por lo que se expone explícitamente al estudiante que toda la información facilitada en nuestro servicio no se comentará en ningún caso ni con el tutor ni con otros docentes. En caso de ser necesario, si el estudiante da el consentimiento de los temas que sí se podrán trabajar con los profesores, se procede a hacer reuniones de coordinación. Por tanto, se trata de un servicio que está dentro del marco universitario pero que, a la vez, tiene una autonomía funcional que se refleja también a nivel físico (el servicio se encuentra en un espacio cercano pero distinto del de los centros universitarios).

Una de las acciones que ofrece el servicio desde el curso 2000-2001 es la atención a los estudiantes con necesidades específicas, para poder contribuir a la igualdad de oportunidades y a la plena inclusión de los estudiantes, con discapacidad y otras necesidades específicas en la vida académica y como futuros profesionales, fomentando su autonomía y preservando la singularidad de cada uno. En 2005 algunas universidades españolas, entre ellas la nuestra, sensibles a esta realidad, ya contaban en su seno con 38 servicios específicos o programas universitarios de apoyo a las personas con discapacidad (Peralta, 2007), posibilitando la flexibilización de una planificación eficiente y una mejor atención personalizada (Salmerón, 2001). Es mediante estos servicios que se vehiculan los apoyos necesarios para que los estudiantes universitarios con discapacidad puedan realizar sus estudios de forma equitativa con el resto de población universitaria (Dalmau, Llinars, Sala y Giné, 2010).

OBJETIVOS

En definitiva, la filosofía base de todo el modelo de intervención es humanista, en el hecho de considerar a la persona como un todo, y que para dar respuesta a sus demandas debemos tener en cuenta un enfoque bio-psico-social. Llegados a este punto, subrayar que a pesar del reconocimiento de la necesidad de este tipo de servicios, los estudios sobre su funcionamiento y utilidad son todavía escasos en nuestro país, y en especial su incidencia en la acogida y

orientación en los primeros cursos. Con el objetivo de aumentar nuestro conocimiento al respecto, el estudio que presentamos tiene los siguientes objetivos: describir las variables más relevantes de la intervención realizada durante el curso 2016-17, haciendo especial énfasis en la acogida de estudiantes de nuevo ingreso, así como la concreción del desarrollo de las distintas actividades realizadas por el servicio, tanto a nivel presencial (individual y grupalmente) como a nivel virtual.

MÉTODO

Diseño. Se trata de un estudio descriptivo e inferencial de corte transversal.

Participantes. Teniendo en cuenta el primer objetivo de este estudio, la selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional. De este modo, se seleccionó a todos los estudiantes de grado y postgrado que fueron atendidos en el SOP en el curso 2016-17. En total, la muestra estuvo constituida por 141 estudiantes. Los participantes de los diversos talleres fueron 118. El 76,6% eran mujeres y el 23,4% eran hombres. Respecto al tipo de estudios que realizaron los alumnos atendidos en el servicio casi la mitad provenían de Magisterio con un 31.2%, seguido por un 34.04% de Psicología, un 14.18% de Ciencias de Salud, un 2.84% de Logopedia, un 4.96% de Ciencias de la Comunicación, un 8.51% de CAFE (Ciencias de la Actividad Física y el Deporte), un 2.2% de personal de administración y servicios (PAS) y, finalmente, un 1.5% de Máster. El 52.7 % de los estudiantes eran residentes en Barcelona, el 41.32 % de la provincia de Barcelona, el 3.6% residía en otras provincias de Cataluña, el 1.19% correspondían a estudiantes de otras comunidades autónomas y, con el mismo porcentaje, estudiantes que tenían una beca ERASMUS.

Instrumentos. Se utilizaron tres registros de datos elaborados ad hoc. Por una parte, el registro de casos y de visitas de seguimiento, en el cual se recogían datos demográficos, motivo de demanda, derivación, tipología de dificultad y tipo de apoyo que requiere el estudiante. Por otra parte, el registro de participación en talleres de grupo y el número de visitas a la página web (<http://fpcee.blanquerna.url.edu/sop/>). Y, finalmente, un cuestionario, administrado vía correo electrónico, que recogía el nivel de satisfacción de todos los estudiantes atendidos.

Procedimiento. En el transcurso de la actividad de orientación se iban registrando los datos referentes al motivo de demanda, derivación, tipología de dificultad y el tipo de apoyo que requería el estudiante. Paralelamente, se iban recogiendo los datos referentes a la participación en los talleres de grupo y el número de visitas de la página web. Y por último, a final de cada curso se enviaba vía correo electrónico el cuestionario de satisfacción con el servicio al que los estudiantes podían responder de forma anónima mediante escalas tipo Likert. Se analizaron

los datos mediante el paquete estadístico *Statistics Package for Social Sciences (IBM-SPSS-Statistics22)*.

RESULTADOS

Los estudiantes atendidos por el servicio que son del primer curso, independientemente de los estudios que realicen són el 25,2%, el mayor porcentaje de todos los cursos. Los de 2º curso son un 21,6%, de 3º 16, 5% y de 4º curso el 15,1%. El número menor lo representan los alumnos que siguen varios cursos (6,5%) y los que cursan postgrados (1,4%). El 13,7% fue atendido de forma previa al ingreso en la universidad.

La vía por la que accedieron al servicio fue la siguiente: en primer lugar, por derivación (65,6%), siendo entre este tipo el más frecuente por parte del tutor (46%), seguido del servicio de información y orientación al estudiante (26,4%) y de los profesores (19,5%). Los compañeros también pueden aconsejar la asistencia al servicio, aunque dicha derivación sea menor (5,7%).

La mayoría de las demandas fueron realizadas en el contexto académico (60%), aunque un porcentaje elevado lo hizo teniendo en cuenta también otros factores (18,5%), mientras que únicamente teniendo en cuenta el contexto personal lo hizo un 17,8%. El resto lo hizo por razones familiares o sociales.

El tipo de dificultad por la que llegan los estudiantes al servicio es principalmente por las necesidades específicas de apoyo, ya detectadas generalmente en el primer curso o de forma previa a éste. También son tipos habituales dificultades de aprendizaje (ver tabla 1):

TABLA 1
TIPOS DE DIFICULTADES

| | <i>Porcentaje</i> |
|------------------------------------------------------|-------------------|
| Proceso de elaboración de duelo | 4.4% |
| Proceso adaptativo | 3% |
| Proceso evolutivo | 3.7% |
| Proceso relacional | 4.4% |
| Salud | 10.4% |
| Procesos de aprendizaje | 14.8% |
| Atención a necesidades específicas de apoyo (ATENES) | 40.7% |
| Mixto | 16.3% |
| Otros | 2.2% |
| Total | 100 |

De los diversos talleres ofrecidos por el servicio (*mindfulness*, relajación de Jacobson, gestión de las emociones, estrategias de estudio) fueron impartidos a un 29,8 % de estudiantes de primer curso del total de 118 alumnos que participaron en los mismos.

Además de la atención presencial se realiza, de forma complementaria, la atención virtual, que tiene a su vez dos modalidades: vía correo electrónico, siendo un 35,9% los estudiantes que han utilizado este formato, y la página web del servicio (<http://serveis.blanquerna.edu/sop/>), siendo visitada 1.577 veces durante el curso 2016-7.

De todos los estudiantes atendidos en el servicio, un 40.7% presentaban alguna necesidad específica de apoyo. De estos estudiantes, un 29,4% presentó dislexia, seguido de un 53% con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH o TDA). El 7,4% manifestaban trastornos psicológicos, un 1,5% discapacidad visual, un 1,5% discapacidad auditiva, un 2,9 discapacidad motriz, mientras que el otro 4,3% restante presentaron otro tipo de necesidad no especificada.

Del total de los estudiantes atendidos en el curso 2016-7, contestaron al cuestionario de satisfacción el 15%, mediante escalas tipo Likert. En este estudio no se analizaron los datos cualitativos. De éstos, 81.6% estaban muy satisfechos por la calidad de atención del profesional, el 63.2% remarcaron la satisfacción por la utilidad del servicio, el 57.9% estaban muy satisfechos de la localización del servicio, el 60.5% valoraron muy positivamente el tiempo de espera, el 44.7% puntuaron muy alto su satisfacción respecto al número de visitas y, finalmente, el 39.5% estaban muy satisfechos con la frecuencia recibida.

CONCLUSIONES

Todos los estudiantes de la Fundación están acogidos por el plan de acción tutorial, en el que cada grupo atendido consta de unos 12-15 alumnos. Además del trabajo realizado en dicho contexto, se atiende de forma individualizada a cada estudiante.

El SOP mantiene una relación muy estrecha con el tutor cuando es necesario y el estudiante lo permite. Dicha colaboración en equipo, gracias a la figura del orientador, es de suma importancia y con elevados resultados, tanto a nivel académico como personal, como ya señalaba March (2010).

En relación al objetivo principal del estudio, describir las variables más relevantes de la orientación realizada con el modelo propio del servicio, el porcentaje de alumnos atendidos en el primer curso es el más elevado, disminuyendo progresivamente esa demanda conforme avanzan los cursos, por lo que se constata como la necesidad de adaptación y acogida del servicio es más relevante en las primeras etapas de entrada a la universidad.

En la etapa de estudios universitarios, en el caso de requerimiento de orientación, es imprescindible el fomento de la autonomía, con la consiguiente identificación de inclinaciones propias o de los intereses personales, promovida por la intervención breve y estratégica a nivel individual (Salaberría et al., 2016). Respecto a los datos sobre primeras visitas y seguimientos, estamos convencidos que avalan y justifican tanto la creación del servicio como la continuidad del mismo, coincidiendo con las conclusiones de otros estudios de servicios dirigidos a estudiantes en formación universitaria (Adamo et al., 2012; Adebowale, 2011). Siguiendo en la misma línea, el hecho de que el 35,9% de las personas atendidas hayan utilizado el correo electrónico como canal para garantizar el seguimiento y la corroboración de la resolución del motivo de demanda, pone de manifiesto la importancia de este soporte en el tipo de intervención realizada y la utilización de las tecnologías como un elemento más para enriquecer el trabajo de orientación. Constatamos además, que la utilización de esta vía se da en progresivo aumento, siendo significativo el dominio que tiene el estudiante de la comunicación y de la expresión de sentimientos y emociones que puede llegar a establecer a través de estos apoyos, complementando la presencialidad, siempre crucial, tal y como recogieron Castellana y Puigpey (2002) y Amundarain y Liévano (2015). Esta línea ascendiente se puede equiparar a las consultas de la página web que tiene el servicio, donde cada año el número de visitas va en aumento. La consulta a la página web del servicio facilita el acceso a una amplia población, mayoritariamente dentro de la universidad pero también fuera de ella. (Farriols et al., 2011).

Los datos recogidos de asistencia a los talleres dirigidos a toda la comunidad universitaria constatan la necesidad de ofrecer, además de la intervención breve estratégica individual, intervenciones grupales, que han tenido una excelente respuesta por parte de los estudiantes, equipos docentes y personal de administración a los largo de estos últimos años. Por este motivo, creemos necesario ofrecer diversas intervenciones grupales en la línea de promocionar la salud en este contexto, como por ejemplo, los de la mejora de las competencias de la expresión oral y gestión de emociones,, los de estrategias de aprendizaje y otros, como los de mindfulness, ampliamente utilizados en la actualidad en diversos contextos, tanto de promoción de la salud psicológica, educativos así como también laborales (Hoffmanm et al., 2010; Miró et al., 2011; Vallejo, 2006).

En cuanto a la variedad de vías de acceso al servicio, la recomendación de los profesores o tutores (con el mayor porcentaje), por iniciativa propia o de compañeros, se hace patente la necesidad de la existencia de servicios de orientación universitarios que incluyan a los distintos niveles implicados en la comunidad educativa (Castellana et al., 2004; Saúl et al., 2009).

En esta línea se refleja un elemento común a la mayoría de servicios de orientación analizados por Vieira y Vidal (2006), ya que apuntan la importancia de la intervención preventiva.

Los resultados obtenidos coinciden con los reflejados en etapas anteriores (Castellana et al., 2004), en los que se constata que la mayoría de demandas se hacen en el primer curso, y mayoritariamente durante los dos primeros cursos. No obstante está presente el carácter longitudinal de la intervención ya que abarca desde antes de entrar en la universidad, con la orientación previa a la prueba de acceso, hasta la finalización de los estudios de postgrado. Esta realidad coincide con la filosofía del servicio de orientación, ya que lo que se pretende es cambiar una tendencia inadecuada de la forma más precoz posible, con el objetivo de que el estudiante haga su recorrido académico de forma autónoma cuando tenga los recursos suficientes y, si es preciso, acompañarle a lo largo de todos los cursos académicos. Este aspecto evolutivo en la orientación es común a diversos servicios tanto europeos como americanos (Vieira y Vidal, 2006).

El contexto académico es el principal motivo inicial de la demanda, siguiéndole los temas personales, coincidiendo con estudios anteriores (Castellana et al., 2004). Estos datos también confirman la necesidad de que todo orientador que trabaja en este tipo de servicio debería adoptar una mirada integral y apreciativa, tal como la define Castillo (2008), fomentando que la persona actúe como propio agente de cambio. El hecho de que casi un 15% de los alumnos que consultan lo hagan por dificultades de aprendizaje, nos plantea dos tipos de miradas distintas. Por una parte, son estudiantes que a lo largo de su escolarización obligatoria han recibido soporte y, por tanto, en la formación universitaria requieren y/o solicitan el mismo tipo de ayuda. Por otra parte, nos cuestiona como han sido estos soportes durante sus etapas iniciales de la educación básica. La consulta por dichas dificultades de aprendizaje se da especialmente en el primer curso de forma significativa, ya que en esa etapa casi la mitad de los estudiantes busca orientación por este motivo. En los cursos sucesivos disminuye dicha proporción, debido probablemente a que ya se llevan a la práctica las estrategias o habilidades en los que han sido orientados o bien porque se ha procedido a la derivación a los centros pertinentes. De forma coherente con el rol desempeñado, los tutores o profesores envían al servicio tanto a los estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje como mixtos (tanto por motivos académicos como personales o sociales a la vez). La proporción de alumnos que consultan por diversos motivos es alta en todos los cursos, coincidiendo con el planteamiento del servicio, ofreciendo orientación de forma integral a todos los aspectos que pide el estudiante.

Los datos recogidos sobre los estudiantes con necesidades específicas de apoyo, un 40,7%, especialmente ya desde el primer curso, recalcan la relevancia de que su atención esté incluida en el marco general de un servicio dirigido a todos los estudiantes, como una demostración más de su inclusión y de la importancia de la normalización del estudiante con discapacidad en la vida académica universitaria. En definitiva, la personalización facilita la inclusión, por tanto, defende-

mos que, desde la atención a la diversidad, se respete que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades equitativas –que no quiere decir iguales- de manera que nadie se sienta diferente, sino único. Y, por tanto, que puedan entrar en la vida profesional con la seriedad y el rigor que les han dado unos estudios de calidad y estén preparados para la exigencia de la profesión. Estamos de acuerdo con Dalmau et al. (2010) que es fundamental el trabajo de sensibilización y de formación dirigida a toda la comunidad educativa, haciendo hincapié especialmente en la formación en competencias transversales sobre discapacidad y accesibilidad dirigida a los alumnos de los diferentes estudios y a la formación del profesorado docente.

El conocimiento del nivel de satisfacción de los estudiantes con el servicio ayuda a continuar manteniendo los puntos fuertes, como la satisfacción general con el servicio, la utilidad de la atención recibida y la calidad del profesional que le atiende, aunque es importante aumentar el porcentaje de alumnos que contestan al cuestionario.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, en su mayoría están relacionadas con cuestiones metodológicas y de análisis de datos. Se han presentado resultados descriptivos e inferenciales y de un curso académico. Por este motivo, en próximos estudios se pretende ampliar la muestra general recogiendo datos específicos de un período más amplio y realizar análisis también con datos cualitativos, especialmente del nivel de satisfacción con el servicio. Es necesaria la ampliación de la investigación en la actuación de otros servicios de orientación, para mostrar su efectividad, analizar comparativamente los ingredientes activos y así poder incrementar la calidad de la atención que se ofrece a los estudiantes universitarios. Cabe mencionar como otra limitación la baja muestra de estudiantes con algún tipo de discapacidad, a pesar de que los estudiantes universitarios atendidos con necesidades específicas de apoyo se acercan al 41%. Esto ha dificultado obtener más datos sobre el trabajo realizado con estos estudiantes a pesar de que la atención a estas dificultades forma parte del proyecto. No ha sido posible el registro de una parte muy importante del trabajo del SOP que es la coordinación con la comunidad educativa. El ejercicio de coordinación y resolución de problemáticas es una actividad cuyo registro cuantitativo tendría escaso interés, sin embargo, el análisis cualitativo nos aportaría información muy interesante de los procesos de orientación al estudiante.

El énfasis del modelo de intervención explicitado está en la integración de distintas áreas, como la del servicio con toda la comunidad universitaria, en las distintas modalidades de intervención (presencial y virtual; individual y grupal), en la atención a personas con necesidades específicas con el mismo modelo que al resto de estudiantes, en la coordinación de distintos perfiles profesionales en el equipo de orientación, en la vinculación del nivel académico con el personal, el

social y el biológico, y, por último el modelo con el marco de la promoción de la salud. Comparando con los modelos de orientación en Europa y EEUU y las recomendaciones que se proponen para ofrecer un servicio de calidad (Flores et al., 2012) el modelo de intervención descrito coincide en el asesoramiento a los estudiantes en los campos de orientación (antes, durante y después del acceso a la universidad), la atención a la diversidad, tanto presencial como virtual, en el asesoramiento, formación al profesorado y coordinación con los responsables académicos. Se diferencia en que tanto el tratamiento psicológico como el empleo lo realizan otros equipos pero en coordinación con el servicio de orientación. Coincidiendo con Ávila et al. (2009), estamos convencidos de que la promoción de actitudes y comportamientos saludables y la participación en planes de salud, es donde se alcanza el sentido integral de la palabra Universidad, especialmente en los primeros cursos. Al mismo tiempo, tal y como remarca Saúl et al. (2009), el fomento y apoyo de competencias profesionales y personales, incrementará aún más la demanda a los servicios de orientación universitarios.

REFERENCIAS

- Adamo, S. M. G., Fontana, M. R., Preti, E., Prunas, A., Riffaldi, M. L. y Sarno, I. (2012). At the Border: reflections on psychoanalytically oriented counselling in an Italian university setting. *British Journal of Guidance and Counselling*, 40(1), 5-14.
- Adebowale, T. A. (2011). Perceived availability of guidance and counselling services among tertiary institution students in selected south-west universities in Nigeria. *IFE Psychologia: An International Journal*, 19(1), 360-374.
- Almedina, M. I. A. y Sánchez, I. D. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado//University tutoring: a space for personal, academic and profesional orientation in initial teacher training. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130.
- Amundarain, M. G. y Liévano, B. M. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el aprendizaje-servicio/Guidance and tutorial action in higher education: the contribution of service-learning. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 8-25.
- Ávila, A., Herrero, J. y Fernández, L.C. (2009). Más allá de la docencia: la unidad psicológica y salud mental del universitario (UAPSMU) en la Universidad de Salamanca (1996-2004). *Acción psicológica*, 6(1), 49-62.
- Castellana, M., Farriols, N. y Sala, I. (2004). Universidad y orientación: La demanda de ayuda del estudiante: situaciones, causas y relatos. *Educaweb*. Extraído el 22 de junio de 2013, de <http://www.educaweb.com/noticia/2004/12/20/universidad-orientacion-demanda-ayudaestudiante-situaciones-causas-relatos-1211.html>

- Castellana, M. y Puig-Pey, M. (2002). Internet, ese reto que plantean los jóvenes a los servicios de orientación. *Educaweb*, 51. Extraído el 15 de junio de 2013, de: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/ega/99538-a.html>
- Castillo, F. (2008). Las redes relacionales en la definición y evolución de casos. En M. A. González, M. Díez y J. Roca (Coord.), *Trabajo en red. Claves para avanzar en el buen trato a la infancia* (33-38). Valladolid: Mata Digital. Extraído el 22 de junio de 2013, de: http://www.fapmi.es/imagenes/subsecciones/IX%20Congreso_Libro%20de%20Actas.pdf
- Dalmau, M., Llinares, M., Sala, I. y Giné, C. (2010) *Integración laboral de los universitarios españoles con discapacidad. Detección de las fortalezas y debilidades en el momento del acceso al mercado laboral español. Percepción de los universitarios y percepción de las empresas*. Extraído el 16 de junio de 2013, de: <http://fundacionuniversia.net/programas/informacion/informes/detalleProgramas-1570.html>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Farriols, N., Vilaregut, A., Dotras, P., Llinares, M. y Rodríguez, A. (2011). *Estudio descriptivo de un modelo de orientación universitario*. VIII Encuentro Nacional de Servicios de Atención Psicológica y Psicopedagógica Universitarios. Extraído el 15 de junio de 2012, de: http://www.upct.es/seeu/_coie/divulgacion/documentos/VIII_Encuentro_Malaga/UNIV_SALUDABLES/Promocion_salud_integral.pdf
- Flores Buils, R., Gil, J. M., Caballer, A. y Martínez, M. A. (2012). La orientación vocacional a través de “Bordón. *Revista de Pedagogía*”: estudio cuantitativo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(1), 75-88.
- Guasch, T., Ledesema, J. C. y Liesa, E. (2000). Los seminarios: Metodología de innovación universitaria. En C. Rosales (Coord.), *Innovación en la universidad* (pp. 539-544). Santiago de Compostela: ICE Universidad de Santiago de Compostela.
- Hoffman, S., Sawyer, A.; Witt, A. y Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A metaanalytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 169-183.
- March, A. F. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
- Nieto, N. G. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 61, 21-48.
- Oberst, U., Gallifa, J., Farriols, N. y Vilaregut, A. (2009). Training Emotional and Social Competences in Higher Education: The Seminar methodology. *Higher Education in Europe*, 34(3-4), 523-533.
- Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

- Riera, J., Giné, C. y Castelló, M. (2003). El seminario en la universidad. Un espacio para la reflexión sobre el aprendizaje y para la formación. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 245- 260). Barcelona: Editorial Síntesis.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Salaberria, K., Polo-López, R., Ruiz-Iriondo, M., Cruz-Sáez, S. y Echeburúa, E. (2016). Análisis de la demanda en una unidad universitaria de asistencia psicológica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(3), 299-308.
- Salmerón, H (2001). Los servicios de Orientación en la Universidad. Procesos de creación y desarrollo. *Agora*, 2. Extraído el 9 de setiembre de 2014, de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3453/b15760406.pdf?sequence=1>
- Saúl, L. A., López-González, M^a. A. y Bermejo, B. G. (2009). Revisión de los servicios de atención psicológica y psicopedagógica en las universidades españolas. *Acción psicológica*, 6, 17-20.
- Vieira, M. J. y Vidal, J. (2006). Tendencias de la Educación Superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 75-97.

REPERCUSIÓN DEL ESPACIO WEB_POU SOBRE EL DESARROLLO DEL PLAN DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN LA FACULTAD DE VETERINARIA (UNIZAR)

Araceli Loste Montoya, Ana Allueva Pinilla, Cristina Acín Tresaco, Rosa Bolea Bailo, Diego García Gonzalo, F. Manuel Gascón Pérez
Facultad de Veterinaria. Universidad de Zaragoza
aloste@unizar.es

RESUMEN

La necesidad de tener un punto de encuentro para todos los actores implicados en el Plan de Orientación Universitaria (POU) en los Grados en Veterinaria (VET) y Ciencia y Tecnología de los Alimentos (CTA), en la Facultad de Veterinaria (Universidad de Zaragoza), nos llevó a crear en el curso 2016-2017 un espacio web específico para el POU. (<https://veterinaria.unizar.es/estudiantes/tutorizacion-estudiantes>). El objetivo del trabajo es evaluar la repercusión que ha tenido la creación del espacio web POU sobre el desarrollo de este plan de orientación en nuestro Centro. Para ello se ha contado con la opinión de tutores, mentores y estudiantes, a través de una encuesta online. Se han recibido un total de 103 cuestionarios. Sobre los 93 contestados, 13 eran de tutores (87%), 8 de mentores (100%) y 61 de estudiantes (7%). Los tres grupos consideran que la web POU es intuitiva, de fácil acceso y que ayuda a identificar y comprender los objetivos del POU. Sin embargo, sólo el 41% de los mentores y el 61% de los estudiantes, cree que estimula la participación de los alumnos en el POU, frente al 80% de los tutores. Los tutores destacan el uso de la guía y materiales específicos para ellos, los mentores el calendario y listados de grupos y los estudiantes la información sobre el binomio tutor-mentor. El 100% de los tutores y el 83% de los mentores consideran que la información recogida en la web les ha facilitado el desarrollo de su tarea en el POU y al 85% de los estudiantes les han resultado de utilidad los contenidos. Podemos concluir diciendo que el espacio web POU de la facultad de Veterinaria incluye contenidos de utilidad para los estudiantes y la información demandada por los tutores y mentores, facilitándoles el desarrollo de su tarea en el POU.

PALABRAS CLAVE

Plan de Orientación Universitaria, POU, Veterinaria, CTA, WEB

IMPACT OF THE WEB_POU SITE ON THE DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY ORIENTATION PLAN AT THE VETERINARY FACULTY (UNIZAR)

ABSTRACT

The need to have a meeting point for all the actors involved in the University Orientation Plan (POU) in the Degrees of Veterinary Medicine (VET) and Food Science and Technology (CTA), in the Veterinary Faculty (University of Zaragoza), led us to create a specific web site for the POU in the 2016-2017 academic year. (<https://veterinaria.unizar.es/estudiantes/tutorizacion-estudiantes>). The objective is to evaluate the impact that the creation of the POU site has had on the development of this orientation plan in our Center. To this end, we have counted on the opinion of tutors, mentors and students. A total of 103 questionnaires have been received. On the 93 answered questionnaires, 13 were tutors (87%), 8 mentors (100%) and 61 students (7%). The three groups consider that the POU web is intuitive, easily accessible and that it helps to identify and understand the objectives of the POU. However, only 41% of the mentors and 61% of the students believe that the web encourages the participation of students in the POU, compared to 80% of the tutors. The tutors highlight the use of the guide and specific materials for them, the mentors the calendar and the academic group lists and the students, the specific information on the tutor-mentor binomial. 100% of the tutors and 83% of the mentors consider that the information collected on the web has facilitated the development of their task in the POU and 85% of the students have found the contents useful. We can conclude that the POU web space of the Veterinary faculty include useful contents for the students and the information demanded by the tutors and mentors, facilitating the development of their task in the POU.

KEYWORDS

University Orientation Plan, POU, Veterinary, CTA, WEB

INTRODUCCIÓN

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se produjeron una serie de cambios que repercutieron sobre la concepción de la enseñanza. Esto supuso una modificación de los planes de estudios más orientados hacia los diferentes perfiles profesionales, la planificación de la enseñanza basada en las competencias, la demanda de nuevas metodologías y estilos de enseñanza-aprendizaje, así como el desarrollo de nuevos modelos de orientación, seguimiento y apoyo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje en la Universidad.

En relación con la orientación de los estudiantes a lo largo de sus estudios en la Universidad, en el curso académico 2010-2011 se puso en marcha un “Proyecto Piloto de Mentoría” en la Universidad de Zaragoza (Allueva, 2013), que serviría de germen para el desarrollo del Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ). La coordinación del POUZ depende del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo y el Programa de Apoyo a los Estudiantes del Instituto de Ciencias para la Educación (ICE).

El objetivo general del POUZ es “favorecer la integración, educación y desarrollo de los estudiantes en la Universidad, así como, la inserción en el mundo laboral”, integrando todas aquellas “actividades y servicios de apoyo y orientación que pone la Universidad a disposición de los estudiantes” (POUZ, 2016). En la actualidad se están implementando las Fases I y II del POUZ.

El objetivo fundamental de la Fase I del POUZ es favorecer la integración de los estudiantes de nuevo ingreso en la universidad, mientras que la Fase II se centra en el alumnado a partir de segundo curso, con necesidades diferentes. Dentro de la Fase II, se diferencian los cursos intermedios (2º y 3º) y cursos superiores (4º y 5º).

Cada uno de los Centros que conforma la Universidad de Zaragoza tiene sus peculiaridades, lo que hace que cada uno se elabore su propio Plan de Orientación Universitaria (POU) personalizado adaptado a sus necesidades y características particulares.

En concreto, el POU de la Facultad de Veterinaria se ha adaptado a los dos Grados que se imparten en ella, el Grado en Veterinaria (VET) y el de Ciencia y Tecnología de los Alimentos (CTA). En el mes de mayo, la coordinadora del POU en el Centro lanza la convocatoria para seleccionar tutores y mentores. Los tutores que manifiestan su interés en participar en el POU, tienen que ser profesores del centro con al menos dos años de antigüedad. Los mentores deben ser preferiblemente alumnos de 4º o 5º curso, si bien en ocasiones se han seleccionado estudiantes de 3º curso, siempre que hayan superado al menos el 50% de los créditos del curso anterior.

En la Fase I, a cada alumno se le asigna un tutor (profesor) y un mentor (estudiante), que van a trabajar de forma conjunta (binomio tutor-mentor). Nuestra experiencia con el trabajo conjunto del binomio tutor-mentor es muy positiva, coincidiendo con la de diversos autores (Allueva et al., 2016; Casado-Muñoz et al., 2015 y Durán y Flores, 2014). Durante las primeras semanas las acciones van encaminadas a conseguir una adaptación rápida del alumnado al Grado y a la vida universitaria, continuando con asesoramiento curricular y de competencias. A partir de segundo curso las necesidades del alumnado cambian, desarrollándose en ese momento la Fase II, en la que se les aporta orientación curricular, en competencias, movilidad, prácticas en empresas, empleabilidad y formación de postgrado.

El trabajo es diferente según los cursos. En la Fase I el número de estudiantes por binomio tutor-mentor oscila entre 25-30, lo que permite tener un trato más individualizado, mientras que a partir de segundo curso, un tutor se hace cargo del curso completo (60-70 alumnos en CTA y 160-180 alumnos en VET). En el curso 2017-2018 contamos con 6 binomios tutor-mentor para el Grado en Veterinaria y 2 binomios para el Grado en CTA, dentro de la Fase I del POU. En la Fase II han participado 4 tutores (VET) y 3 tutores (CTA). Tanto tutores como mentores reciben formación específica impartida por los miembros del Programa de Apoyo a los Estudiantes del ICE, aspecto básico para poder desarrollar adecuadamente la función tutorial (Aguilar Parra et al., 2015).

Para mejorar la gestión del POU en la Facultad de Veterinaria, durante el curso 2016-2017 surgió la necesidad de tener un punto de encuentro para todos los actores implicados en el mismo, creándose dentro de su página un espacio web específico para el POU (<https://veterinaria.unizar.es/estudiantes/tutorizacion-estudiantes>) (Figura 1). En este espacio se ha recogido toda la información básica para que tutores y mentores puedan desarrollar su labor más fácilmente, así como información de interés para los estudiantes. En primer lugar se recoge la información general del POUZ, así como los enlaces al documento marco del Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (Fases I y II) y al portal general del POUZ (<https://webpouz.unizar.es>). En el segundo apartado se incluye la información sobre la adaptación del POUZ a las características de la Facultad de Veterinaria: relación de tutores/mentores/alumnado, guías y materiales para tutores, fechas de reuniones y materiales proporcionados por los tutores, calendario de actuación del POU, cursos de formación para tutores y mentores y una página de preguntas más frecuentes (FAQ) (Figura 2). Además están a disposición de toda la comunidad universitaria las memorias del POU de los cursos anteriores, los proyectos de innovación docente realizados y los resultados presentados a diferentes congresos de docencia (Figura 3).

FIGURA 1
PÁGINA PRINCIPAL DEL ESPACIO WEB_POU DE LA FACULTAD DE VETERINARIA DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA ([HTTPS://VETERINARIA.UNIZAR.ES/ESTUDIANTES/TUTORIZACION-ESTUDIANTES](https://veterinaria.unizar.es/estudiantes/tutorizacion-estudiantes)).

POU. Plan de Orientación Universitaria

Última modificación: 06/02/2018 - 09:56

- > **Información general**
 - + [El Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza \(POUZ\).](#)
 - + [Memoria POUZ. Fases I y II.](#)
 - + [Acceso al portal general del POU de la Universidad de Zaragoza](#)
- > **Programa Tutor - Mentor en la Facultad de Veterinaria**
 - + [Qué es el Programa Tutor-Mentor](#)
 - + [Relación de Tutores / Mentores y grupos de estudiantes asignados](#)
 - + [Guías y Materiales para tutores](#)
 - + [Calendario](#)
 - + [Reuniones POU y materiales](#)
 - + [Formación **NUEVO**](#)
 - + [Resultados: Memoria POU-Veterinaria.](#)
 - + [Difusión y transferencia de resultados](#)

Estudiantes

- > Delegados de cada curso
- > Consejo Estudiantes del Centro
- > Delegación Estudiantes
- > Consejo Estudiantes UZ
- > Asociaciones
- > Area Personal Estudiante
- > Contraseñas Estudiante
- > Tutorización Estudiantes
- > Información estudiantes nuevo ingreso
- > Programa Estudiantes Visitantes
- > Formación Prevención Riesgos Laborales
- > Seguro accidentes
- > Antena Informativa CIPAJ
- > Voluntariado

FIGURA 2
DOCUMENTO FAQ. PREGUNTAS FRECUENTES SOBRE EL POU
([HTTPS://VETERINARIA.UNIZAR.ES/ESTUDIANTES/FAQPOU](https://veterinaria.unizar.es/estudiantes/faqpou))

FAQ. Preguntas frecuentes sobre el POU

Última modificación: 18/10/2017 - 19:10

¿Quién puede ser tutor?
Cualquier profesor del Grado de Veterinaria o de CTA, que conozca bien la Universidad, el centro y el grado y que haya realizado la formación específica mínima impartida por el Instituto de Ciencias de la Educación.

¿Quién puede ser mentor?
Cualquier estudiante que esté matriculado en Veterinaria (3º-5º curso) o CTA (3º-4º curso) que haya superado al menos el 50% de los créditos cursados hasta el curso anterior.

¿Cuándo puedo presentar mi solicitud para ser tutor?
El decanato del centro publica la convocatoria para la selección de nuevos tutores durante los meses de mayo-junio.

¿Cuándo puedo presentar mi solicitud para ser mentor?
El Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo hace pública la convocatoria para la selección de mentores durante el mes de mayo.

¿Es necesario realizar algún tipo de formación antes de ser tutor/mentor?
Sí. El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza convoca cursos de formación para tutores y mentores que se realizan en los meses de junio y septiembre.

→ [Página principal. Portal POU Veterinaria](#)

→ [Coordinación del POU en la Facultad de Veterinaria. Contacto](#)

Programa Tutor - Mentor en la Facultad de Veterinaria

- Qué es el Programa Tutor-Mentor
- Relación de Tutores / Mentores y grupos de estudiantes asignados
- Guías y materiales para tutores
- Calendario
- Reuniones POU y materiales
- Formación
- Resultados: Memoria POU-Veterinaria
- Difusión y transferencia de resultados
- **FAQ - preguntas frecuentes**

→ [Enlaces de interés](#)

→ [Proyectos de Innovación Docente](#)

FIGURA 3
 APARTADO DONDE SE RECOGEN LAS COMUNICACIONES PRESENTADAS
 A DIVERSOS FOROS DE INNOVACIÓN DOCENTE
 (HTTPS://VETERINARIA.UNIZAR.ES/ESTUDIANTES/DIFUSION-RESULTADOS-POU)

Difusión y transferencia de resultados POU

Última modificación: 02/10/2018 - 08:28

Si no ve correctamente esta página, por favor, recárguela en su navegador.

Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Orientación Universitaria, Septiembre 2018

Repercusión del espacio web_POU sobre el desarrollo del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Veterinaria (Unizar)

Ancora: Loste Mónica, Ana Allueva Pineda, Cristina Acín Bolea, Rosa Bolea Bolea, Diego García González, Manuel F. Gascón Páez
 Facultad de Veterinaria, Universidad de Zaragoza
 Publicado online en "Revista de Innovación en Docencia" en "Revista de Innovación en Docencia" en "Revista de Innovación en Docencia" en "Revista de Innovación en Docencia"

Introducción
 La necesidad de tener un punto de encuentro para todos los actores implicados en el Plan de Orientación Universitaria (POU) en las Ciencias de Veterinaria (VET) y Ciencias y Tecnología de los Alimentos (CTA), en la Facultad de Veterinaria (Universidad de Zaragoza), nos llevó a crear en el curso 2016-2017 un espacio web específico para el POU.
 (https://veterinaria.unizar.es/estudiantes/tutoriales/innovacion)

Objetivos
 El objetivo es evaluar la repercusión que ha tenido la creación del espacio POU sobre el desarrollo de este plan de orientación en nuestro Centro.

Método
 Para ello se ha contado con la opinión de tutores, mentores y estudiantes. Se ha elaborado una encuesta en la que se recogen información general sobre la página web, utilidad de la información incluida, usabilidad y accesibilidad. La encuesta se realizó a través de un cuestionario Likert de 5 puntos en el que se valoraba la importancia de cada ítem.

Resultados
 Se han realizado 13 encuestas. Sobre los resultados de la encuesta se ha elaborado un informe que se encuentra disponible en el siguiente enlace: https://veterinaria.unizar.es/estudiantes/tutoriales/innovacion

Página 1 de 2

→ Página principal. Portal POU Veterinaria

→ Coordinación del POU en la Facultad de Veterinaria. Contacto

Programa Tutor - Mentor en la Facultad de Veterinaria

→ Qué es el Programa Tutor-Mentor

→ Relación de Tutores / Mentores y grupos de estudiantes asignados

→ Guías y materiales para tutores

→ Calendario

→ Reuniones POU y materiales

→ Formación

→ Resultados: Memoria POU-Veterinaria

→ Difusión y transferencia de resultados

→ FAQ - preguntas frecuentes

→ Enlaces de interés

→ Proyectos de Innovación Docente

→ Grupo de trabajo Portal POU Facultad de Veterinaria

→ Información general POU UNIZAR

→ Plan de Acción Tutorial anterior

OBJETIVOS

El objetivo de esta comunicación es evaluar la repercusión que ha tenido la creación del espacio web POU sobre el desarrollo de este plan de orientación en la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Zaragoza.

MÉTODO

Para ello se ha contado con la opinión de 13 tutores, 8 mentores y 61 estudiantes. Se elaboró una encuesta en la que se recogía información relacionada con aspectos generales sobre la página web, utilidad de la información incluida en la misma, usabilidad y accesibilidad. La coordinadora del POU en la Facultad de Veterinaria envió un correo electrónico con el enlace al cuestionario online a tutores y mentores, solicitando su participación. Los tutores fueron los encargados de enviar dicho enlace a los estudiantes que tutorizaban. En la mayoría de las preguntas se ha utilizado una escala Likert de 5 puntos.

RESULTADO

Se han recibido un total de 103 cuestionarios, de los cuales 93 han sido contestados. El 25% de los encuestados eran hombres y el 75% restante mujeres. En la encuesta han participado 13 tutores (8 VET, 5 CTA), 8 mentores (2 VET, 6 CTA) y 61 estudiantes (43 VET, 18 CTA). La tasa de participación más alta ha sido la de mentores (100%), seguida de los tutores (87%), siendo muy baja la respuesta de los estudiantes (7%).

Los tutores del Grado en Veterinaria que han aportado su opinión eran de primer curso (n=4, 50%), cursos intermedios (n=3, 37,5%) y cursos superiores (n=1, 12,5%). Con respecto al Grado en CTA, el porcentaje de tutores de primero es similar al de Veterinaria (n=2, 50%), el 34% eran de cursos intermedios (n=2) y sólo uno (17%) de cursos superiores. Hay que destacar que el 64% de los tutores lleva participando en el POU del centro 2 o 3 cursos académicos (desde que se instauró el POU).

Con respecto a los mentores, destacar su implicación en el desarrollo del POU en el Centro, habiendo participado todos en este estudio. En el Grado en CTA (de 4 años), los mentores son siempre alumnos de 4º curso, mientras que en el Grado en Veterinaria, de 5 años, la mitad de los estudiantes eran de 4º curso y la otra mitad de 5º. El 75% de los mentores (6) participaba por primera vez, mientras que para 2 mentores (25%) era su segundo año. Este esquema suele repetirse casi todos los años en el Grado en Veterinaria, de esta manera, los mentores con experiencia pueden ayudar a los nuevos.

La participación más baja se ha producido entre los estudiantes. De un total de 1035 estudiantes matriculados en ambos grados, sólo han enviado su opinión un 7% (72): 54 estudiantes de Veterinaria (75%) y 18 de CTA (25%). La distribución de estos alumnos por cursos es la siguiente: primer curso (43%), cursos intermedios (36%) y cursos superiores (21%). Los resultados de participación tan bajos están en consonancia con los registrados en otros tipos de encuestas al alumnado, como las de evaluación de la docencia o las que todos los años lanza el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo para valorar el trabajo de tutores y mentores y el grado de satisfacción del alumnado con el desarrollo del POUZ. De entre todos los cursos, la mayor participación se ha producido entre los estudiantes de primer curso. Esto puede deberse a que el trabajo tutor-mentor-estudiante es más estrecho y más continuado que en el resto de los cursos, repercutiendo en una mayor implicación de los estudiantes en las diferentes actividades que se les proponga. Estos datos deben servir para replantearnos una vez más los sistemas de evaluación que utilizamos actualmente y que están dando una tasa tan baja de participación del alumnado, lo que en la mayoría de las situaciones invalida los resultados obtenidos.

Cuando se les ha preguntado su opinión sobre el espacio POU diseñado en la página web del centro, el 92% de los tutores, el 86% de los mentores y el 90% de los estudiantes consideran que es fácil acceder a la información. Además resulta intuitivo y dispone de toda la información necesaria para realizar su tarea como tutor (92%), mentor (100%), así como para los estudiantes (94%). Consideran que la información que contiene ayuda a identificar y comprender los objetivos del POU (100% tutores, 86% mentores, 94% estudiantes). Sin embargo, cuando se les pide su opinión sobre si este espacio web contribuye a incentivar la participación de los alumnos en el POU, sólo el 41% de los mentores y el 61% de los estudiantes, cree que la web estimula la participación de los alumnos en el POU, frente al 80% de los tutores. Un porcentaje importante de tutores (83%), mentores (72%) y estudiantes (87%) opinan que la página web contribuye a dar una imagen actual e innovadora del POU.

El tercer bloque de preguntas estaba relacionado con la utilidad de la información contenida en el sitio POU. En la tabla 1 se recogen las opiniones de tutores, mentores y estudiantes sobre el grado de utilización de los recursos de la web POU.

La valoración global sobre los contenidos incluidos es buena, siendo el recurso más utilizado el que recoge la información general del POUZ, tanto por tutores como mentores. Los tutores destacan el uso de las guías y materiales específicos para ellos, los mentores el calendario POU y listados de grupos y los estudiantes la información específica sobre el binomio tutor-mentor, la relación de tutores-mentores (Tabla 2). El 100% de los tutores y el 83% de los mentores consideran que la información recogida en la web les ha facilitado el desarrollo de su tarea en el POU.

En relación con la usabilidad y accesibilidad al sitio web POU, todos los tutores y mentores y el 96% de los estudiantes coinciden en afirmar que los contenidos seleccionados en la portada son adecuados. Para el 91% de los tutores, el 85% de los mentores y el 100% de los estudiantes ha resultado sencillo encontrar la información que buscaban. El acceso a la web lo realizan principalmente desde la página de inicio de la Facultad (45% tutores, 33% mentores, 65% estudiantes) o bien directamente (45% tutores, 33% mentores, 8% estudiantes). Un gran número de los usuarios de esta página (91% tutores, 83% mentores, 89% estudiantes) indica que tras una primera búsqueda, quedan claros cuáles son los objetivos, contenidos y servicios que proporciona el sitio web POU. A todos los tutores y mentores y al 85% de los estudiantes les han resultado de utilidad los contenidos.

Las propuestas de mejora para la página web del POU de la Facultad de Veterinaria aportadas por los tutores, mentores y estudiantes hacen relación a la utilización de diferentes redes sociales para recibir las novedades con más inmediatez.

CONCLUSIONES

Las respuestas de tutores y mentores nos confirman la necesidad que tenían de contar con un sitio web que englobara toda la información relacionada con el Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ) y con la adaptación y desarrollo del mismo en nuestro centro (POU). Podemos concluir diciendo que el espacio web POU de la facultad de Veterinaria incluye contenidos de utilidad para los estudiantes y la información demandada por los tutores y mentores, facilitándoles el desarrollo de su tarea en el POU.

TABLA 1
GRADO DE UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS DE LA WEB POU POR LOS TUTORES,
MENTORES Y ESTUDIANTES.

| | <i>Nunca</i> | | | <i>Casi nunca</i> | | | <i>Alguna vez</i> | | | <i>Bastantes veces</i> | | | <i>Muchas veces</i> | | |
|----------------------------------------|--------------|----------|----------|-------------------|----------|----------|-------------------|----------|----------|------------------------|----------|----------|---------------------|----------|----------|
| | <i>T</i> | <i>M</i> | <i>E</i> | <i>T</i> | <i>M</i> | <i>E</i> | <i>T</i> | <i>M</i> | <i>E</i> | <i>T</i> | <i>M</i> | <i>E</i> | <i>T</i> | <i>M</i> | <i>E</i> |
| Información general del POUZ | 0% | 0% | 15% | 0% | 17% | 26% | 73% | 67% | 44% | 27% | 17% | 15% | 0% | 0% | 0% |
| Información programa Tutor-Mentor | 0% | 0% | 12% | 9% | 0% | 33% | 55% | 33% | 48% | 36% | 67% | 6% | 0% | 0% | 0% |
| Listado tutores/ mentores/ estudiantes | 18% | 0% | 27% | 18% | 0% | 33% | 64% | 17% | 30% | 0% | 67% | 9% | 0% | 17% | 0% |
| Calendario POU | 9% | 0% | 33% | 27% | 17% | 27% | 36% | 17% | 18% | 27% | 67% | 9% | 0% | 0% | 12% |
| Guías y materiales para tutores | 0% | 0% | 58% | 9% | 0% | 24% | 55% | 60% | 9% | 36% | 40% | 6% | 0% | 0% | 3% |
| Fechas reuniones | 9% | 0% | 30% | 27% | 33% | 21% | 55% | 17% | 33% | 9% | 50% | 12% | 0% | 0% | 3% |
| Cursos de formación | 10% | 0% | 42% | 20% | 33% | 30% | 50% | 50% | 18% | 20% | 17% | 6% | 0% | 0% | 3% |
| Resultados POU años anteriores | 18% | 17% | 50% | 27% | 17% | 35% | 55% | 17% | 9% | 0% | 50% | 3% | 0% | 0% | 3% |
| Difusión resultados POU en congresos | 36% | 17% | 70% | 36% | 17% | 21% | 27% | 50% | 6% | 0% | 17% | 3% | 0% | 0% | 0% |
| Proyectos de innovación docente | 9% | 0% | 42% | 27% | 50% | 24% | 55% | 17% | 27% | 9% | 33% | 6% | 0% | 0% | 0% |

T: tutores. M: mentores. E: estudiante

TABLA 2
VALORACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA WEB POU POR LOS TUTORES,
MENTORES Y ESTUDIANTES.

| | Muy malo | | | Malo | | | Regular | | | Bueno | | | Muy bueno | | |
|--------------------------------------|----------|----|----|------|----|----|---------|-----|-----|-------|-----|-----|-----------|-----|-----|
| | T | M | E | T | M | E | T | M | E | T | M | E | T | M | E |
| Información general del POUZ | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 3% | 10% | 17% | 19% | 80% | 50% | 65% | 10% | 33% | 13% |
| Información programa Tutor-Mentor | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 10% | 17% | 23% | 80% | 50% | 68% | 10% | 33% | 10% |
| Listado tutores/mentores/estudiantes | 0% | 0% | 3% | 0% | 0% | 0% | 10% | 17% | 16% | 80% | 50% | 65% | 10% | 33% | 16% |
| Calendario POU | 0% | 0% | 3% | 0% | 0% | 0% | 0% | 50% | 22% | 88% | 17% | 62% | 12% | 33% | 12% |
| Guías y materiales para tutores | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 25% | 33% | 33% | 62% | 33% | 53% | 12% | 33% | 13% |
| Fechas reuniones | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 6% | 0% | 17% | 23% | 75% | 50% | 58% | 25% | 33% | 13% |
| Cursos de formación | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 50% | 33% | 88% | 17% | 57% | 12% | 33% | 10% |
| Resultados POU años anteriores | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 3% | 14% | 0% | 39% | 71% | 67% | 55% | 14% | 33% | 3% |
| Difusión resultados POU en congresos | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 3% | 17% | 33% | 42% | 67% | 33% | 52% | 17% | 33% | 3% |
| Proyectos de innovación docente | 0% | 0% | 3% | 0% | 0% | 0% | 25% | 33% | 39% | 62% | 33% | 48% | 12% | 33% | 10% |

T: tutores. M: mentores. E: estudiante

REFERENCIAS

- Aguilar-Parra, J.M.; Alías-García, A.; Álvarez, J.; Fernández-Campoy, J.M.; Pérez-Gallardo, E.R.; Hernández, A.I. (2015). Necesidades de formación del profesor universitario en competencias relacionadas con la acción tutorial. *Revista de Docencia Universitaria* 13(3), 357-375.
- Allueva, P. (2013). La Mentoría en el Espacio Europeo de Educación Superior. *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad. CINAIC 2013* (pp. 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: Bionomio Tutor-Mentor. En J. L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2273-2281). Madrid: Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Casado-Muñoz, R.; Lezcano-Barbero, F.; 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.
- Durán, D.; Flores, M. (2014). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17.
- Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ) Fases I y II. Mayo 2016 <https://webpouz.unizar.es/es/documentos> (consulta: 18 de julio de 2018).

RETOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Como conclusión de las aportaciones realizadas en el CIOU2018 presentamos a continuación 13 “Retos de la Orientación Educativa Universitaria”. Son fruto de la integración-resumen de las aportaciones y retos planteados en las diferentes mesas redondas.

1. Estructurar y buscar un equilibrio en las políticas de orientación educativa universitaria en la triple dimensión personal, académica y profesional, creando un marco legislativo amplio y flexible que permita una mayor coordinación y definición de los servicios de orientación.
2. Superar la brecha entre los planteamientos teóricos, derivados del mundo académico y legislativo, y la realidad de la vida cotidiana.
3. Lograr la implantación de sistemas colaborativos de orientación educativa entre los distintos servicios de orientación, niveles educativos y profesionales de la orientación educativa.
4. Definir más adecuadamente la figura de los orientadores educativos.
5. Planificar y organizar la orientación en la Universidad desde un enfoque comprensivo y sistémico.
6. Promover desde las universidades el modelo de balance de competencias a los estudiantes universitarios y egresados como una estrategia de orientación individualizada y real.
7. Adaptar los planes de orientación universitaria a las características físicas y psicológicas de cada estudiante.
8. Centrar la orientación en el estudiante, siendo protagonista del propio proceso de desarrollo personal y profesional en coherencia con los Obje-

tivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y en consonancia con principios de justicia social.

9. Desarrollar una nueva identidad del orientador/a profesional centrada en la persona, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses para, de manera colaborativa, se favorezca el desarrollo integral de la persona.
10. Implicar y hacer partícipes a los estudiantes universitarios y estudiantes egresados, en los tres momentos fundamentales de la orientación educativa universitaria, “antes”, “durante” y “después” de la permanencia en la Universidad.
11. Trabajar en la concreción de cuál debe ser la formación de cada especialista, que le capacite para ejercer debidamente su *específica* dimensión de la orientación educativa.
12. Avanzar en la delimitación de un currículo de la orientación que recoja en cada etapa educativa, como objetivos de aprendizaje, el desarrollo progresivo de las habilidades de gestión de la carrera.
13. Establecer planes de formación y actualización conceptual continua de los profesionales de la orientación profesional para dar respuesta a la realidad socioeconómica actual de cambio, tecnificación e internacionalización y a la aparición de nuevas profesiones.

El principal reto que nos planteamos, es que estos “13 Retos” se vayan desarrollando en futuros congresos, así como, por las diferentes personas e instituciones implicadas en la Orientación Educativa Universitaria.

CHALLENGES OF UNIVERSITY EDUCATION GUIDANCE

To conclude the contributions made at CIOU2018, below are the 13 'Challenges of University Education Guidance'. They are the result of integrating and summarising contributions and challenges put forward at the round tables.

1. Structuring and seeking balance in university education guidance policies in three dimensions—personal, academic and professional—to create a broad and flexible legislative framework that makes more coordination and definition of orientation and guidance services possible.
2. Overcoming the gap between the theoretical approaches of the academic and legislative world and the reality of everyday life.
3. Managing to establish collaborative education guidance systems for orientation and guidance services, educational levels and education guidance professionals.
4. Defining the role of education guidance counsellors more appropriately.
5. Planning and organising orientation and guidance at the University using an understanding and systemic approach.
6. Getting universities to promote the skills balance model for university students and graduates as an individual and concrete orientation and guidance strategy.
7. Adapting university orientation and guidance plans to every student's physical and psychological characteristics.
8. Focusing orientation and guidance on students so they can take responsibility for their own personal and professional development in keeping with the Sustainable Development Goals (SDGs) and the principles of social justice.

9. Developing a new people-focused identity for careers guidance counsellors taking students' needs and interests into account in collaboration with them to foster their comprehensive development.
10. Involving university students and graduates at three essential times during their university education: 'before', 'during' and 'after'.
11. Working on specifying what each specialist's training should be to enable them to properly impart a *specific* dimension of education guidance.
12. Making headway with defining an orientation and guidance curriculum containing the gradual development of degree management skills as learning objectives in every education stage.
13. Establishing continuing education and conceptual updating plans for careers guidance professionals to address the current socioeconomic situation of change, internationalisation, increased technology and the emergence of new professions.

The main challenge we have set ourselves is to continue developing these '13 Challenges' at future conferences as well as by the people and institutions involved in university education guidance.



Servicio de
Publicaciones
Universidad Zaragoza