

SANTIAGO DE COMPOSTELA
20 y 21 de marzo de 2014

V Seminario RIPO



EDICIÓN A CARGO DE

M^a Cristina Ceinos Sanz
Ana Isabel Couce Santalla
Elena Fernández Rey
Rebeca García Murias
Miguel Ángel Nogueira Pérez
Luis M. Sobrado Fernández

UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

publicacións

V Seminario RIPO

CURSOS E CONGRESOS DA
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
N.º 236

V Seminario RIPO

Santiago de Compostela, 20 y 21 de marzo de 2014

Edición a cargo de

M^a CRISTINA CEINOS SANZ
ANA ISABEL COUCE SANTALLA
ELENA FERNÁNDEZ REY
REBECA GARCÍA MURIAS
MIGUEL ÁNGEL NOGUEIRA PÉREZ
LUIS M. SOBRADO FERNÁNDEZ

2017

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



This work is licensed under a Creative Commons BY NC ND 4.0 international license. Any form of reproduction, distribution, public communication or transformation of this work not included under the Creative Commons BY-NC-ND 4.0 license can only be carried out with the express authorization of the proprietors, save where otherwise provided by the law. You can access the full text of the license at <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra non incluída na licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0 só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares, salvo excepción prevista pola lei. Pode acceder Vde. ao texto completo da licenza nesta ligazón: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl>

© Universidade de Santiago de Compostela, 2017

Edita
Servizo de Publicacións e Intercambio Científico
da Universidade de Santiago de Compostela
Campus Vida
15782 Santiago de Compostela
usc.es/publicacions

DOI: <http://dx.doi.org/10.15304/cc.2017.871>

Contenido

PRÓLOGO	9
---------------	---

Comunicaciones

Ampliando redes de colaboración en Orientación: avances en la creación de la Red de Profesorado Universitario Latinoamericano de Orientación.....	13
Introducción	13
La Red RIPO y el objetivo de la interconexión	14
Avances en la creación de una Red de Profesorado Universitario Latinoamericano de Orientación	14
Conclusiones.....	17
Valoración del programa de socialización académica	
«Universitarios por un día» por el alumnado de bachillerato.....	19
Introducción	20
Una experiencia para facilitar los procesos de transición a la universidad de estudiantes de bachillerato: el programa «Universitarios por un día»	20
Conclusiones.....	26
Referencias bibliográficas.....	27
«¿Está satisfecho el alumnado de la Universidad de Deusto con el Máster de Formación de Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa?»	29
Objetivo.....	29
Contexto.....	30
Metodología	30
Resultados.....	31
Conclusión	31
Recomendaciones	32
Familiaridad y perspectiva de l@s futur@s orientadores/as con respecto al uso de las Redes Sociales como recurso para la búsqueda de empleo	33
Objetivos	33
Variables del estudio	34
Metodología	34
Población y muestra	34

Análisis de datos y presentación de resultados.....	35
Perfil de la muestra encuestada	35
Utilización de las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales	36
Conclusiones.....	40
Referencias bibliográficas.....	41
Un recorrido por los avances realizados por los Jóvenes Investigadores de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación	43
Introducción.....	44
Los Jóvenes Investigadores de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación (JOVINRIPO): una muestra de sus avances.....	44
Conclusiones.....	48
Referencias bibliográficas.....	48
La «ceguera de género» en la orientación universitaria	51
La situación de las mujeres en educación superior	51
Propuestas desde la orientación.....	53
¿Cuáles han sido los obstáculos que se dan en la ES para introducir la perspectiva de género en la práctica pedagógica?	54
¿Qué podría hacer la Orientación educativa y profesional en la Universidad?	55
Referencias bibliográficas.....	57
Satisfacción del profesorado del máster de secundaria, especialidad de orientación educativa, de la Universidad de Deusto	59
Objetivos	59
Contexto.....	60
Metodología	60
Resultados.....	61
Conclusiones.....	62
Referencias bibliográficas.....	63
Aspectos éticos sobre el desempeño profesional de los orientadores mediante el uso de las TICs.....	65
Conclusiones.....	69
Referencias bibliográficas.....	70
Evolución del abandono en los estudios de grado de Pedagogía y ADE.	
Una perspectiva longitudinal	73
Contexto utilizado	73
Metodología empleada.....	74
Análisis de resultados	75
Conclusiones.....	76
Propuestas de futuro	77
Referencias bibliográficas.....	77

Estrategias de obtención de información para estudiar las trayectorias de persistencia y abandono universitario.....	79
Objetivo.....	79
Contexto utilizado	80
Metodología empleada.....	80
Análisis de resultados y conclusiones	82
Referencias bibliográficas.....	83
La formación de orientadores en la Universidad de Deusto	85
Antecedentes.....	85
Orden EDU/3498/2011 de 16 de diciembre.....	86
Estructura.....	86
Profesorado	87
Metodología	87
Referencias bibliográficas.....	87
El centro educativo y el barrio como mecanismos generadores de capital escolar, social y relacional	89
Objetivos	90
Metodología	90
Contextualización del centro	90
Recursos y estrategias de atención a la diversidad	91
Conclusiones.....	92
Innovación docente: el análisis de casos en orientación.....	95
Introducción.....	95
Contexto de aplicación	96
Estrategia metodológica.....	96
Resultados y conclusiones.....	97
Transferibilidad de los resultados.....	97
Referencias bibliográficas.....	98
Buenas prácticas: programas de educación emocional en el marco de políticas activas de ocupación.....	99
Metodología de trabajo	99
Evaluación del impacto de la intervención.....	100
Conclusiones.....	101
Referencias bibliográficas.....	102
ORIENT@CUAL: Programa para la elaboración de proyectos profesionales y vitales en la FP.....	103
Introducción.....	103
Fundamentación teórica del programa: enfoque narrativo-sistémico	104

Ficha técnica del programa	105
Referencias bibliográficas.....	107
El asesoramiento para el reconocimiento de la competencia profesional en los certificados de profesionalidad ssc320_2 y ssc089_2.....	111
Introducción	112
Antecedentes y contexto.....	113
Método	117
Objetivos	117
Muestra	117
Conclusiones y discusión	117
Referencias bibliográficas.....	119
La gestión de las relaciones sociales y su encuadre moral en Orientación Profesional y en el desarrollo de personas en las organizaciones.....	121
Introducción	122
Objetivos	123
Conclusiones y propuestas de futuro.....	126
Referencias bibliográficas.....	127
CONCLUSIONES	129

PRÓLOGO

La finalidad de RIPO desde sus orígenes fue la creación de un espacio para el encuentro, el intercambio y la reflexión sobre el campo de la Orientación para buscar respuestas adaptadas a los retos que plantea la sociedad actual en estos momentos y definir las competencias que los profesionales de la orientación deben asumir en contextos de cambio e incertidumbre.

La revisión del estado actual de la Orientación ayuda al desarrollo de la disciplina, a la definición de planes de formación adecuados, a la clarificación de los centros de interés para la investigación y la intervención en este sector y a la proyección colaborativa.

El V Seminario ha continuado el camino iniciado en los anteriores encuentros para reforzar la identidad y la visibilidad de la Red y ha pretendido generar un espacio de debate e intercambio de experiencias y conocimientos científicos sobre la situación de la Orientación en los ámbitos de formación, investigación y realidad socio-profesional de los orientadores, avanzando hacia la mejora de la calidad en este campo.

En torno a estos principios y tomando como referencia las conclusiones de las reuniones previas, el programa del V Seminario se ha centrado en algunos de los ejes de trabajo de la Red, como son los referentes teórico-prácticos, la formación, la investigación, la interconexión o la visibilidad social. La propuesta ha abordado las dimensiones de la formación de los profesionales de la Orientación, el proceso formativo de los jóvenes investigadores, la panorámica del estado de la investigación en Orientación, la actuación orientadora de los profesionales en diversos contextos (educativo, laboral, social...) y también ha permitido conocer otros enfoques de la intervención orientadora en el marco europeo.

Los objetivos planteados fueron:

1. Conocer las líneas de investigación que se están desarrollando en materia de orientación en el contexto nacional e internacional.

2. Proporcionar un marco de reflexión teórico-práctico sobre los referentes actuales de la orientación y su respuesta a las demandas de la sociedad.
3. Analizar las competencias formativas y el currículum de formación de los profesionales de la orientación.
4. Potenciar la investigación en materia de orientación en las nuevas generaciones del profesorado y personal investigador, así como facilitar las relaciones intergeneracionales.
5. Debatir acerca de la situación de la orientación universitaria en el contexto del EEES y el Estatuto del Estudiante.
6. Reforzar la relación humana y profesional en el desarrollo de una red de colaboración interuniversitaria.

Los ejes temáticos:

EJE 1. Referentes. El primero son los ámbitos de la orientación, que están vinculados con la teoría y con la práctica de esta disciplina.

EJE 2. Investigación. Se considera que ésta es un instrumento esencial para hacer avanzar la calidad de la teoría y práctica orientadora.

EJE 3. Interconexión. El desarrollo de espacios de encuentro e intercambio, a partir de las asociaciones profesionales existentes tanto en el contexto nacional como internacional.

EJE 4. Formación. La finalidad del eje ha sido promover la calidad de la formación de los profesionales de la orientación y desarrollar propuestas coherentes con las necesidades sociales

EJE 5. Política. La elaboración de opciones tendentes a una mejor regulación legislativa de la orientación y la creación de instituciones oficiales que garanticen el derecho a la orientación, así como su promoción y desarrollo.

EJE 6. Visibilidad social. La proyección del papel de la Orientación en la sociedad es un objetivo importante para el desarrollo de la disciplina.

En las presentes Actas se recogen las diferentes aportaciones, en forma de comunicaciones, realizadas por los participantes en esta nueva edición del Seminario. Además, se incluyen las principales conclusiones presentadas en la sesión de clausura.

Elena Fernández Rey

*Directora del Grupo de Investigación
Diagnóstico y Orientación Educativa y Profesional
Universidad de Santiago de Compostela*

V Seminario RIPO
Comunicaciones

V SEMINARIO RIPO

Ampliando redes de colaboración en Orientación: avances en la creación de la Red de Profesorado Universitario Latinoamericano de Orientación
Universidade de Santiago de Compostela, 2017, pp. 13-18

**Ampliando redes de colaboración en Orientación:
avances en la creación de la Red de Profesorado Universitario
Latinoamericano de Orientación**

PEDRO R. ÁLVAREZ PÉREZ (palvarez@ull.es)
Universidad de La Laguna

CARINA SANTIVIAGO
Universidad de La República [Uruguay]

RESUMEN

Entre los objetivos importantes que persigue RIPO está el intercambio con otras asociaciones y otras redes de trabajo profesional y científico. Precisamente, una de las conclusiones que se recogió en el último encuentro de la Red fue la necesidad de conectar RIPO a otras asociaciones y redes vinculadas al campo de la Orientación universitaria. Y en este intento de ir «entrelazando sinergias» y como una derivación de la importancia de la interconexión, en los últimos tiempos hemos comenzado a promover la creación de una Red de Profesorado Universitario Latinoamericano de Orientación, que se plantee objetivos similares a los que tiene RIPO.

Introducción

Entre los objetivos importantes que persigue RIPO, no solo está la planificación y desarrollo de reuniones anuales de los miembros de la Red y la visibilidad del trabajo que se viene desarrollando, sino también la interconexión y el desarrollo de espacios de encuentro y de intercambio con otras asociaciones y con otras redes

de trabajo profesional y científico, tanto del contexto nacional como internacional, que aborden el tema de la Orientación universitaria. Precisamente, una de las conclusiones que se recogió en el último encuentro de la Red celebrado en marzo de 2012 en la Universidad de La Laguna, fue la necesidad de conectar la Red RIPO a otras asociaciones y redes vinculadas al campo de la Orientación universitaria. Y en este intento de ir «entrelazando sinergias» y como una derivación de la importancia de la interconexión, en los últimos tiempos hemos comenzado a promover la creación de una Red de Profesorado Universitario Latino-americano de Orientación, que se plantee objetivos similares a los que tiene RIPO, de modo que en el futuro se pueda avanzar en logros y avances conjuntos.

La Red RIPO y el objetivo de la interconexión

Desde sus orígenes en el año 2009, la finalidad de RIPO fue la creación de un espacio para el encuentro, el intercambio y la reflexión sobre el campo de la Orientación universitaria, con el fin de debatir acerca de la situación de la Orientación en el contexto del EEES y el Estatuto del Estudiante, profundizar en los referentes que están vinculados con la teoría y la práctica de esta disciplina, proponer criterios de calidad para la puesta en práctica de actuaciones que den respuesta a las necesidades actuales, aportar ideas para definir y revisar los planes de formación de los profesionales de la Orientación, fortalecer el trabajo en Red que se viene desarrollando y seguir proyectándonos hacia nuevos retos desde la colaboración, etc. Precisamente, en relación a este último objetivo, en todas las reuniones anuales de la Red RIPO se ha venido insistiendo en la conveniencia de conectar con otras asociaciones y redes internacionales vinculadas al campo de la Orientación.

Avances en la creación de una Red de Profesorado Universitario Latinoamericano de Orientación

A partir de esta conclusión y coincidiendo con una estancia de investigación del profesor Pedro Álvarez en la Universidad de la República (Uruguay), se empezó a plantear la posibilidad de crear una Red de Profesorado Universitario Latinoamericano de Orientación, con objetivos similares a los que mueven a RIPO. La primera tarea fue identificar a profesorado universitario de Orientación de los distintos países Latinoamericanos. Se emplearon para ello tres estrategias fundamentales:

- a) Identificar contactos de interés de los que ya se disponía.
- b) Contactar con otros colegas para solicitarles su colaboración en la identificación de profesores de Orientación que pudieran estar interesados en esta iniciativa.
- c) Realizar una búsqueda virtual, para identificar a otros profesores de Orientación de universidades Latinoamericanas.
- d) Realizar una búsqueda virtual para conocer otras asociaciones y Redes vinculadas a la Orientación en Latinoamérica.

Con esta información, comenzó a elaborarse una base de datos con profesorado de Orientación de Latinoamericano (nombre, institución y país, correo electrónico y observaciones). El paso siguiente fue elaborar un escrito presentando la propuesta y preguntando por el interés de participar en esta iniciativa. Desde el primer momento la propuesta tuvo una muy buena acogida por parte de las personas con las que se contactó.

De las personas con las que se contactó:

- a) Recibimos respuesta de 34 profesionales de la Orientación.
- b) Los países a los que pertenecían fueron: Venezuela, México, Costa Rica, Colombia, Uruguay, Puerto Rico, Argentina, Brasil y Cuba.
- c) Estos profesionales, la mayoría eran docentes Universitarios que trabajaban en el área de la Orientación Vocacional y Profesional. Las Universidades a las que pertenecían fueron Universidad Nacional Autónoma, UNAM (México); Universidad Nacional (Costa Rica); Universidad Veracruzana (Venezuela); Universidad de Guanajuato (México); Universidad Minuto de Dios (Colombia); Universidad de la República (Uruguay); Universidad de Carabobo (Venezuela); Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza (Argentina); Universidad Católica (Uruguay); Universidad Tecnológica Nacional de Buenos Aires (Argentina); Universidad Nacional de Salta (Argentina); Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales – UCES, Buenos Aires (Argentina); Universidad Metropolitana, Caracas (Venezuela); Universidad de La Habana (Cuba); Universidad Nacional de la Plata (Argentina); Universidad Nacional de La Matanza (Argentina); Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina); Pontificia Universidade Católica de Rio Grande do Sul - Porto Alegre

(Brasil); Universidad Nacional del Sur de la ciudad de Bahía Blanca, Buenos Aires (Argentina) También respondieron otras personas vinculadas a la Orientación Universitaria, que desempeñaban funciones en Servicios de Orientación al Alumnado universitario o en otras instituciones del Estado.

Algunas de las primeras impresiones, donde se percibe el interés que puede tener la creación de esta Red de Profesorado Universitario Latinoamericano de Orientación:

- «Es grato saber que existen iniciativas y propuestas como las que ustedes están impulsando. La creación de una Red de Profesorado de Orientación, llámese latinoamericano, iberoamericano o internacional, con la misma línea por la que ustedes ya han recorrido me parece una propuesta de gran envergadura» (Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, México).
- «Interesante propuesta. De principio puedo decirte que me gustaría estar en este proyecto y puedes contar conmigo, en forma incondicional» (Universidad de Carabobo, Venezuela).
- «Me parece muy interesante la creación de la Red. Los aportes podrían diversos y creo que estarían en relación a la posibilidad de dirigir investigaciones o estudios conjuntos, brindar capacitación, etc.» (Universidad de Buenos Aires y Universidad Tecnológica Nacional, Argentina).
- «Con satisfacción he leído el correo en el que expresas el interés de crear una Red Latinoamericana de Profesorado de Orientación». Sería muy provechoso e interesante que pudiéramos avanzar hacia una Red más universal de profesorado de Orientación» (Universidad de la Habana, Cuba).

Asimismo, se llevó a cabo una revisión de otras Redes vinculadas al campo de la Orientación en el contexto Latinoamericano con las que RIPO podría establecer algún tipo de relación. Algunas de las Redes revisadas fueron: Red Argentina de Sistemas de Tutorías en Carreras de Ingeniería y Afines (RASTIA); Asociación Puertorriqueña de Consejería Profesional (ConsejeriaPR.Com); Asociación Brasileña de la Orientación Profesional (ABOP); Asociación Mexicana de profesionales de la Orientación (AMPO); Asociación de profesionales de la Orientación de la Re-

pública Argentina (APORA); Asociación de profesionales de Orientación de Puerto Rico (APCP); Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación (RLPO); etc.

A los profesionales universitarios con los que se contactó se les planteó la pregunta de si consideraban posible y deseable la creación de una Red de Profesorado universitario de Orientación. Analizando las respuestas se han extraído las siguientes conclusiones:

- a) Sería muy útil en la región para el intercambio de experiencias, conocer que se está haciendo en cada universidad y para mejorar la práctica laboral en el ámbito universitario.
- b) Aportaría el intercambio de las mejores prácticas para la atención de las problemáticas que interesan a los profesionales del área.
- c) Mejoraría el conocimiento de las experiencias y soluciones que se brindan a las problemáticas que se manifiestan en los distintos contextos.
- d) Ampliaría la visión de la práctica profesional, abriendo nuevos centros de interés.
- e) Mejoraría el intercambio disciplinar.
- f) Es necesaria y fundamental para crecer como disciplina.
- g) Se pueden aportar en común nuevas posiciones teóricas, de intervención, metodológicas, entre otras.
- h) Ayudaría a dialogar y discutir entre las diferentes universidades el papel de los servicios de Orientación y de la tutoría, puesto que cada institución les asigna diferentes formas de instrumentar.
- i) Intercambiar publicaciones.
- j) Planificar y conducir estudios conjuntos.
- k) Ofertar formación y capacitación permanente para los profesionales de la Orientación.

Conclusiones

Hasta ahora nos hemos centrado fundamentalmente en tantear el estado de opinión y el interés que podría haber hacia la creación de esta Red de Profesorado Universitario de Orientación Latinoamericano. En un segundo momento habría que

definir estrategias más concretas y marcar algunos objetivos a lograr. Se trataría de concretar la propuesta y establecer una hoja de ruta (objetivos y estrategias; qué, para qué y cómo).

Como principales dificultades que aparecen en este momento se podrían apuntar las siguientes: necesidad de un liderazgo (persona o personas que dinamicen el trabajo de la RED); la coexistencia de diferentes Redes; diversidad de países... Como fortalezas que tiene la creación de la Red, cabría resaltar ventajas de la interconexión desde una perspectiva global, el intercambio y la colaboración a nivel internacional.

V SEMINARIO RIPO

Valoración del programa de socialización académica «Universitarios por un día» por el alumnado de bachillerato
Universidade de Santiago de Compostela, 2017, pp. 19-27

Valoración del programa de socialización académica «Universitarios por un día» por el alumnado de bachillerato

PEDRO R. ÁLVAREZ PÉREZ (palvarez@ull.es)

DAVID LÓPEZ AGUILAR (dlopez@ull.es)

Universidad de La Laguna

RESUMEN

En los últimos tiempos y en el contexto de la enseñanza universitaria se ha reforzado el criterio de «orientación al estudiante», dado que entre los objetivos básicos se plantea la transición, adaptación y permanencia del alumnado. Las medidas de apoyo e información al alumnado, no sólo se reconocen en el Estatuto del Estudiante (Real Decreto 1791/2010), sino también en las distintas normativas que regulan la educación superior (Real Decreto 1393/2007, corregido posteriormente por el Decreto 861/2010). Asimismo, los sistemas de garantía internos de calidad (SGIC) hacen referencia explícita a la orientación como uno de los elementos claves de la calidad de las enseñanzas universitarias. Como una derivación de estas disposiciones, los centros universitarios han diseñado diferentes sistemas y procedimientos de orientación para la captación y el acceso de los estudiantes a la educación superior. En este marco general, surgió el programa «Universitarios por un día», con la finalidad de contribuir a la socialización académica de los estudiantes de bachillerato que al año siguiente se incorporarían a la universidad. Es un programa para la clarificación de expectativas, para fortalecer la toma de decisiones y para que el alumnado construya la transición sobre una base realista (cómo se enseña y aprende en la universidad; con qué ayudas y recursos cuento; cómo afrontar los primeros pasos).

En esta comunicación, se presentan las valoraciones que realizaron los estudiantes de secundaria que participaron en el programa durante el curso 2012-2013. De forma mayoritaria, señalaron que el programa constituye una herramienta muy positiva, puesto que ayuda a conocer mejor la enseñanza universitaria y facilita los procesos de elección académica.

Introducción

Con este programa de fortalecimiento de la toma de decisiones del alumnado que se incorporará a los centros universitarios, se pretende acercar un poco más la universidad a los futuros estudiantes, de modo que tengan una visión realista y vivencial, que complete toda la información que en los momentos previos al acceso reciben a través de diferentes fuentes (tutores, orientadores de los centros de secundaria, Jornadas de Puertas Abiertas, etc.).

En cualquier caso, las actividades que se desarrollen han de constituir experiencias que refuercen y ayuden a consolidar la toma de decisiones que, dentro de la definición de su proyecto formativo y profesional, han comenzado a definir los estudiantes de secundaria (Corominas, 2001; Álvarez, Figuera y Torrado, 2011). En este sentido, las distintas personas que participen en el programa tienen que asumir el compromiso y la responsabilidad necesaria para que dichas experiencias constituyan una fuente positiva que alimente elección vocacional satisfactoria, que favorezca la adaptación y sirva de prevención para evitar situaciones de fracaso y abandono (Álvarez, Cabrera, González y Bethencourt, 2006).

El desarrollo del programa se fundamenta en la colaboración coordinada que haga posible el desarrollo las actividades de orientación. En la base del programa se encuentran algunos principios básicos de la intervención orientadora, como la prevención (nos anticipamos a la llegada de los estudiante al centro para que conozcan y estén preparados para integrarse en el medio formativo, bien diferente al de la enseñanza secundaria, donde va a discurrir el próximo año buena parte de su tiempo), el aprendizaje activo, experiencial y el aprender «haciendo» (por mucha información que se le transmita al alumnado, ninguna será mejor que la que puedan obtener de manera directa y vivencial), la motivación (el conocimiento de la dinámica del proceso formativo universitario puede contribuir a que los estudiantes se sientan más seguros y motivados, lo cual debe ser un refuerzo positivo para la adaptación y un freno a situaciones de insatisfacción y fracaso).

Una experiencia para facilitar los procesos de transición a la universidad de estudiantes de bachillerato: el programa «Universitarios por un día»

A lo largo del curso académico 2012/2013 en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna se realizó una experiencia piloto denominada *Universitarios*

por un día. Se trataba de un programa que tenía como objetivo facilitar los procesos de transición y adaptación a la universidad de los estudiantes de bachillerato. Concretamente, esta experiencia consistía en la organización conjunta entre orientadores de secundaria y la universidad de una visita guiada durante los meses de marzo-abril con la intención de que los estudiantes de bachillerato conocieran la vida universitaria. Con este programa, se procuraba que los estudiantes preuniversitarios que hayan decidido cursar el próximo año estudios de grado en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna vivieran una jornada de socialización académica y se sintieran por un día estudiantes universitarios.

Para el desarrollo de esta actividad, la Facultad de Educación seleccionó a un grupo de alumnos tutores de las distintas titulaciones de este centro que recibieron una formación específica sobre el desarrollo de la labor de mentoría que tendrían que realizar en el programa. Terminada esta formación, se programaron las fechas de las visitas de los estudiantes de bachillerato previo acuerdo entre los orientadores de los centros de secundaria y los compañeros tutores. En el transcurso de la visita, los estudiantes preuniversitarios que próximamente serían estudiantes de la Facultad de Educación, recorrieron con los tutores las distintas dependencias del centro, asistieron a una clase universitaria y a una tutoría con un profesor. Además, la participación en este programa, permitía a los estudiantes de bachillerato estar en contacto continuo con los compañeros tutores hasta el momento de la matrícula para resolver cualquier tipo de consulta o duda que pudiera surgir.

De manera más específica, las actividades que se desarrollaron en el programa universitarios por un día fueron:

1. «*Conoce mi Centro*»: visita guiada por las instalaciones de la Facultad de Educación. Los estudiantes acuden a los principales servicios del centro (servicio de orientación, portería, etc.) y se les informa de las principales funciones que tiene cada uno.
2. «*Conoce la Secretaría*»: visita a la Secretaría de la Facultad, donde se les informa de algunos aspectos básicos que serán necesarios para realizar su primera matrícula en la universidad.
3. «*Conoce donde estudiamos*»: visita a la Biblioteca de la Facultad en la que se orienta a los estudiantes sobre distintos aspectos que se pueden realizar en este servicio (préstamo bibliotecario, salas de estudio, etc.)

4. «*Conoce cómo se enseña*»: asistencia a una clase para que los alumnos conozcan de primera mano la metodología y dinámica de la enseñanza universitaria. Al terminar la clase hay un intercambio entre los estudiantes de secundaria, los alumnos universitarios y el profesor.
5. «*Conoce al profesorado*»: asistencia a una tutoría académica para comentar aspectos relativos al proceso formativo en la titulación (perfil del título, materias que se cursan, salidas profesionales, aula virtual, etc.)
6. «*Te acompaño*»: finalizada la visita, el compañero tutor establece un vínculo con la finalidad de acompañar al estudiante de bachillerato resolviendo posibles dudas o inconvenientes que puedan tener hasta el momento de la matrícula.

Con el fin de analizar y valorar la incidencia que el programa *Universitarios por un día* tuvo sobre los procesos de transición a la universidad de los estudiantes de secundaria, se llevó a cabo una evaluación con la población de alumnos ($n=44$; masculino=36,4%, femenino=63,6%; rango de edad= 17 a 19 años, media=17,36, mediana=17,00, moda=17,00, $sd=,581$) de los distintos centros de secundaria participantes en esta experiencia piloto. El objetivo principal de esta evaluación era analizar la incidencia que tenía el programa «Universitarios por un día» en los procesos de transición a la universidad de los estudiantes de bachillerato (1) y analizar la valoración que tenían los alumnos preuniversitarios sobre el programa realizado (2).

Para dar respuesta a estos objetivos, se utilizó una metodología descriptiva basada en la aplicación del cuestionario como técnica para la recogida de información. De manera más específica, se diseñó un cuestionario online ad hoc adaptado a las características de la muestra a la que iba dirigido y a los objetivos que se pretendían alcanzar con la evaluación. Se trataba de una herramienta compuesta por un total de 15 preguntas distribuidas en preguntas abiertas, escalas tipo Likert e ítems dicotómicos. Estas preguntas fueron agrupadas en 4 dimensiones básicas: *elección de estudios universitarios (1), rendimiento académico preuniversitario (2), orientación e información preuniversitaria (3) y valoración general del programa (4)*.

La información obtenida con el instrumento de recogida de datos fue vaciada y analizada empleando el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 17.0) para el sistema operativo *Microsoft Windows 7*. A través de este software se

realizaron los siguientes análisis estadísticos: frecuencias, medidas de centralización y análisis de contenido para las preguntas abiertas. Además, y para facilitar la interpretación de los resultados cuantitativos, se procedió a disociar los valores obtenidos en las escalas Likert, agrupándolos en nada/poco y bastante/mucho.

Los resultados de este análisis han puesto de manifiesto que los estudiantes de bachillerato participantes en la experiencia «desde hace años» (P5) tenían claro que querían cursar una titulación universitaria vinculada al ámbito de la educación. Entre los motivos que señalaban los estudiantes de bachillerato en la elección de este tipo de estudios, destacaba principalmente la «vocación por los niños» (P5) y la posibilidad de «*ser profesor y así poder enseñar a los alumnos*» (P9).

El apoyo que tenían los estudiantes de sus familiares para acceder a la enseñanza superior (95,4%), junto con la alta motivación que manifestaban tener por cursar estudios superiores (95,5%) eran ingredientes fundamentales para tener éxito en los procesos de transición y adaptación a la universidad.

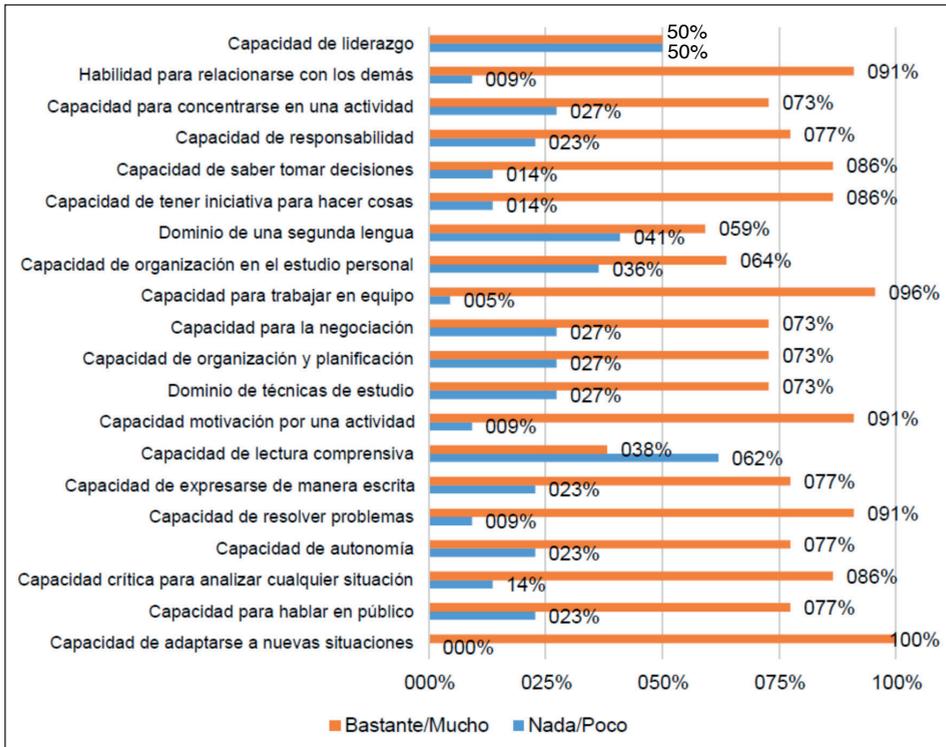
En cuanto al rendimiento académico del alumnado preuniversitario, destacaba que una amplia mayoría indicara que sería capaz de aprobar la formación de bachillerato en la convocatoria ordinaria (81,8%) y además lograría la nota mínima exigida para acceder a los títulos de grado de educación (86,4%). Los estudiantes indicaban que podrían lograrlo «porque me estoy esforzando» (P12) y «porque mis capacidades son las adecuadas» (P13).

Los estudiantes de bachillerato manifestaron tener un alto dominio en las competencias para adaptarse a nuevas situaciones (100,0%), para trabajar en equipo de manera eficaz (95,5%) y para resolver problemas (90,9%), entre otras. En menor medida, tenían menos desarrolladas las habilidades de liderazgo (50,0%) o la capacidad de lectura comprensiva (61,9%).

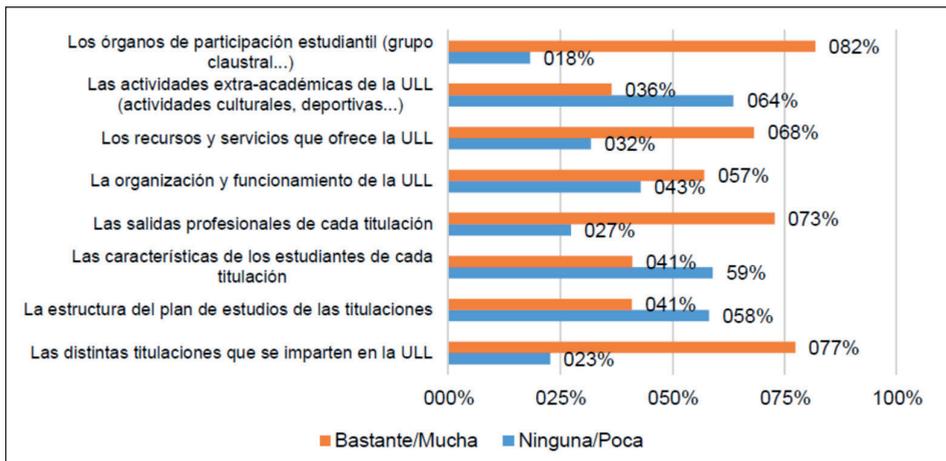
La información y orientación que estaban recibiendo los alumnos preuniversitarios estaba referida principalmente a aspectos generales de la enseñanza universitaria, como eran las distintas titulaciones que se impartían en la universidad (77,3%) y sus salidas profesionales (72,7%). En menor medida desconocían otros aspectos que tenían que ver con la formación superior, como eran las características de los estudiantes universitarios (41,0%) o el plan de estudios de los grados de educación superior (40,9%).

Esta información la habían recibido principalmente en las Jornadas de Puertas Abiertas de la Universidad de La Laguna (90,5%), de sus familiares, amigos y compañeros (61,9%) y de la propia búsqueda que realizaron los estudiantes de bachillerato (76,2%).

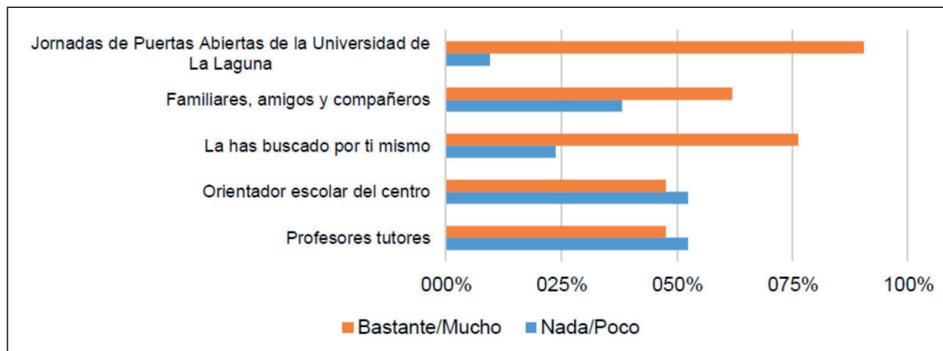
Gráfica I. Dominio de competencias y habilidades de los estudiantes de bachillerato



Gráfica II. Información y orientación preuniversitaria recibida

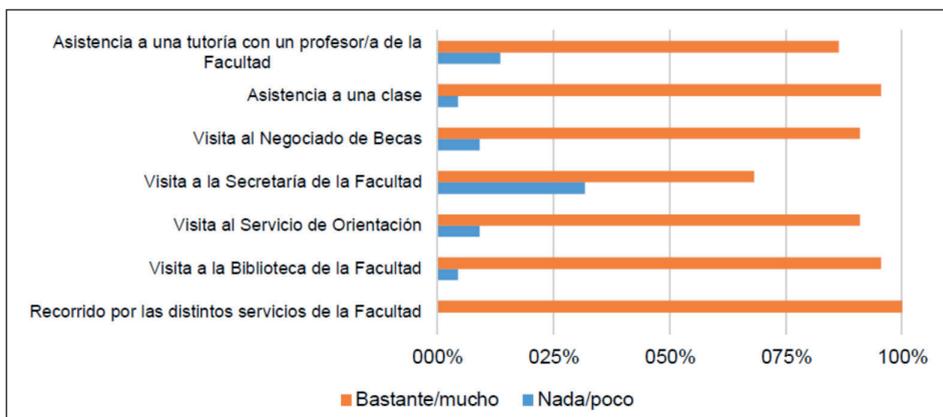


Gráfica III. Fuentes de información



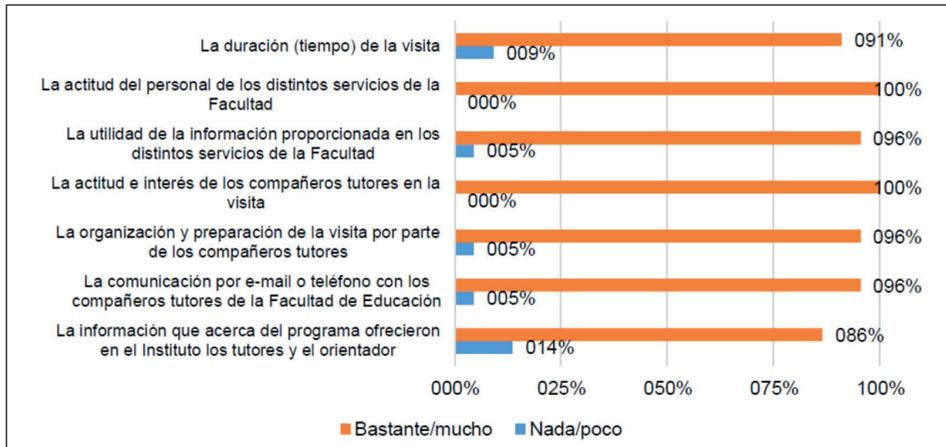
Por otra parte, los estudiantes coinciden en valorar altamente el programa *Universitarios por un día* (ver gráfica IV) manifestando que a través de la visita realizada han podido aprender «cómo se impartían las clases» (P18), «cómo orientarnos, qué y es para qué sirven las tutorías» (P20) o «dónde están las instalaciones de los diferentes servicios de la facultad» (P6).

Gráfica IV. Valoración general del programa «universitarios por un día»



Finalmente, los alumnos indicaron que existía una correcta organización en cuanto a la duración de la visita (90,9%), la participación del personal de los distintos servicios de la facultad (100,0%) y el interés mostrado por los compañeros tutores (100,0%).

Gráfica V. Valoración de la organización del programa «universitarios por un día»



Conclusiones

- En el momento de la experiencia, los alumnos de bachillerato tenían una idea clara y precisa de los estudios universitarios que querían realizar, principalmente motivados por las salidas profesionales que ofrecían las titulaciones y por la vocación que sentían hacia estos estudios.
- Los participantes en el programa consideraban que serían capaces de acceder a los estudios deseados, dado que se esforzarían para lograrlo y porque además consideraban tener las capacidades y competencias necesarias.
- Los estudiantes tenían un alto dominio de diferentes competencias y habilidades que eran necesarias para transitar y adaptarse adecuadamente a la enseñanza universitaria.
- La orientación e información preuniversitaria que estaban recibiendo los alumnos de bachillerato estaba centrada principalmente en las titulaciones que se impartían en la universidad y en sus salidas profesionales.
- La información que tenían los estudiantes sobre la universidad la recibieron de las Jornadas de Puertas Abiertas, de sus familiares y amigos y de su propia búsqueda personal.
- Desde la perspectiva de los alumnos, la organización del programa «Universitarios por un día» era la adecuada.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M.; Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la universidad de Barcelona. *REOP*, 22(1), 15-27.
- Álvarez, P; Cabrera, L.; González, M; Bethencourt, J. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27(1), 7-36.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.

V SEMINARIO RIPO

«¿Está satisfecho el alumnado de la Universidad de Deusto con el Máster de Formación de Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa?»

Universidade de Santiago de Compostela, 2017, pp. 29-32

«¿Está satisfecho el alumnado de la Universidad de Deusto con el Máster de Formación de Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa?»

MARÍA ANGULO OTADUY

ESTÍBALIZ HIGUERA CORBO

SILVIA PÉREZ DEL PALOMAR NOGRARO

LOURDES VILLARDÓN-GALLEGO (lourdes.villardon@deusto.es)

Universidad de Deusto

RESUMEN

El doble objetivo que persigue este proyecto es aprender a evaluar programas y conseguir una mejora en la calidad del Máster en Formación al Profesorado de Secundaria, en la especialidad de Orientación Educativa. Para ello, hemos evaluado la satisfacción del alumnado con diferentes dimensiones como son: Clima, metodología, recursos y estructura para detectar puntos fuertes y débiles de dicho Máster.

Objetivo

El proyecto persigue un doble objetivo: aprender a evaluar programas educativos y conseguir una mejora en la calidad del Máster en Formación al Profesorado de Secundaria, en la especialidad de Orientación Educativa.

Para ello, hemos evaluado la satisfacción del alumnado con diferentes dimensiones como son: clima, metodología, recursos y estructura. Este proyecto pretende responder a la siguiente pregunta general de evaluación:

- ¿Cuál es el grado de satisfacción de los alumnos con respecto al Máster de Orientación Educativa en relación al clima, a la metodología, los recursos y la estructura?

Contexto

La evaluación se realizará en la Universidad de Deusto, concretamente en la especialidad de Orientación Educativa del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. El programa a evaluar es la propia especialidad de Orientación Educativa, la cual está dirigida a Psicólogos, Pedagogos o Psicopedagogos licenciados o graduados. Debido a que es la primera vez que se imparte esta especialidad con 60 créditos en la Universidad de Deusto, se cree importante contar con la evaluación de dicho programa. Se trata de una evaluación formativa para plantear futuras mejoras para las siguientes promociones.

Metodología

Para la evaluación de la calidad del Máster, se ha aplicado el criterio grupal. Los evaluadores son prácticos, ya que han sido los propios alumnos los evaluadores del programa del Máster en la especialidad de Orientación Educativa.

Para tal evaluación, se desarrolló un cuestionario con 21 preguntas enfocadas a los objetivos de evaluación (clima, metodología, recursos disponibles y estructura del Máster) que se quieren evaluar, así como dos preguntas abiertas que hacen referencia a los puntos fuertes y débiles del Máster. El cuestionario se responde vía On-line mediante una escala Likert de 4 puntos con dos preguntas abiertas finales.

Además, se realizó una entrevista a la directora del Máster para obtener información cualitativa sobre su visión del alumnado, que, unida a las dos últimas respuestas cualitativas que se formulan en el cuestionario, han sido categorizadas en función del tema al que hacen referencia.

Resultados

En cuanto a los resultados de los análisis estadísticos descriptivos, se puede destacar que con respecto a las medias globales de las dimensiones (clima, metodología, estructura y recursos) todas puntúan mayor de 3, es decir, todas son satisfactorias, siendo el clima la dimensión más satisfactoria.

Analizando las dimensiones una por una, en el clima, el ítem 9 «Hay un buen clima en el aula» consigue la mayor puntuación por parte de los sujetos.

En cuanto a la dimensión referida a la metodología, el ítem 14 «la metodología es innovadora y variada», ha sido el que tiene una puntuación media más baja.

En la dimensión estructura, y centrándonos en el ítem 21 «Estoy satisfecho con los contenidos del Máster» cuenta con tres personas que han puntuado la mayor puntuación y cuatro personas han puntuado con un tres. En definitiva, los sujetos se muestran satisfechos. Sin embargo, el ítem 12 «Se tiene en cuenta la formación previa de los alumnos a la hora de organizar las asignaturas» ha sido respondido por dos sujetos con un 2 y solo una persona ha otorgado la puntuación máxima, es decir, un 4.

A través de las aportaciones cualitativas se constata que los estudiantes solicitan una mayor adecuación de la magnitud de la tarea requerida para la evaluación al peso de la materia (asignaturas con pocas horas y trabajos extensos) en el conjunto del máster, y se reclama una dedicación mayor al contenido de estructuras formales, así como una mayor comunicación entre los profesores de la misma materia.

Los resultados muestran diferentes puntos fuertes que del Máster como la motivación, la profesionalidad, la calidad, la ilusión del profesorado por impartir las clases y el número reducido de los alumnos que facilita el buen clima en el aula.

A través de la entrevista a la directora del Máster se constata que está satisfecha porque «al ser un grupo pequeño está muy cohesionado entre sí», además, considera que «hay muy buena comunicación» entre los alumnos y ella.

Por último y dado que la totalidad del alumnado es licenciado o graduado en Psicología, la directora detecta una carencia de formación en educación: «Los alumnos vienen formados, pero les falta formación en educación».

Conclusión

El Máster en general es satisfactorio para los alumnos que lo han cursado siendo el clima el aspecto mejor valorado y la metodología con la que se imparten

los módulos la más débil, aunque dentro de un nivel adecuado de satisfacción. Así pues, se cree importante hacer hincapié en la metodología para las siguientes promociones y que el profesorado tenga una mayor coordinación entre los módulos y aprovechar el buen clima como reforzador y como factor motivante en el alumnado.

Recomendaciones

- Se cree necesario que se tenga en cuenta la formación previa del alumnado, ya que muchos conceptos ya han sido trabajados y superados en la carrera.
- Se precisa una mayor coordinación entre los docentes y los módulos que imparten ya que algunas materias se solapan entre sí.
- Se considera importante la implantación, por parte de algunos profesores, de una metodología más innovadora, esto es, más práctica y dinámica en algunas asignaturas.
- Se recomienda dar a conocer las funciones del orientador/a al resto de estudiantes del Máster para que sea más fácil trabajar de manera cooperativa e interdisciplinar.

V SEMINARIO RIPO
Familiaridad y perspectiva de l@s futur@s orientadores/as con respecto al uso de las Redes Sociales como recurso para la búsqueda de empleo
Universidade de Santiago de Compostela, 2017, pp. 33-41

Familiaridad y perspectiva de l@s futur@s orientadores/as con respecto al uso de las Redes Sociales como recurso para la búsqueda de empleo

CRISTINA CEINOS SANZ (cristina.ceinos@usc.es)
MIGUEL ÁNGEL NOGUEIRA PÉREZ (miguelanxo.nogueira@usc.es)
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

El fenómeno o problema que origina el presente estudio se identifica a través de diversos focos de interés. Primeramente, cabe apuntar las importantes modificaciones acontecidas durante los últimos años en el sector de las telecomunicaciones, lo que ha provocado una auténtica revolución tecnológica, de la cual se ha derivado la aparición de múltiples instrumentos tecnológicos, entre los que cobran especial relevancia, las Redes Sociales, por medio de aplicaciones, como, por ejemplo, Facebook, Twitter, LinkedIn, etc. Complementariamente, deben resaltarse las diversas posibilidades que estas Redes ofrecen en diversos sectores, destacando, en el presente trabajo, las referidas a los procesos de orientación para la inserción laboral (Iacob, 2012; Rakovska, 2012).

Así pues, partiendo de los aspectos comentados, nuestro propósito es describir el uso que los jóvenes universitarios, de último curso de la titulación de Psicopedagogía, hacen de las Redes Sociales y de las Redes Sociales Profesionales, valorando la utilidad que ellos conceden a dichas herramientas en lo que respecta al proceso de búsqueda de empleo.

Objetivos

La finalidad básica del presente estudio se centra en acceder a la información necesaria para conocer y analizar el grado de utilización que los estudiantes universitarios

hacen de las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales. Por tanto, de modo más concreto, nuestros objetivos son los siguientes:

- Describir el perfil del alumnado universitario encuestado.
- Analizar el grado de utilización que el colectivo objeto de estudio realiza de las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales.
- Valorar la utilidad que las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales presentan para el alumnado de Psicopedagogía en lo que respecta al proceso de búsqueda de empleo.

Variables del estudio

La identificación de las variables a estudiar se realizó a partir de la formulación del problema de investigación y de los objetivos formulados. En base a esto, las variables establecidas son: género, edad, estudios previos, experiencia laboral, empleo de las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales, utilización de los recursos ofrecidos por dichas herramientas, así como utilidad de éstas en el proceso de inserción laboral.

Metodología

Tomando en consideración el problema propuesto, el método empleado es de tipo descriptivo, llevando a cabo un estudio de encuesta, considerado eficaz para realizar un estudio de carácter exploratorio en cuanto a la situación concreta planteada. En base a lo comentado, el instrumento de recogida de información utilizado fue un cuestionario, obteniendo, de este modo, información de carácter cuantitativo, la cual fue analizada a través del programa informático SPSS.

Población y muestra

La población del presente estudio estaba compuesta por 84 alumnos matriculados en la materia de Orientación Profesional, correspondiente a 5º curso de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Santiago de Compostela). Delimitada la población, el procedimiento empleado

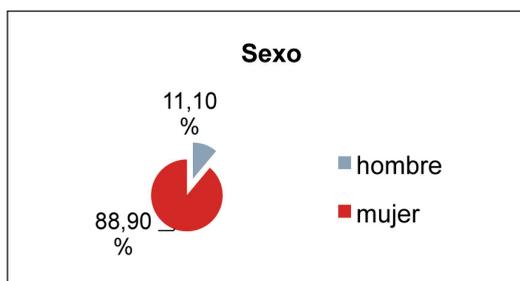
en el establecimiento de la muestra, fue el envío on-line, a través del aula virtual de dicha materia, del cuestionario diseñado a todos los estudiantes, estableciendo un período de tiempo para la cumplimentación del mismo. Transcurrido dicho plazo, el número de cuestionarios recibido fue de 54, considerándose adecuado, para realizar esta primera aproximación.

Análisis de datos y presentación de resultados

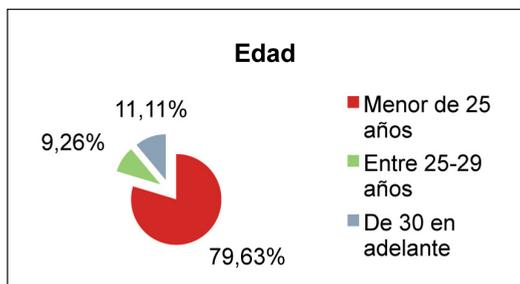
Perfil de la muestra encuestada

El objetivo del presente apartado se centra en analizar los principales datos identificativos de los sujetos participantes. Estos, en líneas generales, son los siguientes:

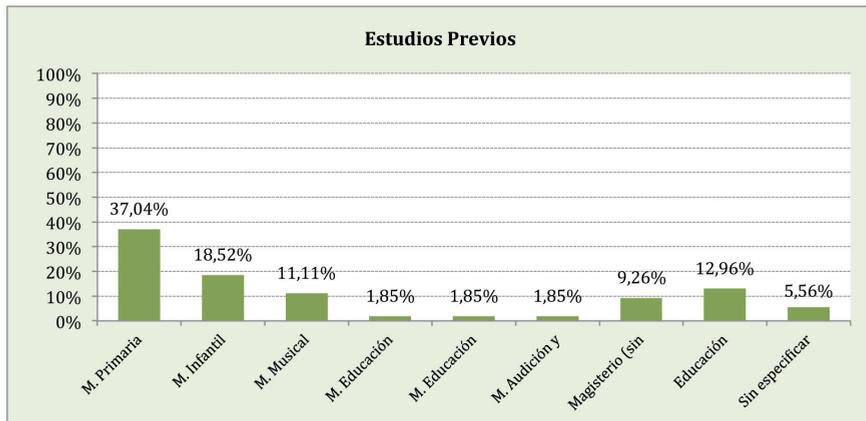
- **Género:** en relación a la distribución de la muestra por género, el 88,90% de la muestra encuestada son mujeres, mientras que el 11,10% restante representa al colectivo masculino.



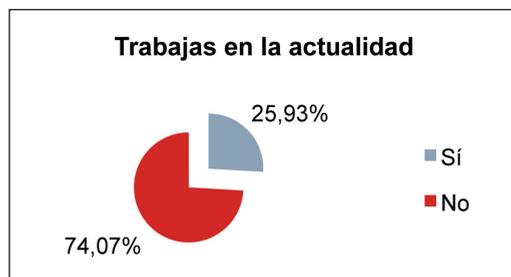
- **Edad:** la edad de los estudiantes encuestados en el 79,63% de los casos es menor de 25 años, mientras que el 20,37% restante tiene una edad que oscila entre los 25 y 29 o mayor de 30 años.



- **Estudios realizados con anterioridad a la Licenciatura en Psicopedagogía:** en relación con dicha cuestión, cabe apuntar que el 81,48% ha cursado la Titulación de Magisterio, un 12,96% Educación Social, mientras que el 5,56% restante no especifica los estudios realizados anteriormente.



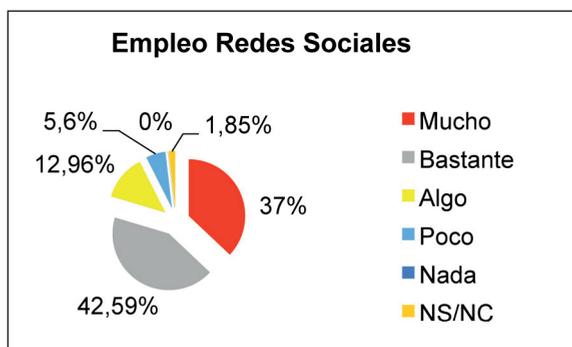
- **Experiencia Laboral:** En cuanto a la situación laboral de los sujetos encuestados, sólo el 25,93% se encuentra trabajando en la actualidad.



Utilización de las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales

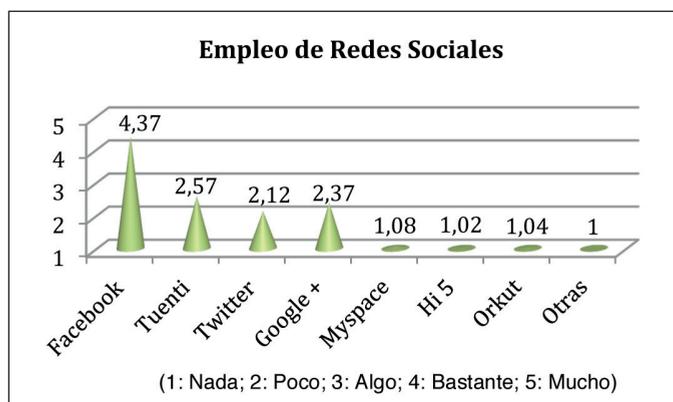
A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos en lo que respecta al uso que los participantes en el estudio realizan de dichos instrumentos tecnológicos.

- **Empleo de las Redes Sociales:** según los resultados obtenidos, estamos en condiciones de afirmar que el 100% de la muestra encuestada reconoce hacer uso de este recurso tecnológico.

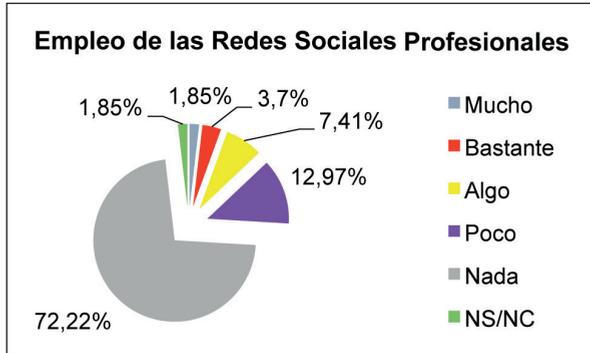


Realizando un análisis más detallado de los datos obtenidos, el 79,59% reconoce emplear bastante y mucho las redes sociales (42,59% y 37%, respectivamente), el 12,96% lo hace en alguna ocasión, mientras que el 5,6% restante las emplea en pocas ocasiones.

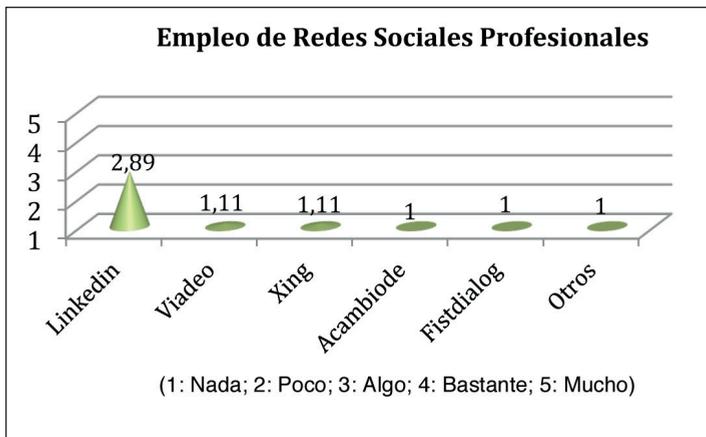
Ante la pregunta, de *qué Redes Sociales son las más empleadas*, la media superior obtenida es de 4,37 (sobre 5), correspondiéndose con Facebook, seguida de Tuenti con una puntuación media de 2,57. En el caso de las demás Redes Sociales, la puntuación obtenida no alcanza la puntuación media establecida (2,5).



- **Empleo de las Redes Sociales Profesionales:** a la vista de los resultados obtenidos, podemos afirmar que sólo un 25,93% reconoce hacer algún uso de esta herramienta, frente al 72,22% que afirma no emplear nunca dicho recurso.

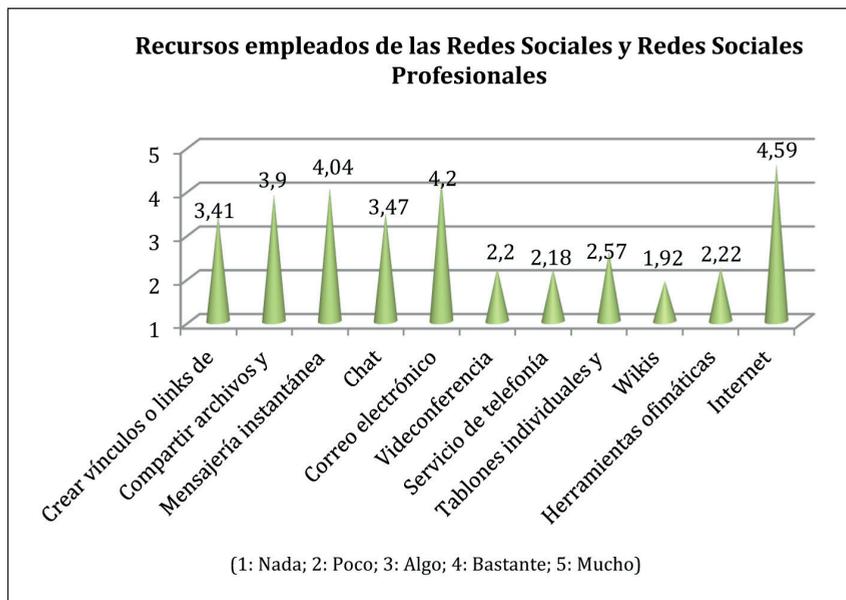


Intentando conocer *qué Redes Sociales Profesionales son las más empleadas*, únicamente LinkedIn obtiene una puntuación de 2,89, superior a la media establecida (2,5), por lo que es la única utilizada de manera puntual por los sujetos encuestados.

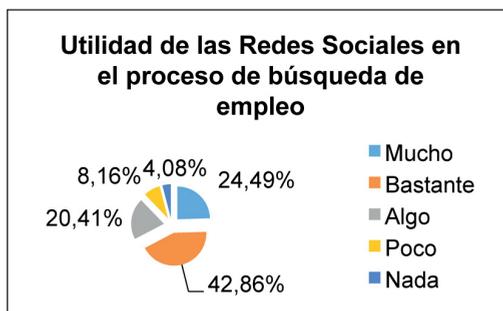


- Recursos empleados de los ofrecidos por las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales:** tomando como resultados los datos mostrados en el gráfico siguiente, cabe apuntar que los recursos más utilizados, los cuales son empleados en bastantes ocasiones son Internet (4,59), correo electrónico (4,2) y mensajería instantánea (4,04). Por su parte, aquéllos que se usan en algunas ocasiones hacen referencia a compartir archivos y documentos (3,9), chat (3,47), así como creación

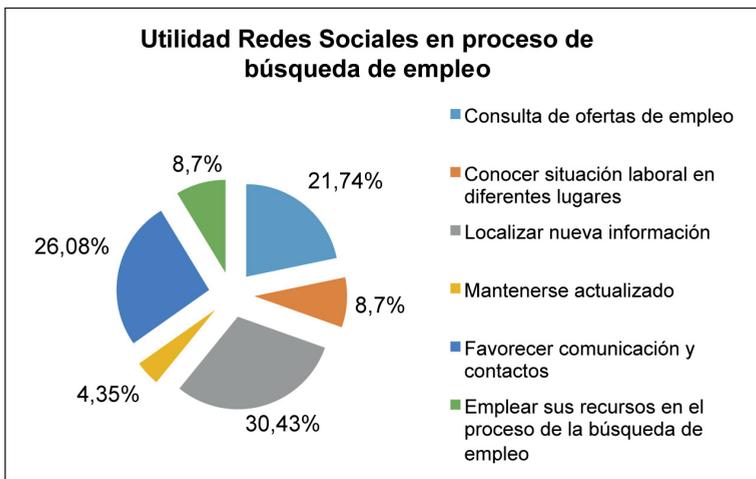
vínculos o links de contenidos (3,41). Finalmente, aquéllos que son poco empleados se centran en tabloneros individuales y colaborativos (2,57), videoconferencia y herramientas ofimáticas en línea, ambas con una puntuación idéntica (2,2), servicio de telefonía (2,18) y wikis (1,92).



- **Utilidad de las Redes Sociales y Redes Sociales Profesionales en el proceso de búsqueda de empleo:** conforme a los resultados obtenidos, cabe apuntar que el 67,35% de los encuestados reconoce bastante o mucha utilidad en lo que respecta al uso de dichos instrumentos en el proceso de búsqueda de empleo, frente al 12,24% que le concede poca o nula utilidad.



En cuanto a las *posibilidades ofrecidas por dichos recursos en lo que respecta al proceso de búsqueda de empleo*, cabe apuntar que el colectivo de sujetos encuestado resalta, fundamentalmente, la vía informativa y comunicativa, llegando a destacar la utilidad que dichos recursos pueden ofrecer en lo que respecta al establecimiento de comunicaciones y contactos (26,08%), localización de nueva información (30,43%), consulta de ofertas de empleo (21,74%) y conocimiento de la situación laboral de diferentes lugares (8,7%).



Conclusiones

- ➔ El alumnado encuestado se caracteriza fundamentalmente por su juventud, y por tanto era de esperar un importante grado de familiaridad con el uso de las Redes Sociales por su parte. Así se puso de manifiesto en los resultados, donde, además, se destacó la situación dominante de Facebook como herramienta estrella, usada especialmente con fines comunicativos. La situación ya no resulta tan ventajosa en aplicaciones específicas para el ámbito profesional, arrojando los resultados porcentajes muy bajos en el uso de Redes Profesionales, como por ejemplo LinkedIn. Se hace palpable la necesidad de que el alumnado consiga una mayor familiaridad en aplicaciones como la citada con anterioridad, a partir del conocimiento de sus potencialidades para su uso personal y como futuros orientadores/as.

- Así mismo, el alumnado participante en el estudio otorga un alto valor a las Redes Sociales generales o profesionales como recurso para la búsqueda de empleo, en especial por su utilidad como vía informativa y comunicativa en dicha tarea. Sería preciso, pues, orientar la formación de este estudiantado para el uso de herramientas como Facebook para tal cometido (acceso a ofertas de empleo a través de la red de contactos, página de marca personal, seguimiento de páginas de agencias de colocación, empresas, etc.), y, en especial, en el uso de herramientas más específicas como puede ser LinkedIn.
- En definitiva, podemos concluir que una preparación del alumnado desde el ámbito personal, para su propia inserción laboral, puede contribuir también al aprovechamiento de dichas herramientas en el futuro desarrollo de su profesión como orientadores/as.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2009). *ICT Skills 2. ICT Tools and Training for E-Guidance Practitioners*. Bolonia, Italia: ASTER Scienza Tecnologia Impresa.
- Hart, J. (2011). *Social Learning Handbook*. Centre for Learning & Performance Technologies.
- Iacob, M. (Coord.) (2012). *Good practices in the use of ICT in providing guidance and counseling*. Bucarest, Rumanía: Institute of Educational Sciences.
- Ponce, I (2012). *Redes Sociales*. Observatorio Tecnológico. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 16 de abril de 2012 de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043-redes-sociales>
- Rakovska, N. (2012). *Manual para impartir orientación profesional usando sitios web*. Sofía, Bulgaria: Business Foundation for Education.
- Sobrado, L. M. y Ceinos, C. (2011). *Tecnologías de la información y comunicación. Uso en Orientación Profesional y en la Formación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

V SEMINARIO RIPO

Un recorrido por los avances realizados por los Jóvenes Investigadores de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación

Universidade de Santiago de Compostela, 2017, pp. 43-49

Un recorrido por los avances realizados por los Jóvenes Investigadores de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación

MANUEL DELGADO GARCÍA (manuel.delgado@dedu.uhu.es)

Universidad de Huelva

CAMINO FERREIRA VILLA

Universidad de León

ROBERTO FRANCHY HERNÁNDEZ

Universidad de La Laguna

JUAN LLANES ORDÓÑEZ

Universidad de Barcelona

DAVID LÓPEZ AGUILAR

Universidad de La Laguna

RESUMEN

Desde la creación de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación (RIPO) en el año 2009, los jóvenes investigadores han contado con un espacio de participación que ha permitido presentar diferentes contribuciones directamente ligadas a la formación académica y al desarrollo profesional de los doctorandos. En este trabajo, presentamos un recorrido por los diferentes avances que en estos últimos años hemos venido realizando y las perspectivas de futuro de los jóvenes investigadores de RIPO. Concretamente, se exponen las relaciones intergeneracionales entre investigadores, las tesis doctorales que actualmente se están llevando a cabo en orientación, las necesidades y expectativas de los doctorandos, y las perspectivas futuras de trabajo de los jóvenes investigadores.

Introducción

La renovada construcción de la sociedad y las transformaciones en los sistemas organizacionales, son aspectos determinantes que intervienen en lo que se supone un cambio de planteamiento en la orientación educativa y profesional. Echeverría (2008) sugiere que esta disciplina debe evolucionar para atender múltiples realidades y formar profesionales familiarizados con las circunstancias personales y sociales de las personas con las que trabaja. Este marco de referencia desafía a los investigadores de esta área científica asumiendo nuevos enfoques teóricos y diferentes métodos de intervención.

En este sentido, los encuentros de RIPO, así como el Seminario Permanente de Orientación Profesional, son un ejemplo de consolidación y desarrollo de la orientación en el contexto nacional español. Fieles a sus principios, se trata de espacios para la reflexión, el debate y la aportación de conclusiones alcanzadas por los miembros de la comunidad investigadora y profesionales en el campo de la orientación, observándose que los resultados en sus trabajos están impulsando la conexión imprescindible entre Formación-Investigación-Acción y sus protagonistas (Figuera, 2013).

Los futuros profesionales de la orientación tienen la oportunidad de incorporarse al proceso investigador, dado que en la educación superior los requerimientos que establece la convergencia europea se basan en la calidad y la transferencia del conocimiento. Y es que los nuevos planes formativos de los doctorandos en este campo permiten la formación en técnicas y métodos de investigación que les capacita para el desarrollo del conocimiento científico.

Los Jóvenes Investigadores de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación (JOVINRIPO): una muestra de sus avances

En el año 2009 y coincidiendo con la creación de RIPO, comienza a gestarse la agrupación de una serie de jóvenes investigadores que, en su proceso de desarrollo formativo, compartían inquietudes comunes vinculadas a la investigación en el ámbito de la orientación educativa y profesional. En este sentido, y como fruto de un proceso de maduración colectiva, sienten la necesidad de plantear unos retos y metas que guíen el trabajo y el lugar que podrían ocupar dentro de la red. Los objetivos planteados por el grupo han sido:

1. Identificar posibles jóvenes investigadores del territorio nacional español que compartan el interés por la investigación en el ámbito de la orientación académica y profesional.
2. Analizar las relaciones intergeneracionales entre investigadores como un aspecto de enriquecimiento y mejora formativa.
3. Analizar las características bajo las cuales se produce el proceso formativo de los doctorandos en materia de orientación.
4. Analizar las expectativas académicas y profesionales de los doctorandos en materia de orientación.
5. Identificar las líneas de investigación que actualmente están llevando cabo a nivel nacional los jóvenes investigadores en materia de orientación.
6. Identificar buenas prácticas formativas a nivel nacional para el proceso de aprendizaje de los doctorandos.
7. Proponer un modelo formativo integral para el proceso académico de los doctorandos.

Para dar respuesta a estos objetivos se han ido desarrollando diferentes trabajos que se han presentado en diferentes eventos de carácter nacional e internacional (ver tabla 1).

Tabla 1. Avances de los jóvenes investigadores de la RIPO

Nº	Año	Título	Evento	Descripción
1	2012	La riqueza de la relación intergeneracional de investigadores/as de orientación	III Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación	<p>En este primer trabajo de los Jóvenes Investigadores de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación, se presentó la experiencia de las relaciones intergeneracionales entre profesores seniors y jóvenes investigadores en proceso de formación.</p> <p>Concretamente, se trataba de un simposio en el que se abordaban las diferentes trayectorias formativas y profesionales por las que estaban pasando los jóvenes investigadores y cómo el bagaje y la experiencia de personas, con un avanzado recorrido en el mundo de la investigación en el ámbito de la orientación, podían contribuir a la mejora formativa y profesional de los investigadores en formación.</p> <p>Además, este trabajo sirvió como referente para marcar futuras líneas de interés sobre la formación de los jóvenes investigadores en materia de orientación, con la finalidad de conocer cuáles son sus expectativas, sus necesidades y sus proyectos personales.</p>
2	2013	Jóvenes investigadores en proceso de formación: temáticas, enfoques y perspectivas de desarrollo.	IV Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación	<p>El estudio realizado se centró en conocer la situación formativa e investigadora de los doctorandos en materia de orientación educativa y profesional (características, necesidades y expectativas).</p> <p>En primer lugar, existe una clara tendencia en la realización de las tesis doctorales en las áreas de orientación relacionados con el desarrollo de la carrera y los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>En segundo lugar, entre las demandas de los doctorandos se encuentra la presencia de un tutor que guíe, oriente y acompañe su proceso formativo, aunque la muestra participante reconoce que el director/es de tesis y los compañeros del grupo de investigación son los principales apoyos con los que cuentan para la realización de las tareas docentes y de investigación. Por lo tanto, la figura del tutor sería una buena práctica a implantar en todas las universidades para la mejora de su formación y que ésta se adapte a sus necesidades. De esta manera nos acercamos a la disposición de un modelo de acción común para atender las necesidades del doctorando/a y eliminar acciones particulares.</p> <p>En tercer lugar, a pesar de las necesidades y dificultades que manifiestan los doctorandos, éstos se ven hábiles y competentes para desarrollar sus actividades de docencia e investigación en la universidad o para un posible reciclaje profesional. En este sentido, la principal motivación es sacar el mayor partido al día a día, a la formación diaria, reflexionar sobre el futuro en esta época de incertidumbre y establecer contactos y foros para compartir impresiones.</p>
3	2013	Proceso de formación de los jóvenes investigadores en orientación.	XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa	<p>En este congreso de carácter nacional e internacional se presentó un simposio vinculado a las características bajo las cuales se produce el desarrollo formativo de los doctorandos en materia de orientación. Concretamente, se presentaron los resultados finales de un estudio realizado con una muestra de estudiantes de doctorado a nivel nacional que se encontraban cursando estudios de doctorado en el ámbito de la orientación. Se trataba de un trabajo en el que se exponían los datos relacionados, por un lado, con las tesis doctorales que actualmente se están desarrollando en materia de orientación, y por otro, con las necesidades y expectativas de los doctorandos.</p> <p>Por otra parte, y como perspectivas de futuro que también se recogían en este documento, se expusieron las líneas en las que pretendían seguir avanzando los jóvenes investigadores de la RED. Concretamente, profundizar en las características del proceso formativo de los doctorandos y en el diseño y elaboración de un modelo formativo integral que dé respuesta a las necesidades y expectativas formativas de los estudiantes de doctorado en el ámbito de la orientación.</p>

4	2013	Expectativas de los estudiantes de doctorado en materia de orientación	I Seminario Iberoamericano As Transições dos Estudantes, Um Desafio para as Universidades	<p>Este estudio profundiza en las expectativas que tienen los doctorandos en materia de orientación en relación a la carrera profesional de profesorado universitario desde tres perspectivas: profesional, académica y socio-personal.</p> <p>De la realización de este trabajo se destaca que las expectativas profesionales es un argumento valorado durante el proceso de formación de los doctorandos. Estas expectativas se encuentran directamente vinculadas con el desempeño laboral relacionado con la docencia e investigación universitaria, aunque los doctorandos se consideran competentes y hábiles para desempeñar otros puestos laborales, principalmente relacionados con la educación como maestros, profesores u orientadores. Por lo tanto, los doctorandos estiman que poseen una buena cualificación y capacitación para desarrollar el ejercicio de la docencia universitaria, pero también para afrontar otras profesiones ligadas al campo profesional de procedencia.</p> <p>En relación a las expectativas académicas, a pesar de considerar oportuno el intercambio de experiencias a través de la movilidad geográfica o la creación de redes interuniversitarias, la falta de tradición en este aspecto resulta limitante para los doctorandos.</p> <p>Por último, desde la perspectiva socio-personal, la situación económica presente en España supone una incertidumbre profesional y personal, pero la formación sigue siendo el requisito necesario para afrontar el futuro. A pesar de ello, la posibilidad de no continuar la carrera profesional en la universidad se comprende como una oportunidad de apertura a otros campos profesionales.</p>
5	2013	Diseño y evaluación del Cuestionario de Necesidades y Expectativas de los Doctorandos en Orientación	I Seminario Iberoamericano As Transições dos Estudantes, Um Desafio para as Universidades	<p>En este Seminario se presentó el diseño, proceso de validación y aplicación del instrumento que ha permitido recabar información en torno a: analizar las necesidades que tienen los doctorandos en materia de orientación a lo largo de su trayectoria académico-profesional e identificar las expectativas que tienen los doctorandos en materia de orientación. Y en concreto, con este trabajo se explica el proceso seguido para dar adecuación y eficacia al cuestionario mediante: analizar la consistencia interna de los diferentes ítems que conforman el Cuestionario de Necesidades y Expectativas de los Doctorandos en Orientación y analizar la fiabilidad y validez del Cuestionario de Necesidades y Expectativas de los Doctorandos en Orientación.</p>
6	2013	Formación y expectativas profesionales de doctorandos en materia de orientación educativa y profesional.	VI Congreso Internacional de Formación para el trabajo. Formación para el trabajo en tiempo en crisis: Balance y prospectiva	<p>El trabajo presentado en este congreso parte de la intención de conocer la realidad formativa que están viviendo los estudiantes de doctorado en el nuevo modelo formativo derivado del Espacio Europeo de Educación Superior. Para esto se planteó un estudio de carácter descriptivo-exploratorio con el que dar respuesta a dos objetivos: a) Analizar la formación para la docencia que están adquiriendo los doctorandos en materia de orientación a lo largo de su proceso formativo, y b) Analizar las expectativas profesionales que tienen los doctorandos en materia de orientación hacia su futuro desarrollo laboral.</p> <p>Los resultados pusieron de manifiesto un estudiantado con alta motivación y expectativas hacia el desarrollo profesional como docente. Sin embargo, revelaron que no están adquiriendo competencias básicas para poder ejercer como profesionales de la docencia universitaria. Las conclusiones de este estudio aportan:</p> <p>En primer lugar, la existencia de una formación deficitaria que se traduce en una escasa proyección profesional entre el doctorando. Frente a ello, se reconoce la necesidad de impulsar la formación continua apoyada en algún tipo de figura (tutor, «experto») que reporten esas competencias básicas que son necesarias.</p> <p>En segundo lugar, destaca la incertidumbre sobre el futuro laboral. Es una realidad que pasa por la acreditación, pero ante la realidad socioeconómica y la exigencia que entraña el proceso de realización de la tesis doctoral, los doctorandos no descartan emplear esa formación de cara a otras salidas profesionales ligadas al escenario educativo.</p> <p>En tercer lugar, emerge la necesidad de establecer líneas de mejora en la formación de los estudiantes, mediante el establecimiento de modelos de enseñanza integral que den respuesta a las características formativas de este alumnado.</p>

Conclusiones

A lo largo de estos años, los jóvenes investigadores de RIPO han podido generar un conocimiento que les ha permitido aproximarse a la realidad formativa que viven los doctorandos en materia de orientación. Como perspectivas de futuro, se pretende seguir ahondando en esta realidad, pero desde una óptica global, asumiendo las necesidades, expectativas y dificultades formativas de los doctorandos, sin tener en cuenta el área científica a la que pertenezcan. Así, esta línea de trabajo les permitirá alcanzar un objetivo a largo plazo: la realización de un modelo formativo integral que permita a los actuales estudiantes de doctorado del ámbito nacional español adquirir un aprendizaje que les capacite para la docencia y para la investigación, y por ende, para su futuro desarrollo profesional.

Referencias bibliográficas

- Echeverría, B. (coord.). (2008). *Orientación Profesional*. Barcelona: UOC.
- Ferreira, C.; Pascual, L. y Delgado, M. (2013). Expectativas de los estudiantes de doctorado en materia de orientación. *I Seminário Iberoamericano As Transições dos Estudantes, Um Desafio para as Universidades*. Universidade do Vale do Itajaí, Brasil.
- Figuera, P. (Coord.). (2013). *Orientación Profesional y Transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera*. Barcelona: Laertes Educación.
- Franchy, R.; López, D.; Pol, C. y Llanes, J. (2013). Diseño y evaluación del Cuestionario de Necesidades y Expectativas de los Doctorandos en Orientación. *I Seminário Iberoamericano As Transições dos Estudantes, Um Desafio para as Universidades*. Universidad de do Vale do Itajaí, Brasil.
- Llanes, J.; Delgado, M.; López, D. y Franchy R. (2013). Formación y expectativas profesionales de doctorandos en materia de orientación educativa y profesional. *VI Congreso Internacional de Formación para el trabajo. Formación para el trabajo en tiempo en crisis: Balance y prospectiva*. Universidad Rovira i Virgili, Tarragona.
- López, D. y Pol. C. (2013). Proceso de formación de los jóvenes investigadores en orientación. *XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa*. Universidad de Alicante. Alicante.

López, D. (Coord.); Pol, C. (Coord.); Delgado, M.; Ferreira, C.; Franchy, R.; Llanes, J. y Pascual, L. (2013). Jóvenes investigadores en proceso de formación: temáticas, enfoques y perspectivas de desarrollo. *IV Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación*. Universidad de La Laguna. Tenerife.

Rodríguez, M.L.; López, D.; Pol, C. y Pascual, L. (2012). La riqueza de la relación intergeneracional de investigadores de orientación. Proyectos, expectativas, necesidades. *III Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación*. Universidad de Sevilla. Sevilla.

La «ceguera de género» en la orientación universitaria

TRINIDAD DONOSO-VÁZQUEZ (trinydonoso@ub.edu)

ANNA VELASCO MARTÍNEZ

Universidad de Barcelona

RESUMEN

Esta contribución intenta hacer una aportación a la calidad de la orientación universitaria. En un recorrido por fuentes documentales sobre las experiencias de orientación universitaria se observa que el empoderamiento de las mujeres ha ido o bien, de la mano de encontrar espacios específicos para trabajar contenidos determinados o bien, de la capacitación en habilidades integradas en las diferentes disciplinas. Se proponen dos vías de acción para paliar las desiguales por razón de género en el marco de las instituciones de educación superior a través de la acción orientadora.

La situación de las mujeres en educación superior

La expansión educativa que ha tenido lugar en España en los últimos decenios ha permitido una democratización en el acceso a los niveles de enseñanza superiores y universitarios de los cuales las mujeres han sido uno colectivo particularmente beneficiado. Se trata de una de las conquistas históricas de más impacto social, particularmente en términos de reducción de las desigualdades de género, al permitir mayores cuotas de igualdad profesional, personal y familiar para las mujeres.

Aun así, esta democratización se acompaña de dos fenómenos no resueltos por nuestros sistemas educativos: En primer lugar, la desigual orientación en la elección de estudios de chicos y chicas, que reproduce los estereotipos de género y explica, fundamentalmente, la infra-representación de las chicas en carreras técnicas. Las estadísticas del curso 2009-2010 del Instituto de la Mujer relativas a la educación superior, confirman que el 53,3% de los estudiantes matriculados en la universidad son mujeres. Por áreas, son mujeres el 72,4% de las personas matriculadas en Ciencias de la Salud, el 61,32% en Humanidades, el 62,05% en Ciencias Sociales y Jurídicas, el 56,71% de Ciencias Experimentales y el 26,76% en las Ingenierías y carreras técnicas.

En segundo lugar, los datos existentes sobre la situación de la mujer en la Ciencia y la Universidad ponen en evidencia las dimensiones de discriminación y desigualdad en el momento de la promoción profesional concluyendo que la plena incorporación de la mujer a la universidad no ha implicado su promoción en el mundo académico.

El 41,7% del personal docente e investigador (PDI) son mujeres. A medida que se asciende en la estructura educativa, la presencia de mujeres entre el profesorado es cada vez menor. El doctorado es un grado de titulación dominado por los hombres (el 64% del PDI con doctorado), mientras que, a la inversa, la diplomatura lo es para las mujeres (70%). La presencia de mujeres en los departamentos no es equitativa. Se da concentración según algunas áreas de conocimiento. Los departamentos con mayor presencia de mujeres son: Enfermería (91%), Química Analítica y Orgánica (66,7%), Pedagogía (58,7%). Los que tienen menor presencia femenina son: Ingeniería Electrónica (9,1%), Ingeniería Mecánica (10,3%) e Ingeniería Informática (19,4%). Existe una desigualdad en el acceso de hombres y mujeres en las categorías laborales más cualificadas: el 5,9% de los hombres son catedráticos universitarios, por sólo un 2,1% de las mujeres. De hecho, 8 de cada 10 catedráticos de universidad (CU) son hombres. O, dicho de otro modo: por cada mujer catedrática de universidad hay 4 hombres de la misma categoría (Instituto nacional de estadística, 2013).

Esta situación real nos indica que el punto de entrada de hombres y mujeres en la vida universitaria no es la misma y que la proyección profesional de unos y otras está marcada por desigualdades tanto en la vida universitaria en sí como en el mercado laboral (véase informe mujeres y hombres 2013 para las brechas de género por tasas de empleo, de paro, salarios, etc.)

Ante estas cifras e indicadores cabría preguntarse qué ha hecho la orientación universitaria para paliar una realidad a todas luces no equitativa.

Propuestas desde la orientación

Creemos que la orientación universitaria tiene dos caminos para hacer frente a estas discriminaciones.

- a) Por una parte, la **Orientación no mixta** que se ha puesto en funcionamiento en algunas universidades y que trataría de empoderar a las mujeres como grupo.

Toraiwa (2009) desarrolla la experiencia de formar grupos de mujeres («espacios seguros») en una Universidad de EEUU (Great Lakes University). Las estudiantes afirman, tras la experiencia, que para conseguir su empoderamiento fue fundamental la creación de espacios de aprendizaje en los cuales las estudiantes se sintieron seguras y pudieron expresarse libremente. En el trabajo de Weis y Fine (2000) se pone de manifiesto la importancia de tener un «espacio seguro» en el que se pueda realizar un trabajo colectivo y desarrollar pensamiento crítico para luchar contra los estereotipos sociales y la dominación cultural.

Mentkowski y Rogers (2010) recogieron datos durante diez años de estudiantes de una universidad privada para mujeres en Wisconsin. Las autoras defienden el trabajo en habilidades específicas. Analizaron los resultados de un test de habilidades que hacen a las alumnas a su ingreso a la universidad y posteriormente realizan un seguimiento de éstas durante los 5 años posteriores a su salida de la universidad. El trabajo defiende que los profesionales que educan a las mujeres en capacidades tales como comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, etc. integradas en las diferentes disciplinas (como biología, historia, artes, etc.) o profesiones (educación, enfermería, gestión) indirectamente están dotando a sus estudiantes de herramientas para confrontar la discriminación por género y contribuir a la equidad.

Las mujeres que trabajaban en un campo profesional u otro, después de su paso por la universidad, tenían los recursos necesarios para enfrentarse a los estereotipos de género. Fueron capaces de ser interpersonal e intelectualmente eficaces en la lucha contra la discriminación abierta y estructural. En particular, lo hicieron a través del liderazgo participativo que facilita la transformación de las estructuras jerárquicas dentro de estas organizaciones. La explicación de este éxito es que su educación les ha ayudado a intervenir y, posiblemente, prevenir los efectos negativos de la discriminación por género.

Las autoras llegan a la conclusión de que ayudan a las estudiantes a desarrollar recursos tales como una fuerte identidad ya como estudiantes, como profesio-

nales y como personas colaborativas. Cada una dependía de su identidad para evitar o contrarrestar los efectos negativos de la discriminación de género y, en algunos casos, para promover la equidad. Otro de los resultados a los que llega el estudio es que el liderazgo participativo es esencial en la preparación de las estudiantes para su inserción en los diferentes campos profesiones.

El problema de esta vía es que alude a la tan mal entendida y desprestigiada acción de discriminación positiva. En términos generales una acción positiva es una medida correctora y temporal cuya finalidad es favorecer la igualdad de oportunidades de las personas pertenecientes a grupos desfavorecidos. En general, ni profesorado ni alumnas están dispuestas a admitir su pertenencia a un grupo desfavorecido.

b) Una orientación para introducir la perspectiva de género en la práctica pedagógica de la educación superior.

El marco legislativo lo ha intentado, pero no se ha conseguido. La introducción de la perspectiva de género en los planes de estudios de las universidades es una quimera¹.

¿Cuáles han sido los obstáculos que se dan en la ES para introducir la perspectiva de género en la práctica pedagógica?

¿Carencia de formación? Aspecto estudiado en formación inicial y permanente del profesorado y que podríamos hacer una generalización al profesorado universitario debido entre otras cosas a la ausencia de estudios para este nivel. Los estudios apuntan a que, de falta de conciencia de las discriminaciones de género, lleva al profesorado a ignorar por completo los contenidos y medidas a aplicar para trabajarlo (García de León y García de Cortázar, 2001; Andreu, 2002; Morales, Luna, Esteban, 2010). Anguita (2011, p. 49) lo resume de forma muy clara en su afirmación «se trata de un círculo vicioso que sólo se puede romper mediante la formación: no hay formación porque no hay demanda de la misma y no hay demanda de formación porque se ignora la problemática y se cree, en términos generales, que la igualdad entre chicos y chicas ha llegado a las aulas».

1 Ver los informes de la Universitat Jaume I (Fundación Isonomía, 2010) y la tesis doctoral de la Universitat Autònoma de Barcelona sobre planes docentes (Rebollar Sánchez, 2013).

Ausencia de guías docentes para ayudar al profesorado. Desde el ámbito universitario, además, se nos complica la tarea dada la falta de referentes y modelos a seguir. Es muy difícil encontrar experiencias sobre la introducción del gender mainstreaming a enseñanzas de educación superior. A la poca o nula conciencia de género como se suman las dificultades organizativas y materiales, la existencia de materiales didácticos sin cariz androcéntrico, propuestas concretas de cómo trabajar el lenguaje de una manera no sexista, las dificultades que presenta la juventud universitaria para detectar las discriminaciones de género en sus propias vidas y el extenso rechazo que esta juventud muestra hacia el movimiento feminista (agente promotor de los cambios en la ley para la inclusión del mainstreaming de género a las aulas) (Markowitz, 2005; Riera y Valenciano, 1991; Riley, 2001).

El espejismo de la igualdad. No hay que olvidar el fenómeno llamado espejismo de la igualdad (Valcárcel, 2008) que pretende explicar la presunta situación de igualdad formal y real que la sociedad percibe, pero que desgraciadamente no se ajusta a la realidad. Es decir, la falta de sensibilización en las cuestiones de género, la corrección política, la existencia de leyes que condenen prácticas discriminatorias por razón de género y los códigos heteropatriarcales más sutiles que hoy en día se aplican (el sexismo cada vez parece más diluido y pasa más desapercibido, pero sigue siendo igual de penetrante) hacen que el profesorado no se preocupe para detectar presuntas prácticas discriminatorias y piense que la igualdad ya está conseguida, pero en realidad ante lo que nos encontramos es un huevo sexismo más naturalizado y, en consecuencia, invisible.

Así pues, al final, introducir la perspectiva de género en la labor docente resulta ser una acción totalmente voluntaria en la cual el profesorado se siente totalmente desorientado y con la sensación de no tener el espaldarazo esperado, por lo tanto, acaba siendo una práctica solitaria en constante cuestionamiento de su adecuación y eficacia (Donoso-Vázquez y Velasco Martínez, 2013).

¿Qué podría hacer la Orientación educativa y profesional en la Universidad?

I. Analizar:

- Elementos y factores que son significativos en la práctica docente para atravesarla con perspectiva de género.

II.-Elaborar, diseñar, crear:

- Metodologías que puedan extraer de los alumnos la cosmovisión cultural de género-poder y que les haga reflexionar sobre cómo culturalmente se ha elaborado una visión género-poder y cada persona ha incorporado a su propia voz las voces de la su cultura (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2012).
- Metodologías didácticas no sesgadas por el género
- Estrategias que permitan cambiar las creencias, actitudes y prácticas habituales.
- Estrategias didácticas que permitan a alumnado adoptar una posición activa/participante con responsabilidad en los cambios sociales.
- Técnicas que permitan interrogarse e interrogar sobre cómo se lleva a cabo la propia práctica pedagógica.
- Procesos de transformación de los discursos hegemónicos.

III. Desarrollar:

- Procesos de mejora enseñanza-aprendizaje que introduzcan contenidos conceptuales sobre la relación género-poder.
- Conocimientos no sometidos a la distorsión sexista.
- La conciencia crítica ante los conceptos como ciencia, poder, sujeto, estado... Incorporar las aportaciones de las mujeres haciéndolas visibles, no es una cuestión de representación, sino de representatividad.

IV. Productos formativos:

- Analizar las necesidades que tienen docentes universitarios y diseñar productos educativos para cubrir esas necesidades.
- Indagar en las resistencias del profesorado hacia la temática de género y elaborar procesos formativos para eliminar creencias, prejuicios y mitos.
- Elaborar guías docentes y materiales para acompañar al profesorado en su labor de cambiar la practica educativa.

La realidad expresada en cifras podría llevarnos al desánimo sobre las posibilidades que tiene la educación superior para evitar que sea un lugar de reproducción de desigualdades de género. En cambio, otros autores comparten una postura esperanzadora (Acker, 1994; Bourdieu, 1999), asumiendo que la educación, particularmente la universitaria, puede ofrecer ciertas transformaciones en los mandatos establecidos para los géneros, precisamente a partir de que «las contradicciones que la escuela atraviesa y a las que introduce» pueden generar un campo fértil para transformar dichos mandatos (Bourdieu, 1999:107). Y es aquí donde la orientación universitaria debería asomar la cabeza e instalarse con fuerza.

Referencias bibliográficas

- Acker, S. (1994). Género y educación. *Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, España, Narcea.
- Andreu, S. (2002). La Carrera Académica por género (A propósito de dos investigaciones recientes). *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 13-31.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.
- Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Donoso-Vázquez, T. y Velasco-Martínez, A. (2012). La Formación universitaria en género como toma de conciencia de las dinámicas generizadas. En M. Martín Clavijo (editora). *Más Igualdad. Redes para la Igualdad* (pp. 239-248). ArCiBel Editores.
- Donoso-Vázquez, T.; Velasco-Martínez, A. (2013) ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? Profesorado: *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 71-88.
- Fundación Isonomía (2010). *Integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la universidad Jaume I*. Alicante: Universidad Jaume I. Instituto de la Mujer.
- García de León, M. A. y García de Cortázar, M. (2001). Las académicas. *Profesorado universitario y género*. Madrid: Instituto de la Mujer de España.
- García de León, M.A. y García de Cortázar, M. (2001). *Las académicas (Profesorado universitario y género)*. Madrid: Instituto de la Mujer.

- Instituto nacional de estadística (2013). *Mujeres y hombres en España*. Catálogo de publicaciones de la Administración General del Estado. Disponible en <http://publicacionesoficiales.boe.es>
- Markowitz, L. (2005). Unmasking moral dichotomies: Can feminist pedagogy overcome student resistance? *Gender and Education*, 17(1), 39-55.
- Mauleón, E. y Bordons, M. (2006). Productivity, impact and publication habits by gender in the area of Materials Science. *Scientometrics*, 66(1), 199-218.
- Mentkowski, M.; Roger, G. (2010). *Educating Women Students in the Academy to Confront Gender Discrimination and Contribute to Equity Afterward*. Forum on Public Policy Online, 2010 (2). Consultado el 04/10/2012 en <https://eric.ed.gov/?id=EJ903582>
- Morales, M. J.; Luna, M. J.; Esteban, A. I. (2010). Diagnóstico de paridad en la universidad: análisis a través de indicadores. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (UOC)*, 7(2). Disponible en <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v7n2-morales-luna-esteban/632-1027-3-PB.pdf>
- Rebollar Sánchez, E.M. (2013). *El género en los planes de estudio de los grados de educación en las universidades públicas españolas*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Riera, J. M. Y Valenciano, E. (1991). *Las mujeres de los 90: El largo trayecto de las jóvenes hacia su emancipación*. Madrid: Morata.
- Riley, S. (2001). Mainaining male power: male constructions of «feminists» and «feminist values». *Feminism & Psychology*, 11(1), 55-78.
- Toraiwa, T. (2009). Empowerment and the Construction of a Safe Space in a Women's Studies Classroom. Educational Studies in Japan: *International Yearbook*, 4, 67-78. Disponible en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ912729.pdf>
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.

V SEMINARIO RIPO
*Satisfacción del profesorado del máster de secundaria, especialidad
de orientación educativa, de la Universidad de Deusto*
Universidade de Santiago de Compostela, 2017, pp. 59-63

**Satisfacción del profesorado del máster de secundaria,
especialidad de orientación educativa, de la Universidad de Deusto**

ZURIA FERNÁNDEZ DE LIGER

UNAI GISBERT

MAIDER GOROSTIZA

MAIALEN MANDALUNIZ

LOURDES VILLARDÓN-GALLEGRO (lourdes.villardon@deusto.es)

Universidad de Deusto

RESUMEN

El alumnado de la especialidad de Orientación Educativa, del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, de la Universidad de Deusto, pretende evaluar el grado de satisfacción del profesorado de la especialidad, respecto a las siguientes dimensiones: alumnado, profesorado, organización y Dirección del Máster, recursos y su propio desempeño. El objetivo es identificar áreas de mejora y futuras líneas de trabajo, de cara a cursos posteriores.

Objetivos

La presente evaluación pretende conocer el grado de satisfacción general del profesorado del Máster de Formación para el Profesorado en Educación.

Secundaria, en la especialidad de Orientación Educativa, por ser este el primer curso en que se imparte con 60 créditos. Se trata de responder a las siguientes cuestiones:

- Está satisfecho con el alumnado y con el resto de profesorado?
- ¿Está satisfecho con los resultados obtenidos?
- ¿Está satisfecho con la Dirección del Máster y los recursos facilitados por la misma?
- ¿Cuáles, según el profesorado, son los puntos fuertes y débiles del Máster de Educación Secundaria, en su especialidad de Orientación Educativa?

El objetivo último es aportar información relevante que pueda ser tenida en cuenta para la mejora del Máster en cursos posteriores.

Contexto

La evaluación surge en el contexto institucional de la Universidad de Deusto, dentro de una de las asignaturas de la especialidad de Orientación Educativa: Investigación e Innovación Educativa: Evaluación de Programas.

Como se ha indicado anteriormente, este es el primer año que se imparte la especialidad en el formato actual, dirigida a psicólogos/as, pedagogos/as y psicopedagogos/as, con la finalidad de formar a futuros orientadores.

Metodología

Se ha evaluado el grado de satisfacción del profesorado respecto a las siguientes cinco variables: Alumnado, Profesorado, Organización y Dirección del Máster, Recursos, Su propio desempeño. También se ha consultado sobre Fortalezas y debilidades de la especialidad y Líneas de mejora

Para ello se han utilizado dos instrumentos, que nos van a permitir obtener datos tanto de tipo cualitativo como cuantitativo:

1. Cuestionario online:

A cumplimentar por todo el profesorado de la especialidad de Orientación Educativa. Está compuesto por 28 preguntas, en las que las dos primeras (1y 2) y

las dos últimas (27 y 28) son de respuesta abierta. El resto se responden mediante una escala Likert de cuatro niveles, en las que se indica el grado de acuerdo con la afirmación establecida (1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Muy de acuerdo). Al finalizar la batería de preguntas correspondiente a cada una de las cinco dimensiones, hay una pregunta abierta para que puedan aportar cualquier tipo de comentario e información que se considere necesaria para completar o matizar las preguntas relacionadas con dicho ámbito.

El cuestionario se ha enviado el trece de febrero y se han analizado los datos recogidos hasta el 23 de febrero. Han respondido 11 de los 13 profesores y profesoras de la especialidad.

2. Entrevista a la directora del Máster:

Se diseñó un guion con seis preguntas abiertas. La entrevista se ha realizado el diez de febrero, y se ha recogido en formato audio, con el permiso de la directora.

Resultados

En el análisis cuantitativo, los datos que se han tenido en cuenta han sido la media, la desviación típica, puntuaciones máximas y mínimas y porcentajes de respuesta.

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
ALUMNADO	3,20	4	3,6	0,29
PROFESORADO	2,25	4	3,18	0,47
ORGANIZACIÓN Y DIRECCIÓN	3,00	4	3,83	0,30
RECURSOS	3,25	4	3,75	0,29
DESEMPEÑO	3,33	4	3,75	0,21
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
TOTAL	3,05	3,77	3,62	0,208

Aquí se muestra un resumen de los datos obtenidos:

Se observa que en general, el grado de satisfacción es alto, siendo la dimensión mejor valorada la organización y Dirección del Máster, y la peor valorada,

dentro de un nivel adecuado de satisfacción, la coordinación entre el profesorado. Vemos también que hay poca variabilidad en las respuestas.

En cuanto a las fortalezas y debilidades, la formación y experiencia del profesorado, y el hecho de que sea personal tanto interno como externo a la universidad ha sido uno de los aspectos mejor valorados. El que haya sido posible impartir clase a un grupo tan reducido también se ha valorado positivamente, ya que ha favorecido una relación más cercana con el alumnado.

Conclusiones

Los datos analizados, nos muestran en general un profesorado motivado e ilusionado con la especialidad, tal y como han trasladado al alumnado a lo largo de todo el curso.

Cabe señalar que han surgido diferentes dificultades, derivadas del hecho de que es un programa recién implantado, que requiere una evaluación y una mejora continuas. Esperamos, que este proceso de mejora pueda, por tanto, beneficiarse de los datos obtenidos en este análisis.

En base a los resultados obtenidos, planteamos las siguientes recomendaciones:

- En primer lugar, teniendo en cuenta la buena relación establecida con el alumnado, sería conveniente acordar con ellos un plan de trabajo y un calendario desde principio de curso, para evitar solapamientos, y mejorar el rendimiento.
- La Dirección del Máster ha sido valorada muy positivamente. Consideramos que podría ser un buen punto de partida para mejorar la relación, la comunicación y la coordinación entre el profesorado; especialmente entre el profesorado de la misma materia.
- Puesto que el grupo de alumnos no es alto, sería recomendable introducir prácticas más innovadoras y el uso de las nuevas tecnologías, dados los recursos disponibles en la propia universidad.

Referencias bibliográficas

- Martínez de la Hidalga, Z. (2013). *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Especialidad: Orientación Educativa. Presentación Curso 2013/2014*.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación Basada en el Centro*. Bilbao: Mensajero.
- Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En A. Medina Rivilla, y L. M. Villar Angulo (Coord.) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.
- Hernández, J. y Martínez, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *RELIEVE*, 2-3(2). Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm

V SEMINARIO RIPO
*Aspectos éticos sobre el desempeño profesional de los orientadores
mediante el uso de las TICs*
Universidade de Santiago de Compostela, 2017, pp. 65-71

Aspectos éticos sobre el desempeño profesional de los orientadores mediante el uso de las TICs

ELENA FERNÁNDEZ REY (elena.fernandez.rey@usc.es)

ANA I. COUCE SANTALLA

REBECA GARCÍA MURIAS

JOSÉ MANUEL PONTE CENDAL

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

La reflexión sobre los valores y el análisis crítico y participativo de la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en el ámbito de la orientación (Cortés, 2006) constituye el punto de partida de esta comunicación. La definición de estándares de calidad y de principios éticos sobre la intervención a través de la e-orientación es un tema de interés creciente, especialmente en el contexto europeo. La responsabilidad en el empleo de las TICs por parte de los orientadores contribuye a la aceptación y difusión de buenas prácticas.

Se presentan dos ejemplos de propuestas de análisis ético de las TICs, la línea de investigación Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) auspiciada por la Organización de Estados Iberoamericanos y el Proyecto eGos (e-Gobierno y e-Servicios de Orientación).

Los orientadores rigen su actividad profesional por un conjunto de normas éticas similares a las de otros colegas de profesiones vinculadas con la ayuda a sujetos en procesos educativos, formativos o laborales.

La ética en las profesiones de marcado carácter social, como es la orientación, debería concebirse como un elemento cotidiano. Para su consecución estudios como los de Vilar (1999, 2001) concluyen que es necesaria una actuación basada en la reflexión, análisis, construcción y proyección sobre la deontología que debe partir de los propios profesionales y que se estructure en tres ejes de trabajo simultáneos:

- Construcción de una identidad profesional compartida.
- Identificación y explicitación de un modelo interpretativo de la realidad social y, en consecuencia, de una propuesta de acción.
- Inicio de procesos de análisis de conflictos éticos en equipos profesionales y de construcción de respuestas consensuadas.

La IAEVG (1995) realiza una propuesta ética que pretende la mejora del valor, la dignidad, el potencial y la singularidad de las personas. Específicamente, el punto 7 de las responsabilidades éticas con los clientes se refiere al uso de las nuevas técnicas y aplicaciones informáticas, justificando su empleo si se cumplen tres condiciones importantes: la adecuación a las necesidades de los individuos, la comprensión por parte de éstos de cómo utilizarlas y el ofrecer garantías para un seguimiento posterior. El acceso a estas tecnologías y a una información precisa, actual y no-discriminatoria por parte de los grupos menos representados es también un aspecto que se integra en este apartado.

Las tecnologías están incorporadas en la intervención orientadora como recurso a través de páginas web, programas online e informáticos, bases de datos o correo electrónico, entre otras herramientas. Además, se incluyen como objetivo y contenido de la orientación educativa y profesional: conocer las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TICs– (saber) y comprender cómo usarlas (saber hacer).

Las competencias técnicas que requiere el orientador para la aplicación de las TICs en sus actividades profesionales se deberán complementar con la necesidad de desarrollar habilidades de comunicación específicas para utilizar estos recursos y de conocer las normas legales que rigen su uso.

La integración de las TICs en el contexto de la orientación implica una serie de cambios en diversos niveles:

- Cambio de mentalidad y actitudes de los profesionales para considerar las TICs como una oportunidad para afrontar las nuevas demandas sociales y no como una alternativa a la presencia de orientadores cualificados.

- Modificaciones en la forma de establecer las interacciones con los usuarios y con otros profesionales, primando características como la inmediatez, la personalización o la diversificación.
- Apertura de posibilidades de trabajar en red entre varios orientadores o con diversos organismos, favoreciendo el incremento de la calidad de los servicios de orientación.
- Cambios de tipo organizativo que pueden afectar a la planificación e implementación de la intervención orientadora o al tiempo o lugar en la que ésta se lleva a cabo.

Pero, faltaría tener en cuenta el tercer componente de las competencias, saber analizar las TICs éticamente, (saber ser y estar), es decir, reflexionar sobre sus valores y analizar crítica y participativamente la aplicación de las TICs en orientación (Cortés, 2006).

Zúñiga (2002: 25-26) defiende que el uso de las TICs en los contextos educativos ofrece oportunidades para aplicar el juicio crítico y la construcción de consensos sociales respecto a temas como:

- La equidad en su acceso.
- El respeto y la preservación de la identidad personal y cultural (libertad de expresión).
- El reconocimiento de la propiedad intelectual.
- La responsabilidad en el uso de las formas de representación personal y colectiva.

La responsabilidad en el uso de las TICs contribuye a la aceptación de buenas prácticas y, como consecuencia, conseguir la implantación de sistemas más seguros y confiables.

En la actualidad, existen varias investigaciones y proyectos que presentan enfoques para un análisis ético de las mismas. Las perspectivas sobre este análisis implican la comprensión de sus valores intrínsecos, ya que las tecnologías y los medios de comunicación incluyen en sí mismos connotaciones valorativas (como fin) y la percepción de las mismas como transmisoras y mediadores de contenidos y acciones de carácter axiológico (como medio), estableciendo una corriente denominada *tecnología educativa* (Cortés, 2005, 2006).

Resulta tan necesario incorporar los valores a los recursos tecnológicos que se apliquen a la orientación, como «orientar en la formación de un profesional que ha de buscar el porqué de los hechos tecnológicos acerca de sus prácticas y actitudes» (Cortés, 2005-2006, p. 237).

A nivel iberoamericano destacan, con una amplia línea de investigación, los estudios sociales de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) auspiciada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que pretende la regulación democrática del cambio científico-tecnológico, entre otras finalidades y que se diversifica en tres ámbitos de estudio: la investigación académica, la educación y la política pública.

En el contexto europeo sobresale el Proyecto eGOS -e-Gobierno y e-Servicios de Orientación (Vuorinen y Sampson, 2011) que cuenta como objetivo la elaboración de una guía ética para el uso y la aplicación de la e-orientación y que propone una serie de recomendaciones específicamente para los profesionales en diversos aspectos, como son los siguientes:

- Evaluación del nivel de competencia de los orientadores con las TICs para evitar posibles problemas éticos.
- Identificación precisa del propósito, los destinatarios y el uso potencial de la información.
- Asesoramiento a clientes sobre los recursos tecnológicos más adecuados para sus necesidades y sobre los retos y problemáticas que puedan surgir con su utilización.
- Recogida de datos personales: necesidad de utilizar informes de consentimiento para que los clientes conozcan quién recoge y tiene acceso a ellos, qué medidas de seguridad tiene el formato online y por cuánto tiempo se guardarán los datos recogidos.
- Limitación al propio contexto cultural o formarse previamente para orientar a personas de otros entornos culturales.
- Validez y calidad de las evaluaciones vocacionales e información: se deberían incluir enlaces a profesionales cualificados que pudiesen orientar a los sujetos, si fuera necesario.

El Proyecto eGOS desarrolla un modelo de cuatro pasos para potenciar el uso efectivo, responsable y ético de los recursos y servicios de la e-orientación, indicando cuál es el papel del orientador en cada una de las etapas:

1ª Fase. Comprensión, en la que el profesional aclara las evaluaciones y la información que necesita el sujeto.

2ª Fase. Recomendación, en la que aconseja sobre los recursos y servicios de e-orientación (evaluaciones de vocación e información) más adecuados a las necesidades de la persona.

3ª Fase. Orientación, prepara al sujeto para un uso eficaz de las evaluaciones de vocación e información.

4ª Fase. Seguimiento, supervisa que la persona realice un empleo pertinente de los recursos atendiendo a sus recomendaciones para alcanzar sus objetivos y tiene un plan de futuro.

La definición de estándares de calidad y de principios éticos sobre la intervención a través de la e-orientación es un tema de interés creciente a nivel europeo desde hace más de una década (por ejemplo, en 2001 en Goteborg (Suecia) se celebró el Congreso «Quality and Ethics in Web-Based Guidance»). Y el debate sobre la ética en la orientación continúa, como se puso de manifiesto en la Conferencia Internacional de la IAEVG «Orientación educativa y profesional para la sostenibilidad en el trabajo, el bienestar y la justicia social: retos para el siglo XXI» que tuvo lugar en Mannheim (Alemania) en octubre de 2012, donde se presentaron trabajos en los campos temáticos «Tecnología moderna para la gestión de servicios de Orientación inclusiva orientados al futuro» y «Desarrollo de la calidad en la Orientación educativa y profesional; competencias, cualificaciones, comportamiento ético y profesional de los orientadores».

La orientación individual o grupal, especialmente en lo que se refiere a la comunicación interpersonal, se considera uno de los ámbitos de intervención que más problemas éticos puede ocasionar (Malik y Sánchez, 2003), por lo que se hace necesario trabajar proactivamente con los profesionales estrategias argumentadas que ayuden a buscar soluciones a los mismos.

Conclusiones

- La necesidad de integración de las TICs en el ámbito de la intervención orientadora implica una reflexión sobre sus valores y el análisis crítico y participativo de su aplicación.

- Esta realidad supone la comprensión de sus valores intrínsecos, ya que las tecnologías y los medios de comunicación incluyen connotaciones valorativas (como fin) y la percepción de las mismas como transmisoras y mediadores de contenidos y acciones de carácter axiológico (como medio), estableciendo una corriente denominada tecnoética educativa (Cortés, 2005, 2006).
- Se presentan dos experiencias vinculadas con esta temática: «Ciencia, Tecnología y Sociedad» (CTS) auspiciada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que pretende la regulación democrática del cambio científico-tecnológico y el Proyecto eGOS –e-Gobierno y e-Servicios de Orientación (Vuorinen y Sampson, 2011) que pretende la elaboración de una guía ética para el uso y la aplicación de la e-orientación y que propone una serie de recomendaciones específicas para los profesionales.

Referencias bibliográficas

- American Counseling Association (2005). *Ethical Code of the ACA*. Consultado el 11 de diciembre de 2012 <http://www.counseling.org/docs/default-source/library-archives/archived-code-of-ethics/codeethics05.pdf?sfvrsn=4>
- Cortés, A. (2005). Las preconcepciones sobre la tecnoética en los adultos. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 541-552.
- Cortés, A. (2005-2006). Valores y Orientación Profesional: algunas líneas de investigación e intervención actuales. *Contextos Educativos*, 8-9, 233-248.
- Cortés, A. (2006). Un análisis de la Orientación Profesional desde la Tecnoética Educativa. *REOP*, 17(2), 181-193.
- eGOS Project (2010). *Eguidance & egovernment services*. Consultado el 11 de diciembre de 2012 en <https://www.facebook.com/EGOS-e-guidance-e-government-services-100352260037705/>
- International Association for Educational and Vocational Guidance (1995). *IAEVG Ethical Standards*. Consultado el 3 de diciembre de 2012 en <http://www.http://iaevg.net/iaevg.org/IAEVG/navelba.html?lang=2&menu=1&submenu=2>
- Malik, B. y Sánchez, M. (2003). Orientación para el desarrollo de la carrera en internet. *Comunicar*, 20, 97-109.

- Nogueira, M. A. (2009). *Diagnose da utilización e formación nas TIC dos orientadores educativos (Tesis Doctoral)*. Universidade de Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións.
- Sobrado, L. M. y Ceinos, C. (2011). *Tecnoloxías de la Información y Comunicación. Uso en Orientación Profesional y en la Formación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vilar, J. (1999). Deontoloxía y práctica profesional. Límites y posibilidades de los códigos deontolóxicos. *Ars Brevis. Anuari de la Catedra Ramon Llull de Blanquerna*, 5, 275-294.
- Vilar, J. (2001). La ética en la práctica cotidiana de las profesiones sociales. *Educación Social*, 17, 10-26.
- Vuorinen, D. R. y Sampson, D. J. P. (2011). *Guía Ética para el uso y aplicación de la e-Orientación*.
- Zúñiga, L. M. (2002). Oportunidad y riesgo: Los desafíos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito de la Ética. En I. Montero (Coord.). *Los desafíos de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación*. Madrid: OCDE/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

V SEMINARIO RIPO
Evolución del abandono en los estudios de grado de Pedagogía y ADE. Una perspectiva longitudinal
Universidade de Santiago de Compostela, 2017, pp. 73-78

Evolución del abandono en los estudios de grado de Pedagogía y ADE. Una perspectiva longitudinal

PILAR FIGUERA GAZO (pfiguera@ub.edu)

MERCEDES TORRADO FONSECA

JUAN LLANES

MARTA VENCESLAO

INMACULADA DORIO

MONTSERRAT FREIXA

Universidad de Barcelona

RESUMEN

La comunicación presenta los resultados de un estudio longitudinal sobre el abandono en los estudios de grado de Pedagogía y Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universidad de Barcelona, en el período de septiembre 2010 a septiembre 2013. Los objetivos son identificar la evolución cuantitativa del abandono y los momentos de mayor riesgo; establecer las diferentes tipologías de abandono vinculadas a los factores académicos e institucionales y profundizar en los factores que han contribuido al mismo.

Contexto utilizado

El trabajo forma parte de un estudio más amplio actualmente en curso (I+D EDU 2012-31568 «Trayectorias de abandono, persistencia y graduación en ciencias

sociales: validación de un modelo predictivo»¹ –que da continuidad del proyecto I+D: «La persistencia y el abandono en el primer año de universidad en Ciencias Sociales: bases para la mejora de la retención»²–. La cohorte de estudio son 1523 estudiantes de Pedagogía y ADE que iniciaron la carrera el curso 2010-2011. El estudio ha combinado el análisis de la base de datos institucional (datos sociodemográficos y académicos) y una entrevista telefónica semi-estructurada para hacer el seguimiento de los abandonos en los dos primeros años de carrera.

La población objeto de estudio de esta comunicación comprende un total de 450 estudiantes que han abandonado en los tres años de seguimiento. Representa el 29,5% del total de la cohorte que inicio los estudios el curso 2010-11.

Metodología empleada

El estudio realizado es de tipo longitudinal de carácter descriptivo y comprensivo basado en la metodología multiestratégica y sistémica en dos niveles de análisis, macro (análisis de datos del total de la cohorte) y micro (estudiantes que han abandonado). Las estrategias de obtención de información utilizadas han sido:

El análisis de las bases de datos institucionales que arrojan información sobre el total de la cohorte. La información procede de tres fuentes: (a) la base de datos de acceso (BDA), gestionada desde la oficina de preinscripción de la Generalitat de Catalunya y que incluye información sobre el perfil de acceso de los estudiantes de la cohorte (background demográfico y académico previo); (b) bases de datos de la matrícula en los tres años de seguimiento (BDM1,2,3) y que ha permitido identificar los estudiantes que habían abandonado la carrera a lo largo de los tres años de seguimiento e identificar las personas que abandonan los estudios y/o los reinician el momento del abandono en el decurso de los tres años; y (c) base de datos de rendimiento académico (BDR) que permite obtener información sobre la tasa de presentación y rendimiento).

Una entrevista telefónica semi-estructurada para hacer el seguimiento de los estudiantes que han abandonado los estudios en el año posterior al abandono. Los instrumentos utilizados en el seguimiento del abandono se elaboraron a partir del cuestionario *Entrevista telefónica de los alumnos que han abandonado* de Torrado

1  Proyecto I+D EDU 2012-31568 (I.P. Pilar Figuera Gazo).

2  Proyecto I+D EDU2009-10351 (I.P. Pilar Figuera Gazo).

(2012). Las dimensiones y variables analizadas han sido: características demográficas, trayectoria académica previa y rendimiento, proceso y causas del abandono, status actual (situación post-abandono), sugerencias y consejos a otros estudiantes y a la universidad. Los datos disponibles corresponden a los estudiantes que han abandonado en los dos primeros años.

Análisis de resultados

El análisis de la tabla uno permite visualizar la evolución del abandono en los tres años de seguimiento de la cohorte. Los datos confirman que, en el conjunto del estudio, el abandono en primer año es el más significativo, cuantitativamente hablando; el segundo año, es un año de un cierto «estancamiento» del fenómeno y, de nuevo, podemos observar un repunte significativo del abandono en el tercer año. Mientras que los datos obtenidos tienen precedentes en la investigación previa, sorprende la alta tasa de abandono en el tercer año. Por otro lado, un porcentaje reducido, pero a considerar es el de estudiantes que se reincorporan a los estudios tras dos años fuera del sistema.

Frecuencias: Persistencia y Abandonos (1er, 2º y 3er curso)

	ADE		Pedagogía	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
abandono 1 ^{er} curso	222	17,2	30	12,9
abandono 2º curso	32	2,5	6	2,6
abandono 3 ^{er} curso	147	11,4	12	5,2
continua 4º curso	888	68,8	185	79,4
Reingreso *	2	,2	1	,4
Total	1290	100,0	233	100,0

De los resultados obtenidos puede destacarse, en primer lugar, la diferencia entre los dos colectivos objeto de estudio respecto al interés previo en el ámbito de estudio. Si bien en ADE, la mayoría de los estudiantes la escogieron en primera opción, en Pedagogía solamente la mitad de los estudiantes la escogieron en primera

opción. El análisis de los resultados académicos apunta diferencias en función de la persistencia. Los estudiantes que continúan sus estudios tienen más éxito que sus compañeros/as que deciden abandonar independientemente del semestre del curso. Los datos segregados por titulación y año de abandono muestran como los alumnos de Pedagogía que abandonan tanto en el primer año como en el segundo y tercer año tenían unas tasas de éxito muy elevadas en el mismo año en que abandonaron (esta tasa es especialmente elevada en tercero); mientras que en ADE la tasa de éxito es baja, también encontramos un incremento significativo de esta tasa entre los estudiantes de tercero. Cabe señalar en este sentido que ADE presenta un grado de dificultad académica mayor que Pedagogía.

Nos preguntamos, por tanto, si es posible identificar el abandono únicamente con problemas de rendimiento. La investigación nos permite sostener que el principal motivo de abandono expresado por los estudiantes ha sido la falta de interés y motivación por la titulación, un factor que sabemos interdependiente de la capacidad de hacer frente a las demandas académicas. Entre los estudiantes de primer curso, otra de las causas destacables reside en la dificultad para combinar el trabajo asalariado con las exigencias de la carrera. Entre los de segundo curso, la oportunidad de cambio aparece otro de los motivos.

Cabe subrayar al mismo tiempo que el 84% de los estudiantes que abandonaron los estudios el segundo año, ya habían pensado en hacerlo durante el primer año. La idea incipiente de abandono durante el primer año está relacionada con los cambios de motivación respecto a la carrera, pero también con las inseguridades que comparta dejar el grado o por intentar aprobar asignaturas que luego pueda convalidar en otra carrera.

En relación a esta última cuestión, y ya para finalizar, destacamos que un año después del abandono alrededor de tres cuartas partes de los entrevistados han continuado con otras formaciones. El porcentaje de reingreso a la universidad es superior en Pedagogía que en ADE, donde una parte de los estudiantes continua su formación en ámbitos no universitario (CFGs).

Conclusiones

Más allá de las diferencias concretas entre Pedagogía y ADE, podemos situar en términos generales que: a) el abandono más significativo se produce en el primer año; b) la vía de acceso es un factor predictivo de la probabilidad de abandono;

c) se constata diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes que abandonan, independientemente del curso y de la titulación. Los datos de seguimiento de los motivos de abandono confirman que existe una asociación entre dificultades académicas y bajo rendimiento académico, pero la explicación remite a muchos factores: desde la falta de capacidades hasta problemas de motivación, no ser los estudios que se esperaba, o falta de tiempo y organización. Por último, d) se constata que el 25% de los estudiantes que ha abandonado, no ha reiniciado ningún otro tipo de estudios.

La incidencia del abandono es significativa en ambas carreras si bien existen diferencias en la configuración de las tipologías de abandono y su explicación. Desde la perspectiva de la orientación profesional los resultados del estudio cuestionan el papel de la orientación profesional en los procesos de transición. En muchas de las historias de estos estudiantes, el proceso de orientación ha sido inexistente o reducido a la información. El peso de la nota de acceso y el prestigio social o el imaginario sobre las carreras continúa teniendo un peso más importante que la necesaria reflexión sobre uno mismo y su futuro.

Propuestas de futuro

Situamos la propuesta de futuro en términos de investigación en la necesidad de realizar estudios para evaluar el proceso de orientación en la transición a la universidad. Desde la perspectiva de las políticas de orientación, los datos sugieren la importancia de la red como espacio de análisis y elaboración de mejoras en la orientación universitaria.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 22, 15-27.
- Álvarez, P. (2012, octubre). *Transición y acceso a los estudios universitarios: análisis de los factores que inciden en la adaptación y rendimiento académico del alumnado*. Simposium presentado en el I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional: Rol y retos de la orientación en la Universidad y en la sociedad del siglo XXI, Málaga, España.

- Figuera, P. y Torrado, M. (2013). *El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad*. *Revista Contrapontos*, 13(1), 33-41.
- Figuera, P., Forner, A. y Dorio, I. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369.
- Figuera, P., Torrado, M., Pol, C. y Corti, F. (2011) Análisis del perfil del estudiante y del proceso de integración académica en la universidad. Implicaciones para la relación pedagógica En F. Hernández (coord.) *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/20946>.
- Gairín, J., Figuera, P. Triadó, X (Eds). (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: AQU.
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Torrado, M. (2012) *El fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: el caso de ciencias experimentales*. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral inédita.

V SEMINARIO RIPO

Estrategias de obtención de información para estudiar las trayectorias de persistencia y abandono universitario

Universidade de Santiago de Compostela, 2017, pp. 79-83

Estrategias de obtención de información para estudiar las trayectorias de persistencia y abandono universitario

PILAR FIGUERA GAZO (pfiguera@ub.edu)

FRANCIELE CORTI

JAVIER VENTURA

M^a LUISA RODRÍGUEZ

XAVIER TRIADÓ

PILAR APARICIO

Universidad de Barcelona

RESUMEN

La comunicación que presentamos analiza los instrumentos (fundamentación, diseño y justificación) utilizados para llevar a cabo metodológicamente las fases (cinco momentos) del I+D 2012 «Trayectorias de abandono, persistencia y graduación en ciencias sociales: validación de un modelo predictivo». Este proyecto es la continuidad de la investigación «La persistencia y el abandono en el primer año de universidad en Ciencias Sociales: bases para la mejora de la retención» que ha identificado los factores explicativos de la persistencia y el abandono de dos grados (cohorte 2010) de ciencias sociales de la Universidad de Barcelona.

Objetivo

El objetivo principal de esta comunicación es presentar y analizar los instrumentos utilizados para llevar a cabo metodológicamente las diferentes fases del I+D¹

«Trayectorias de abandono, persistencia y graduación en ciencias sociales: validación de un modelo predictivo».

Contexto utilizado

La investigación se desarrolla en los contextos de los Grados de «Administración y Dirección de Empresas» (ADE) y «Pedagogía» de la Universidad de Barcelona con los estudiantes de la cohorte 2010-11.

Metodología empleada

El presente estudio es la continuidad, a partir de los resultados hallados, del proyecto I+D² «La persistencia y el abandono en el primer año de universidad en Ciencias Sociales: bases para la mejora de la retención» que han identificado los factores incidentes en la explicación de la persistencia y del abandono al final del primer año de universidad.

La finalidad del proyecto actual es contribuir al conocimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes de la promoción 2010-2011 a lo largo del tiempo teórico de duración de los estudios de Grado (cuatro años) y conocer la incidencia de los factores relevantes de la transición sobre esas trayectorias en el primer año, a partir de la validación del modelo predictivo de transición a la universidad.

Para la consecución de la finalidad se utilizan un conjunto de instrumentos –que pueden ser observados en la tabla a continuación– en coherencia con el planteamiento metodológico explicativo y comprensivo de carácter longitudinal, característico del estudio.

Tabla 1. Estrategias de recogida de información

ESTRATEGIAS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	POBLACIÓN	ASPECTOS DEL ANÁLISIS	RESULTADOS ESPERADOS
Registros académicos a partir del primer año (indicadores de rendimiento y calificaciones por tipología de asignaturas)	* Total de la cohorte (nivel macro).	* Resultados académicos a partir del primer año: (indicadores globales y resultados por asignatura). * Tasa de progreso a partir del primer año (créditos teóricos – créditos reales).	* Características de las tipologías de trayectorias académicas de éxito a partir del primer año del grado. * Identificación de asignaturas inhibidoras/ facilitadoras de la persistencia universitaria.
Cuestionario on-line al profesorado	* Profesorado de los grados de ADE y Pedagogía (2º, 3r y 4º cursos).	* Identificar los factores de riesgo. * Episodios y momentos críticos en la trayectoria del periodo de estudio (nivel de integración, nivel de apoyo, atribuciones de logro, etc.). * Diagnóstico de fortalezas y debilidades personales e institucionales.	* Identificación de los factores institucionales facilitadores/ inhibidores del progreso académico.
Entrevista semiestructurada: Responsables académicos	* Responsables académicos de los grados de ADE y Pedagogía.		
Entrevista semiestructurada: Estudiantes	* Estudiantes de la cohorte que persisten (nivel micro).		
Entrevistas semiestructuradas: Abandonos de 2º y 3er curso	* Estudiantes que han abandonado la carrera en 2º curso. * Estudiantes que han abandonado la carrera en 3er curso.	* Motivos del abandono. * Atribución de resultados. * Satisfacción con la experiencia educativa. * Situación académica/laboral actual. * Demanda de acciones futuras	* Características de los abandonos (no persistencia).
Entrevista semiestructurada: Abandonos definitivos	* Estudiantes que han desertado de la carrera.	* Situación post-abandono. * Motivos de reingreso. * Tipologías de abandonos definitivos (abandonos reincidentes, trayectorias posteriores de éxito, etc.). * Satisfacción con la experiencia educativa. * Demanda de acciones futuras.	* Identificación de tipologías de abandono.
Relatos biográficos múltiples	* Estudiantes que han finalizado la carrera en tiempo teórico. * Estudiantes que han finalizado la carrera con retraso.	* Experiencias personales en el periodo de estudio. * Sentimientos y sensaciones. * Ajustes personales y académicos en las trayectorias académicas. * Atribución de los cambios.	* Patrones vitales de las trayectorias de éxito y de retraso.

Análisis de resultados y conclusiones

Para la consecución de los objetivos planteados se utilizan cuatro estrategias de obtención de información.

- a) El análisis de los registros académicos facilitados a través de la institución permite realizar un seguimiento de la totalidad de la cohorte de estudio a nivel de rendimiento y matriculación (persistencia o abandono). A través de un identificador común (NIUB) se determinan las tasas de rendimiento y éxito y el ritmo académico del alumnado.
- b) La segunda técnica utilizada es el cuestionario con el profesorado, realizado en formato *on-line*, que tiene como finalidad identificar los factores que favorecen y/o inhiben el proceso académico. Se ha considerado un instrumento oportuno dado las características de la población participante y la facilidad proporcionada por el formato *on-line* para que se tuviera acceso a más profesores.
- c) En cuanto a los responsables académicos, se han llevado a cabo entrevistas para concretar la influencia de los factores institucionales en el progreso de la promoción y contrastar y triangular los resultados obtenidos en el seguimiento de la evolución de las trayectorias académicas. También se ha recurrido a las entrevistas para conocer con cierto grado de profundidad los factores que han contribuido a la persistencia o abandono desde los diferentes puntos de vista de los representantes de cada tipología. Estrategia que permite recoger cualitativamente las causas y motivos de la deserción, abandono intermitente o persistencia según el caso.
- d) Por último, los relatos biográficos múltiples complementan la información obtenida a través de las anteriores estrategias. La finalidad es analizar de manera particular los acontecimientos vitales que permitirán ilustrar, comprender y dar significado a las características de las tipologías de trayectorias académicas identificadas, cuyo centro de atención corresponde a las vivencias interiorizadas a lo largo de la experiencia académica. La naturaleza multifacética del estudio de las trayectorias académicas y de la persistencia universitaria, requiere un análisis interdisciplinar de los datos, que sólo se puede conseguir con una complementariedad me-

metodológica (Cohen, Manion y Morrison, 2000; Latorre, Rincón y Arnal, 1996; Valero, 2009). Lo que se ha pretendido en esta comunicación es presentar los diversos instrumentos y estrategias de recogida de información utilizadas en la investigación para conseguir la finalidad del estudio.

Referencias bibliográficas

- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Latorre, A.; Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Valero, S. (2009). *Aplicación de técnicas de minería de datos para predecir deserción*. Universidad Tecnológica de Izucar de Matamoros.

La formación de orientadores en la Universidad de Deusto

ZOE MARTÍNEZ DE LA HIDALGA (zoe@deusto.es)
LOURDES VILLARDÓN-GALLEGO (lourdes.villardon@deusto.es)
Universidad de Deusto

RESUMEN

El objetivo de esta comunicación es difundir los principios y el proceso seguido para la elaboración del Plan de Estudios de la especialidad de Orientación Educativa en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Deusto.

Antecedentes

En la ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre la especialidad de Orientación Educativa es una especialidad más en cuanto a número de créditos específicos de entre todas las especialidades del máster en formación del profesorado, pero la experiencia a lo largo del periodo de vigencia de dicha orden manifestó la necesidad de introducir algunas modificaciones en dicha especialidad por su peculiaridad y diferencias en las funciones propias del perfil.

Orden EDU/3498/2011 de 16 de diciembre

Es en esta Orden donde la especialidad de Orientación Educativa incluye una formación de 60 ECTS, 52 ECTS establecidos por la propia orden y 8 a criterio de la institución impartidora.

En la Universidad de Deusto se creó una Comisión formada por un grupo de 5 profesores del área de conocimiento de la Orientación Educativa con el objetivo de elaborar el Plan de Estudios para su verificación posterior por la ANECA.

Para la elaboración del Plan de Estudios, la comisión se planteó los siguientes principios que guiarán el desarrollo del plan: importancia de la formación práctica y necesidad de formación específica en el campo de la Orientación.

Basándose en estos fundamentos, los 8 ECTS no regulados se distribuyeron de la siguiente manera:

- El Módulo 2 (específico) tiene una carga de 26 ECTS, 2 ECTS más de los regulados con el fin de reforzar dos aspectos fundamentales para esta especialidad: los ámbitos y procesos de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico.
- El Módulo 3, Practicum y Trabajo Fin de Máster tiene 22 ECTS, esto es, 6 ECTS más de los establecidos en la Orden EDU/3498/2011.

Estructura

En esta 1ª promoción (2013-14) se matricularon 7 estudiantes. Debido al escaso número de alumnos fue necesario articular el plan de una manera que lo hiciera viable y potente formativamente hablando. En este contexto se decidió impartir de forma conjunta con el resto de las especialidades el 20% de los créditos del plan de estudios del máster de educación secundaria.

Consideramos que esta opción tiene una doble riqueza, por una parte, aprovechar la sinergia de los recursos existentes y por otra la posibilidad de compartir experiencias en el aula entre los futuros profesores de las diferentes especialidades y los futuros orientadores.

En concreto han cursado conjuntamente del módulo 1 (genérico) «Desarrollo, aprendizaje y educación» (4 ECTS), «Procesos y contextos educativos» (4 ECTS) y 2 ECTS de los 4 de «Sociedad, Familia y Educación». En los otros 2 ECTS restantes se trabaja de forma específica «La Intervención con familias».

En el Módulo 2 (específico) se impartieron de forma conjunta 2 de los 26 ECTS que lo componen, 1 crédito de la Materia «Procesos de la Orientación Educativa y el asesoramiento psicopedagógico» y otro de «La investigación e innovación educativa y la gestión del cambio».

Los 24 ECTS restantes de este módulo se trabajaron de forma diferenciada al igual que los créditos del Módulo 3 lo que permite mantener el grado de especificidad deseado.

Los módulos y materias a trabajar en el Plan de Estudios quedaron distribuidos en 2 semestres a lo largo del curso académico.

Profesorado

El claustro de profesores de la especialidad de Orientación Educativa está compuesto por 19 profesores. De ellos, 13 (68,4%) son profesores de la Facultad de Psicología y Educación y los 6 (31,6%) restantes son profesionales de la Orientación en centros educativos y profesores colaboradores en el máster universitario en formación del profesorado de secundaria.

Han participado como tutores del Practicum 7 orientadores de centros educativos públicos y privados de Araba y Bizkaia.

Metodología

Con el fin de favorecer el desarrollo de las competencias propias del perfil orientador, se utilizó metodología activa en la formación, como por ejemplo aprendizaje basado en proyectos, análisis de casos, metodología coaching, tutoría entre iguales y aprendizaje cooperativo.

Durante el desarrollo de esta especialidad se han realizado actividades de evaluación del máster para hacer reajustes durante el proceso. Al finalizar el curso 2013-14, está previsto realizar una evaluación global de la especialidad con el fin de detectar puntos fuertes y aspectos a mejorar para futuras promociones.

Referencias bibliográficas

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre de 2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habili-

ten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE 312 de 29 de diciembre de 2007. BOE-A-2007-22450, 53751-53753.

Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE 310 de 26 de diciembre de 2011. BOE-A-2011-20181, 141836-141840.

Varios UD (2012). Memoria de verificación del Plan de estudios de la especialidad de Orientación Educativa de la Universidad de Deusto. Documento no publicado.

Varios UD (2013). Plan de estudios de la especialidad de Orientación Educativa de la Universidad de Deusto. Documento no publicado.

V SEMINARIO RIPO
*El centro educativo y el barrio como mecanismos generadores
de capital escolar, social y relacional*
Universidade de Santiago de Compostela, 2017, pp. 89-94

El centro educativo y el barrio como mecanismos generadores de capital escolar, social y relacional

M^a INÉS MASSOT LAFÓN (imassot@ub.edu)

OLGA GONZÁLEZ MEDIEL

ANGELINA SÁNCHEZ MARTÍ

M^a PAU SANDÍN ESTEBAN

Universidad de Barcelona

RESUMEN

La finalidad de esta comunicación es mostrar el proceso y los principales resultados de la primera fase de una investigación longitudinal que analiza los procesos de éxito educativo y persistencia académica en alumnado inmigrante (I+D+i EDU 2011-25960) desarrollada por el grupo GREDI. El objetivo general del proyecto busca determinar en qué medida las redes personales y sociales (composición, estructura y funcionalidad) del centro educativo pueden empoderar (constituir un factor promotor/protector) las trayectorias académicas de los estudiantes incidiendo en su persistencia y éxito escolar. Proyecto I+D+i EDU2011-25960 está financiando por el Ministerio de Economía y Competitividad. En esta comunicación nos centraremos en la descripción de uno de los centros educativos que participa en el proyecto, concretamente en un centro ubicado en el barrio de la Florida (Hospitalet).

Objetivos

Nos centraremos en identificar y analizar:

- Los recursos organizativos, curriculares y las estrategias de atención a la diversidad;
- Las acciones que implementan para favorecer el éxito académico y la transición a la postobligatoria; y,
- Las características –factores de riesgo y factores protectores– de los sistemas relacionales, conformados por el barrio y sus agentes comunitarios.

Metodología

Se está realizando un estudio longitudinal de casos porque constituye un proceso de indagación comprensivo, sistemático y en profundidad de las trayectorias de transición del alumnado inmigrante en la Educación Secundaria.

Contextualización del centro

El IES está ubicado en el barrio La Florida de l'Hospitalet de Llobregat se encuentra dentro del área metropolitana de Barcelona. El barrio, se crea a partir de dos corrientes migratorias la de los años 60 y posteriormente la de los 90. Así en el año 2000 se produce, a raíz de esta última corriente migratoria, un aumento considerable de población. Actualmente el barrio se encuentra en una situación muy difícil ya que la crisis ha afectado a la población migrante considerada, en esta etapa, la más vulnerable.

La presencia de alumnado de origen migrante en la escuela es muy alta. De un total de 413 estudiantes 166 son de origen español y 267 de origen extranjero. De las 26 nacionalidades presentes en el instituto las más importantes, por su número, son la ecuatoriana, la marroquí y la dominicana. Es un centro público de educación obligatoria y postobligatoria, (bachillerato y ciclos formativos de la familia de administración y finanzas), tiene dos líneas de ESO (etapa educativa que se desarrolla entre los 12 y los 16 años y que se compone de cuatro cursos), es decir, dos grupos de 30 alumnos, que gracias al plan estratégico (PAC-05) se ha transformado en 3 grupos de 20 alumnos, lo cual permite un mejor tratamiento

de la diversidad. Si se supera la ESO obtiene el título de graduado en Educación Secundaria y en el centro se puede seguir estudiando Bachillerato y también el Ciclos formativos.

Asimismo, cabe destacar que el instituto junto con otros de toda Cataluña ofrece la posibilidad a sus alumnos de cursar el bachillerato en tres años. Respecto a la relación escuela-comunidad cabe señalar que es un centro de referencia dentro del barrio y al mismo tiempo dinamizador del mismo. Así el profesorado plantea la integración del alumnado no sólo al centro sino a la comunidad a través del desarrollo del sentimiento de pertenencia y la participación. Barrio caracterizado por un contexto socio económico bajo, construcción obrera de los años 60 que se ha mantenido intacta. Población proveniente de dos corrientes migratorias años 60 migración interna y años 90 migración externa.

Actualmente fuertemente afectado por la crisis económica. Forma de afrontamiento a la situación a través de un alto nivel de coordinación entre las instituciones locales, las asociaciones del barrio y los centros educativos para la formación de redes sociales –a partir de la participación y el compromiso– que desarrollan en los habitantes un fuerte sentimiento de pertenencia a la comunidad.

Recursos y estrategias de atención a la diversidad

Teniendo en cuenta la numerosa presencia de alumnado migrante tanto en el centro como en la comunidad, es prioritario en el centro el despliegue de un numeroso dispositivo de planes y programas cuyo objetivo es dar respuesta a la diversidad. De los programas con que cuenta el centro 17 se centra en atender a la diversidad, 8 de ellos se coordinan con organismos pertenecientes a la comunidad a fin de afianzar el sentimiento de pertenencia a la comunidad, otros 7 programas intentan evitar el abandono escolar, favorecer la continuidad académica y la integración al centro.

Programas que favorecen la relación y la integración de los estudiantes tanto al centro como a la comunidad: En el 2004-2005 se crea la *Comisión Social* (idea creada por este instituto e implantada en centros educativos de Cataluña por el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña) cuyo objetivo es ayudar a reducir el absentismo y mejorar la convivencia y la cohesión social y está integrado por personal del centro, del EAP, de Servicios Sociales, Técnicos del Ayuntamiento y aquellas entidades que de forma puntual se consideren necesarias. *Programa*

Jóvenes por el barrio. Proyecto Compartimos derechos. Un proyecto de Aprendizaje Servicio. Proyecto Convivencia y Mediación: Red Joven. Asignatura Participa. Asociación Deportiva.

Programas destinados a evitar el abandono escolar, favorecer la continuidad académica y la integración al centro: Entre ellos destacamos el *Proyecto de Orientación y Acompañamiento y el Plan de Acción Tutorial. Plan de Acogida. Aula de Acogida. Aula Abierta*: Se desarrolla en coordinación con el Ayuntamiento y con la fundación el Umbral. Su objetivo es mejorar los resultados académicos y la cohesión social. Intenta reducir el fracaso escolar (ya sea por repetición o abandono) ofreciendo a los estudiantes –con dificultades para graduarse– un recurso a su medida. Se trata de un curriculum adaptado con actividades prácticas a partir de talleres que se imparten fuera del instituto.

Programa Cicerón: Llevado a cabo por estudiantes que voluntariamente orientan, informan y acompañan a los nuevos estudiantes a conocer el instituto y el barrio. *Clases de Repaso. Asociación Amigos del Instituto* (formada por ex alumnos otorgan ayudas económicas a través de becas).

Conclusiones

- Tal y como hemos comentado al principio el barrio de la Florida ha sido muy afectado por la crisis. La numerosa presencia en el centro de alumnado migrante despierta en el equipo directivo del centro una alta sensibilidad hacia este alumnado y, como lo expresan en las entrevistas, es un gran motor para la puesta en marcha de diferentes programas y actividades que ayuden a lograr el éxito de las y los estudiantes. Asimismo, no separan la realidad social de la educativa por lo cual las medidas adoptadas se caracterizan por un gran humanismo, así como el objetivo de favorecer en el alumnado un sentimiento de pertenencia al barrio y a la ciudad.
- A través de la entrevista se puede percibir no sólo la motivación y la sensibilidad del equipo directivo hacia la educación como herramienta para la transformación social y la necesidad de luchar contra el abandono escolar así lo expresan (E2-JV) «los políticos se crean lo que dicen que hay que hacer. Si conseguimos que los políticos se crean que el abandono

precoz se trabaja con recursos, haremos algo importante, sino pues se harán menos cosas.

- Nosotros en nuestro plan estratégico de centro, queremos conseguir que los estudiantes acaben algo, que sigan estudiando. Para nosotros es una muestra de éxito que actualmente tenemos más alumnado de procedencia extranjera en la post-obligatoria que en la obligatoria, con lo cual quiere decir que hemos logrado, por un lado, que los nuestros no abandonen, y, por otro lado, atraigan a amigos de fuera ya que en el centro saben que pueden lograr el éxito». Como se desprende tanto de la documentación como de las entrevistas realizadas podemos afirmar que es un centro ejemplar en cuanto a la respuesta que otorga a la diversidad.
- El centro está ubicado en un barrio que sufre la crisis económica en primera persona por lo tanto afectan directamente al alumnado. De esta situación es consiente tanto el equipo directivo como el profesorado y las instituciones del entorno, por eso el trabajo que realizan se caracteriza por una alta participación de todos ellos. Por lo tanto, el trabajo coordinado es una clave fundamental del éxito en la intervención.
- Otro indicador de su compromiso con la realidad social del centro es el amplio número de recursos que tiene para dar respuesta a la diversidad, recursos que implica a toda la comunidad. Otra clave de éxito es el mismo concepto de integración, el cual pasa fundamentalmente por darle la oportunidad al alumnado de crear un vínculo afectivo y de confianza con el profesorado. A través del vínculo el profesorado se asegura poder conocer en profundidad la problemática del alumno y buscar una respuesta acorde a sus necesidades.
- Dos elementos caracterizan al centro es su cohesión social lo que genera en toda la comunidad educativa un sentimiento de pertenencia. Desarrollar este sentimiento de pertenencia es un objetivo del centro a fin de promover, sobre todo en el alumnado migrante, un vínculo con el centro y la comunidad. Otros objetivos del centro son fomentar el éxito académico y evitar el abandono escolar favoreciendo a través de ayudas (pedagógicas, económicas y emocionales) la transición y la persistencia académica. La respuesta a diversidad es un compromiso del centro, pero en permanente coordinación con las instituciones de la comunidad (ayuntamiento,

servicios sociales, Esplai, etc.) y con las personas del barrio (vecinos, ex alumnos, profesores jubilados, etc.) así se plantea en los diferentes programas que acompañan el proceso de integración de los estudiantes, así como dan respuesta a las necesidades económicas de las familias del centro (becas de libros, comedor, etc.).

V SEMINARIO RIPO
*El centro educativo y el barrio como mecanismos generadores
de capital escolar, social y relacional*
Universidade de Santiago de Compostela, 2017, pp. 95-98

Innovación docente: el análisis de casos en orientación

NÚRIA PÉREZ-ESCODA (nperezescoda@ub.edu)

MARÍA INÉS MASSOT LAFON (imassot@ub.edu)

JUAN LLANES ORDÓÑEZ (juanllanes@ub.edu)

ANGELINA SÁNCHEZ MARTÍ (angelinasanchez@ub.edu)

Universidad de Barcelona

RESUMEN

Se presentan las claves de un proyecto de innovación docente centrado en el estudio, profundización e implementación de la metodología del caso en las diferentes asignaturas del área de orientación de los estudios de grado y de máster de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. El dominio de esta metodología, por parte de los estudiantes, fomenta el desarrollo de competencias transversales necesarias en su desarrollo profesional. El proyecto ha favorecido la reflexión de los docentes del área, la selección de las estrategias más adecuadas para la implementación de la metodología del caso en orientación y, la elaboración, adecuación y evaluación de materiales docentes.

Introducción

El principal objetivo del proyecto de innovación docente consistió en fomentar el intercambio y la formación en la metodología del caso de los diferentes profesores del área de orientación participantes con el propósito de, por un lado, impulsar su

aplicación en la tarea docente y, por otro de elaborar algunos materiales y recursos docentes que facilitaran su puesta en práctica.

Entre otras actividades durante el curso 12-13 se realizaron algunas acciones de formación, se revisó la bibliografía existente sobre el tema y se elaboraron varios documentos (algunos publicados y otros en proceso).

Además, se organizó una jornada de buenas prácticas para la difusión de casos y metodologías de intervención en orientación.

El trabajo en este proyecto nos permitió profundizar en una metodología que está especialmente indicada para el desarrollo de las competencias transversales del alumnado ya que constituye una oportunidad de aprendizaje significativo y trascendente en la medida en que el alumno se involucra y se compromete en la discusión y reflexión del caso. Asimismo, permite una aplicación individual o grupal en el aula según las necesidades de cada asignatura.

Contexto de aplicación

El proyecto surgió de un grupo de profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona que hace tiempo trabajan colaborativamente en el área de orientación intentando ofrecer la máxima coherencia entre las asignaturas del ámbito ya sea en los grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Pedagogía y Educación Social como en los másteres de Intervenciones sociales y educativas, Formación de personas adultas, Psicopedagogía y Educación Secundaria, impartidos tanto desde la Facultad de Pedagogía como desde la Facultad de Formación de Profesorado. En conjunto se contabilizaron una quincena de asignaturas del área en las que el conjunto de profesorado interviene y puede utilizar esta metodología.

Estrategia metodológica

La estrategia desarrollada por los participantes del proyecto para la consecución de los objetivos a lo largo del curso 2011-12 consistió en un conjunto de actividades entre las que destacan:

- Crear espacios para la reflexión de los docentes implicados en el proyecto a partir de la revisión bibliográfica sobre la temática.

- Analizar las estrategias más adecuadas para la puesta en práctica de la metodología del caso aplicada a la orientación.
- Elaborar, adecuar y evaluar materiales docentes que incluyan un conjunto de casos con las correspondientes orientaciones para su trabajo en el aula o mediante el trabajo tutorizado.
- Publicar y difundir los materiales elaborados.
- Organizar una jornada de buenas prácticas en la orientación a colectivos específicos o vulnerables ante la orientación profesional y/o la inserción laboral.

Resultados y conclusiones

Durante el desarrollo del proyecto se realizó un Seminario Intensivo de Formación titulado: «La metodología del caso en la docencia relacionada con la orientación personal y profesional» acreditado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Los contenidos de la primera sesión fueron: La orientación educativa y profesional mediante el estudio de casos: conceptualización y propuesta metodológica y la estructura de los casos. En esta sesión se presentó el primer libro sobre metodología del caso elaborado por miembros del equipo:

Donoso-Vázquez, T. y Sánchez Martí, A. (2013) Orientación educativa y profesional. Estudio de casos. Barcelona: ISEP.

La segunda sesión se centró sobre tres ejes: «a) La orientación personal: una experiencia en la aplicación del estudio de casos, b) el estudio de casos en la orientación personal: la experiencia desarrollada y, c) la organización del trabajo a partir de los casos».

También se organizó la V Jornada de buenas prácticas buenas prácticas en la orientación a colectivos específicos o vulnerables.

Como continuidad del proceso se acordó la construcción conjunta de un nuevo material docente que lleva el título de: «Metodología del caso en orientación».

Transferibilidad de los resultados

Al tratarse de un proyecto de innovación vinculado a diversas asignaturas y títulos (grados y másteres) tiene muchas posibilidades de aplicación en diversos contextos.

A nivel del área de orientación, queda clara la transferibilidad de los resultados en su entorno inmediato, es decir, en la aplicación y en el impulso de la función docente de los profesores del área de orientación al profesorado que no ha participado en el proyecto. A nivel nacional, es muy probable que otros profesores universitarios se interesen por los materiales docentes que elaboramos y para la estrategia metodológica establecida para su implementación. Con este fin se han publicado todos los documentos con acceso abierto.

Referencias bibliográficas

- Donoso-Vázquez, T. y Sánchez Martí, A. (2013) *Orientación educativa y profesional. Estudio de casos*. Barcelona: ISEP. Disponible en http://www.isep.es/isep_intervencion/orientacion_educativa_y_profesional_estudio_de_casos/flypage_imagestpl
- Perez-Escoda, N. (Coord.) (2014). *Metodología del caso en orientación*. Barcelona. Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Documento electrónico. Dipòsit digital de la UB.

V SEMINARIO RIPO
*Buenas prácticas: programas de educación emocional
en el marco de políticas activas de ocupación*
Universidad de Santiago de Compostela, 2017, pp. 99-102

Buenas prácticas: programas de educación emocional en el marco de políticas activas de ocupación

NÚRIA PÉREZ ESCODA (nperezescoda@ub.edu)
Universidad de Barcelona

ANNA RIBERA I COS
Ajuntament d'Igualada

RESUMEN

Se presenta una experiencia innovadora que se desarrolla en el marco de la colaboración entre el GROU (Grup de orientació psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona y el Departamento de «Desenvolupament, ocupació i comerç» del Ayuntamiento de Igualada la implantación de diferentes acciones de educación emocional para impulsar el desarrollo de las competencias emocionales en diferentes programas de políticas activas de ocupación (Atenea, Suma't, casa de oficios y otras). Para ello se diseñaron y aplicaron diversos cursos de formación en educación emocional dirigidos a demandantes de empleo y se estudió el impacto de dicha formación en el empoderamiento de los participantes.

Metodología de trabajo

En diversos programas, que combinan acciones de orientación y formación, ofrecidos por el Ajuntament de Igualada, cuyo objetivo es la inserción laboral de personas que se encuentran sin empleo, se efectúa una primera fase de orientación en la que

se acompaña al desempleo mediante tutorías individuales y grupales al diseño de un itinerario personalizado de orientación y búsqueda de empleo. Durante esta fase, se evalúa el nivel de desempeño emocional, mediante el Cuestionario de desarrollo emocional de adultos (CDE-R, en su versión reducida).

Se obtienen tanto resultados individuales como grupales. Esto ofrece una visión global de las necesidades del conjunto de usuarios y permite adaptar el diseño y las sesiones de formación del programa de Educación Emocional. Paralelamente, se detectan las necesidades particulares de cada usuario ofreciendo una información muy útil para el seguimiento individual.

En una segunda fase se inicia la formación que tendrá dos partes, el programa de Educación Emocional y la Formación profesionalizadora.

El programa de Educación Emocional tiene una duración estimada en cuarenta horas, aunque en algunos casos ha sido preciso reducir este tiempo ajustándose a las posibilidades de cada programa.

Los objetivos de la formación se centra en facilitar la comprensión de los mecanismos biológicos y psicológicos del comportamiento humano; en desarrollar la conciencia (cuerpo, perceptiva, emocional, cognitiva, conductual y actitud); la gestión y la regulación emocional; las habilidades de comunicación y relación; la autonomía personal; en aprender cómo definir y ejecutar un plan de acción personal, y en definitiva en aumentar el bienestar subjetivo personal a partir de un empoderamiento personal.

Uno de los factores clave y esencial para que cualquier programa de educación emocional, tenga su impacto, es el formador. Este debe tener características personales y profesionales que faciliten la comunicación con los usuarios y al mismo tiempo facilitar un clima de confianza en el aula para generar situaciones de aprendizaje que modifican los estados iniciales de estas personas.

La formación profesionalizadora se combina con tutorías de seguimiento. Se dispone para ello, según los casos, entre 300 y 400 horas. Tras este proceso se aplica de nuevo el CDE-R (post-test), para evaluar el cambio en el nivel de desarrollo emocional de nuestros usuarios.

Evaluación del impacto de la intervención

Dependiendo del programa de referencia (ya sea programas con el objetivo de la inserción laboral de mujeres altamente cualificadas, programas dirigidos a jóvenes

que ni estudian ni trabajan, programas de inserción laboral específicos), el éxito se puede medir teniendo en cuenta un variado elenco de indicadores: Porcentaje de inserción laboral durante los 6 meses posteriores al programa, reincorporación al sistema formativo, mejora en el afrontamiento de la búsqueda de empleo (menos miedo a las entrevistas, más autoconfianza, clarificación de objetivos, diseño de un plan personal de mejora), etc.

Cómo puede apreciarse, la evaluación del impacto de la intervención no se centra únicamente en los resultados del cuestionario de forma cuantitativa, sino que contrariamente, se recogen otro tipo de evidencias que permiten añadir una valoración cualitativa y holística en cada uno de los casos.

Como dato de interés, podemos destacar que, desde el inicio de la experiencia, se ha aplicado esta metodología innovadora en diversos programas de políticas activas de ocupación: Casas de oficios, Talleres de Ocupación, Cursos de formación ocupacional, Atenea (programa de inserción laboral para mujeres altamente cualificadas), Programa de Gestión del talento; Programa Suma't (programa dirigido a jóvenes sin estudios básicos y sin trabajo), entre otros. En conjunto se estima que se han beneficiado de ello unos 370 usuarios.

En todos estos programas, se observó en relación a las experiencias previas, una mejora considerable en la capacidad de los usuarios en el afrontamiento de los procesos de orientación y búsqueda de empleo.

Conclusiones

- La experiencia permite afirmar que es necesario tomar conciencia de la necesidad de incorporar progresivamente el desarrollo de las competencias emocionales en las acciones de orientación profesional y formación profesional. Esta nueva estrategia, como se ha comentado, permite una mejor adaptación a los nuevos requerimientos del mercado laboral y una mayor eficacia en el afrontamiento de los mismos. La educación emocional ayuda a optimizar el tránsito hacia la búsqueda de empleo, ofrece al usuario una mayor conciencia de sus posibilidades y fortalezas, así como de las áreas necesitadas de desarrollo. Se convierte en un proceso de personal de empoderamiento (*empowerment*) frente al cambio, que desarrolla una mayor flexibilidad para ver las cosas desde un paradigma diferente y al final ser trabajadores más resilientes en el mercado de trabajo actual.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXL*, 10, 61-82
- Hué, C. (2007). *Las emociones como herramienta en la orientación profesional*. Universidad de Zaragoza.
- Pérez-Escoda, N. & Ribera, A. (2009). Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 251-256.
- Ribera Cos, A. i Pérez-Escoda, N. (2009). Desenvolupament de Competències Emocionals en el Projecte d'Inserció i Orientació Professional ATENEA. Comunicació presentada al *X Seminari Permanent i I Seminari Internacional d'Orientació Professional*. Barcelona.

V SEMINARIO RIPO
*ORIENTA@CUAL: Programa para la elaboración de proyectos
profesionales y vitales en la FP*
Universidade de Santiago de Compostela, 2017, pp. 103-109

ORIENT@CUAL: Programa para la elaboración de proyectos profesionales y vitales en la FP

SOLEDAD ROMERO RODRÍGUEZ (sromero@us.es)

VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO
Universidad de Sevilla

MARGARITA SECO FERNÁNDEZ
IES Pablo Picasso [Sevilla]

RESUMEN

En esta comunicación presentamos un programa de orientación para la elaboración del proyecto profesional y vital dirigido especialmente a estudiantes de Formación Profesional. El programa se fundamenta en un enfoque sistémico-narrativo de la orientación y se enmarca en un proyecto de investigación subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad, dentro de Plan Nacional I+D.

Introducción

La Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LO-CFP), establece la necesidad de desarrollar sistemas y procesos de información y orientación profesional, como uno de los elementos clave del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP).

En este contexto, desarrollamos el proyecto de investigación titulado «*ORIENT@CUAL: elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional del sistema educativo. Diseño de un programa y una plataforma virtual de orientación*» subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad y los Fondos FEDER dentro del Plan Nacional I+D¹. El proyecto se desarrolla en tres fases: a) Fase I: Diagnóstico de necesidades de orientación del alumnado de Formación Profesional del Sistema Educativo (PCPI, CFGM, CFGS) y de la situación de la orientación en los centros de FP; b) Fase II: Análisis de buenas prácticas de orientación en centro de FP y diseño del programa Orient@cual y de la web de apoyo; c) Fase III: Evaluación piloto del programa y la web Orient@cual². En estos momentos nos encontramos en la Fase III de proyecto.

Fundamentación teórica del programa: enfoque narrativo-sistémico

- **Perspectiva narrativa:** el rol del/de la orientador/a es ayudar al estudiante a moverse desde su historia presente hacia una historia deseada y a ser explorador/a de su propia vida (Peavy, 1997). Las personas diseñan y construyen sus propias vidas de manera progresiva en un proceso de interacción pasado-presente-futuro en el que dan sentido y significado a elementos vitales que inicialmente aparecían como desconectados. De ahí, que a este enfoque se le haya denominado *life designing* (Savickas et al., 2009, 2012).
- **Enfoque sistémico:** añade a esta dimensión temporal una dimensión espacial (McMahon y Patton, 1995; Patton y Mc Mahon, 1999, 2006). El desarrollo de la carrera se produce en la interacción de los diferentes sistemas de pertenencia del individuo: su sistema intrapersonal (género, edad, atributos físicos, creencias, intereses, valores...); el sistema social (familia, iguales, medios de comunicación...); el sistema macro-

1 En este proyecto participa personal investigador, además de la Universidad de Sevilla, de las Universidades de Cádiz, Jaén, Huelva, Pablo de Olavide y País Vasco. Asimismo, participan docentes de Educación Secundaria y una orientadora. Referencia EDU 2010/19272 (Convocatoria 2010).

2 Para conocer más sobre el proyecto dirigirse a la Investigadora Principal: Soledad Romero Rodríguez (sromero@us.es).

social (decisiones políticas, tendencias históricas...). Por su parte, desde la Pedagogía Sistémica con el enfoque de B. Hellinger (desarrollada por Olvera (Olvera, 2009; Hellinger y Olvera, 2010; Olvera, Traveset y Parellada, 2011) nos aporta una serie de elementos que nos permiten, desde la orientación, la observación de los órdenes y los desórdenes que se producen en nuestras trayectorias vitales y profesionales y, como consecuencia, re-colocarnos y construir nuestra propia carrera, nuestra propia vida, «*con-sentido, de manera libre, consciente y motivada*» (Romero Rodríguez, 2013, p. 142). Estos planteamientos sistémicos se basan en los órdenes del amor propuestos por Hellinger (2001).

Ficha técnica del programa^{3, 4}

- **Finalidad:** potenciar en el alumnado el desarrollo de competencias que le cualifiquen para orientarse en relación a su trayectoria vital y profesional (de ahí el nombre Orient@cual).
- **Colectivo destinatario:** alumnado de Formación Profesional (PCPI, CFGM, CFGS). No obstante, las actividades que se proponen pueden ser también de utilidad para alumnado de Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. En ambos casos se podría completar el programa con actividades de exploración de opciones formativas que se irán incorporando de manera progresiva al programa.
- **Competencias a desarrollar:**
 - Exploración de los factores que inciden en su trayectoria profesional y vital.
 - Exploración del entorno profesional y laboral.
 - Proyección vital y profesional.
 - Empleabilidad e inserción.
- **Soporte:** El programa se presenta a través de una página web <http://www.orientacual.es/portal>

3 Tanto el programa como la web a los que nos referimos están siendo sometidos a evaluación. Dicho proceso concluirá al final del curso 2013-2014.

4 Autoría del programa: Romero Rodríguez, Soledad; Álvarez Rojo, Víctor; Seco Fernández, Margarita.

Figura 1. Inicio de la web Orient@cual



- Estructura modular «a la carta» en la que se clasifican las actividades en función de las competencias que desarrollan. Desde la pestaña «programa» se puede acceder a cada una de las actividades del mismo, clasificadas en función de las competencias que se trabajan en ellas. Para cada actividad se especifican, además, las unidades de competencia pueden desarrollar el alumnado a través de su participación en la misma (figura 2).
- Se proponen instrumentos y procedimientos para la evaluación del programa.
- La web ofrece, asimismo, una serie de experiencias de orientación que han sido analizadas a través del estudio de casos múltiples desarrollado durante la Fase II del proyecto de investigación. Igualmente, se ofrecen documentos de apoyo sobre teoría de la orientación, técnicas de orientación, Pedagogía Sistémica y Formación Profesional, así como enlaces a webs de interés. Por último, se propone un espacio para abrir foros de debate y para compartir experiencias de orientación.

Figura 2. Web Orient@cual. Acceso a competencias



Referencias bibliográficas

- CE (1995). *Libro Blanco sobre Educación y Formación: Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones oficiales de la Comunidad Europea.
- CE (2004). *Proyecto sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. Bruselas: Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados.
- Defrenne, R. (2001). Paradoxes des représentations professionnelles. Que faire quand rien ne bouge? *L'Indecis*, 43, 3-13.
- Defrenne, R. (2004). Comment gérer l'incertitude? S'orienter dans un monde incertain. *L'Indecis*, 6, 5-15.
- Defrenne, R. (2007). Le monde change, changeons l'orientation. Quelles conceptions de l'orientation pour répondre aux défis du monde contemporain? En *Actas Del I Congreso Internacional de Orientación Educativa de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación, pp. 2-19.

- García Gómez, S.; Romero Rodríguez, S. (2011). La orientación en la formación profesional: una necesidad urgente. *Revista Educação Skepsis*, 2 – Formação Profissional, vol. II (Claves para la formación profesional.). São Paulo: skepsis.org.
- Hellinger, B. (2001). *Órdenes del amor*. Barcelona: Herder.
- Hellinger, B.; Olvera, A. (2010). *Inteligencia transgeneracional*. México: CUDEC.
- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Latreille, G. (1995). Les paradoxes du métier collectivement trouvé/crée. *L'Indecis*, 18, 49-54.
- Martínez, P. (2008). Orientación Profesional para la transición. En B. Echeverría (Coord.). *Orientación Profesional* (pp. 223-300). Barcelona: UOC.
- McMahon, M.; Patton, W. (1995). Development of a systems theory of career development. *Australian Journal of Career Development*, 4, 15-20.
- Olvera, A.; Traveset, M.; Parellada, C. (2011). *Sintonizando las miradas. Soluciones amorosas y breves a los conflictos entre la escuela y la familia*. Mexico: Cudec.
- Patton, W.; McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory: a new relationship*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Patton, W.; McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory: connecting theory and practice*. Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Peavy, R.V. (1997). *Sociodynamic counseling: A constructivist perspective for the practice of counseling in the 21st century*. Victoria, BC: Trafford.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1999). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Romero Rodríguez, S. (2003). La construcción de proyectos profesionales y vitales: aplicación de la orientación a personas en centros de formación y en busca de su primer empleo. *Bordón*, 3(55), 425-432.
- Romero Rodríguez, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2(15) 337-354.
- Romero Rodríguez, S. (2009). El proyecto profesional y vital. En L. M. Sobrado y A. Cortés. *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 119-142). Barcelona: Biblioteca Nueva.

- Romero Rodríguez, S. (2013). Hacia una orientación profesional sistémico-narrativa. En P. Figuera Gazo (Coord.). *Orientación profesional y transiciones en un mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp. 125-160). Barcelona: Laertes.
- Romero Rodríguez, M. L. et al. (2012). El alumnado de Formación Profesional en Andalucía y sus necesidades de orientación. Algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 4-21.
- Savickas, M.L. et al. (2009). Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250.
- Savickas, M.L. (2009). Career studies as self-making and life. *Career Research and Development*, 24, 15-17.
- Savickas, M.L. (2012). Life Design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*. 90, 13-19.
- Sobrado, L. (2007). Áreas de intervención en orientación: atención a la diversidad, acción tutorial y orientación académica y profesional. En *Actas Del I Congreso Internacional De Orientación Educativa De Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación, pp. 71-82.
- Solazzi, R. (2000). Le conseil sans paradoxes... et les paradoxes du conseil. *L'Indecis*, 37, 71-82.

V SEMINARIO RIPO

El asesoramiento para el reconocimiento de la competencia profesional en los certificados de profesionalidad ssc320_2 y ssc089_2

Universidade de Santiago de Compostela, 2017, pp. 111-119

El asesoramiento para el reconocimiento de la competencia profesional en los certificados de profesionalidad ssc320_2 y ssc089_2

MARGARITA VALCARCE FERNÁNDEZ (margot.valcarce@usc.es)

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

La escena que nos muestra el reconocimiento de la experiencia profesional se caracteriza por la intervención e interrelación de múltiples variables que permiten medir cuantitativa y cualitativamente la caracterización del trabajo a realizar, los conocimientos teóricos y prácticos movilizados en su desempeño y las actitudes y comportamientos que acompañan a su ejercicio. Siendo débiles y escasos los antecedentes en los procesos de asesoramiento y evaluación específicos relacionados con los itinerarios de reconocimiento de la competencia profesional adquirida a través de la experiencia para la obtención de Certificados de Profesionalidad concretos, nos proponemos, mostrar en esta comunicación como ha sido concebido por la Administración Pública de Galicia, en los dos procesos citados, únicamente el de asesoramiento, en los certificados de profesionalidad de Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales (SSC320_2) y Atención sociosanitaria a personas en el domicilio (SSC089_2).

Entendido este asesoramiento como parte de un proceso orientador, nos atrevemos a hipotetizar acerca de cómo dichos procesos y procedimientos de actuación modifican la panorámica en la aplicación de los modelos tradicionales en la Orientación Profesional/Laboral y, deseamos destacar la relevancia que esto tiene para las titulaciones de Pedagogía y Educación Social en relación a la profesionalización de la Orientación.

Introducción

Según Bisquerra (1998), los modelos de orientación sugieren procesos y procedimientos concretos de actuación, podría decirse que estos responden como «guías para la intervención orientadora». En la década de los noventa los investigadores españoles teorizaron a través de diversas publicaciones acerca de éstos mostrándonos distintas clasificaciones y perspectivas sobre sus finalidades, contexto y validez. También anticiparon las primeras experiencias prácticas en su aplicación en distintos contextos organizacionales públicos y privados.

Citamos, entre otros:

Rodríguez Espinar (1993), Álvarez Rojo (1994), Álvarez González, Repetto y Castellano (1995), Bisquerra y Álvarez (1996), Jiménez Gómez y Porras Vallejo (1997), Santana Vega y Santana Bonilla (1998).

De las aportaciones de todos/as ellos/as, podemos hoy explicar y atribuir significado a los siguientes:

- Individual (modelo de counseling).
- Modelo de intervención grupal (modelo de servicios vs programas).
- Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal (modelo de consulta).
- Modelo tecnológico.
- Modelo de programas.
- Modelo de consulta centrado en los problemas educativos.
- Modelo de consulta centrado en las organizaciones.
- Modelo de servicios.
- Modelo de consulta.
- Modelo psicopedagógico.
- Modelo de consejo (counseling).

Nos parece de interés, recordar la clasificación de Bisquerra y Álvarez (1998, p. 57), para ilustrar el tema, tomando de ambos la figura siguiente a modo de resumen:

Figura 1. Tipología de los modelos de orientación

MODELOS DE INTERVENCIÓN	BÁSICOS	<ul style="list-style-type: none"> * Clínico * Programas * Consulta
MODELOS ORGANIZATIVOS	MIXTOS	<ul style="list-style-type: none"> * Modelos Psicopedagógicos
	INSTITUCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> * M.E.C. * Comunidades Autónomas * I.N.E.M. * Países de la U.E. * E.E.U.U. * ...
	PARTICULARES	<ul style="list-style-type: none"> * Centros educativos particulares * Equipos sectoriales * Gabinetes privados de orientación. * ...

Siendo conscientes de cómo, históricamente, la práctica ha precedido a la teoría en Orientación, creemos necesario investigar nuevas prácticas que bien pudieran ser constitutivas de otros modelos emergentes poco o nada reconocidos en la formación de los/as orientadores/as.

En esta comunicación pretendemos mostrar un ejemplo de esta realidad.

Antecedentes y contexto

El Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. BOE 205, 25 agosto 2009 dice textualmente en su Capítulo I, Objeto, concepto y finalidad:

Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación

1. El presente real decreto tiene por objeto establecer el procedimiento y los requisitos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, así como los efectos de esa evaluación y acreditación de competencias.

2. El procedimiento y los requisitos establecidos en este real decreto, así como los efectos de la evaluación y acreditación de competencias, tienen alcance y validez en todo el territorio del Estado.

Artículo 2. *Concepto*

A los efectos del presente real decreto, se entiende por procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales el conjunto de actuaciones dirigidas a evaluar y reconocer estas competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.

Artículo 3. *Fines del procedimiento de evaluación y acreditación*

Los fines del procedimiento que se regula en este real decreto son:

- a) Evaluar las competencias profesionales que poseen las personas, adquiridas a través de la experiencia laboral y otras vías no formales de formación, mediante procedimientos y metodologías comunes que garanticen la validez, fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación.
- b) Acreditar oficialmente las competencias profesionales, favoreciendo su puesta en valor con el fin de facilitar tanto la inserción e integración laboral y la libre circulación en el mercado de trabajo, como la progresión personal y profesional.
- c) Facilitar a las personas el aprendizaje a lo largo de la vida y el incremento de su cualificación profesional, ofreciendo oportunidades para la obtención de una acreditación parcial acumulable, con la finalidad de completar la formación conducente a la obtención del correspondiente título de formación profesional o certificado de profesionalidad.

La RESOLUCIÓN do 23 de noviembre de 2011, de la Dirección General de Formación y Colocación, establece el procedimiento a seguir para participar en la convocatoria pública del reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral en las unidades de competencia del Catálogo nacional de cualificaciones profesionales que llevan a la adquisición de los Certificados de Profesionalidad mencionados. (DOG 229, 2011), dice textualmente e el punto primero, referido al objeto y ámbito de aplicación:

Esta resolución ten por obxecto convocar, no ámbito da Comunidade Autónoma de Galicia, o procedemento para a avaliación e acreditación das competencias profesionais adquiridas polas persoas a través da experiencia laboral ou de vías non formais de formación, para un total de 2.450 prazas nas unidades de competencia das cualificacións profesionais de «Atención sociosanitaria a persoas no domicilio (SSC089_2)», «Atención sociosanitaria a persoas dependentes en institucións sociais (SSC320_2)», ...

Cita los servicios en los que puede obtenerse información, sin aludir directamente a la figura del/de la Orientador/a Laboral, como responsable de los procesos de información y asesoramiento.

Esta misma referencia nos dice acerca del Asesoramiento, como primera fase del procedimiento a seguir:

1. Á fase de asesoramento terán acceso aquelas persoas que fosen admitidas para participar no procedemento.
2. A fase de asesoramento poderá comezar o día seguinte ao da publicación das listaxes definitivas de admitidos.
3. O asesoramento será obrigatorio, e para esta convocatoria realizarase de forma pre-sencial, polo que a falta de asistencia inxustificada provocará a perda de condición da persoa candidata admitida no procedemento.
4. Realizaranse polo menos dúas reunións ou sesións de asesoramento; as datas para a súa realización comunicaránse ás persoas candidatas admitidas.
5. A primeira sesión de asesoramento será unha reunión grupal onde se informa sobre o Sistema Nacional de Cualificacións, o procedemento, as fases deste, as obrigas e dereitos do candidato e as funcións do/a asesor/a, e na cal tamén se ofrecerán información e directrices concretas sobre as evidencias aceptadas para xustificar a competencia profesional.
6. Nesta primeira reunión realizarase a entrega da documentación que debe completar a persoa candidata e daranse indicacións específicas para cumprila.
7. O/A asesor/a e as persoas candidatas ao final desta primeira reunión grupal acordarán e asinarán a convocatoria para a segunda reunión.
8. A segunda reunión consistirá nunha entrevista persoal individual. A fin desta entrevista é axudar a persoa candidata a explicitar as competencias e aprendizaxes que adquiriu. Nesta entrevista persoal o/a asesor/a axudará o/a candidato/a a responder ao cuestionario de autoavaliación, así como a ampliar a documentación acreditativa co fin de mellorar o historial profesional e/ou formativo.
9. O asesor ou asesora, partindo do cuestionario de autoavaliación e do historial profesional e formativo das persoas candidatas, identificará e valorará a información

profesional achegada e realizará un informe, destinado á comisión de avaliación, que terá carácter orientativo, no cal indicará de forma motivada se considera que hai ou non evidencias suficientemente xustificadas da competencia da persoa candidata en cada unha das unidades de competencia, considerando a conveniencia de pasar ou non á fase de avaliación.

10. A persoa asesora trasladaralle á comisión de avaliación o informe, xunto coa documentación xustificativa achegada pola persoa candidata. Non obstante, a decisión última de pasar ou non á fase de avaliación é da persoa candidata.

11. A decisión da persoa candidata de pasar á fase de avaliación ou de abandonar o procedemento deberá facela constar por escrito.

12. Cando a persoa candidata decida non pasar á fase de avaliación, o/a asesor/a elaborará un informe sobre a formación necesaria para completar a/s unidade/s de competencia que se deben avaliar, en función dos seus intereses e expectativas.

13. A Dirección Xeral de Formación e Colocación nomeará os asesores ou asesoras necesarios para o desenvolvemento desta fase do procedemento, que se seleccionarán entre o persoal técnico habilitado como asesor/a segundo o establecido no artigo 25 do Real decreto 1224/2009.

14. Os/As asesores/as seguirán o procedemento establecido na guía do/a asesor/a que se entregará previamente.

En función de las normas anteriores, la Consellería de Traballo e Benestar de la Xunta de Galicia, a través del Instituto de las Cualificaciones de Galicia se propuso impulsar y normalizar el proceso de evaluación y acreditación de la competencia profesional, comenzando por el asesoramiento de las personas interesadas en su reconocimiento. Para su logro, proyectó la *Formación para la habilitación de asesores del procedimiento de evaluación y acreditación de la competencia profesional de la Xunta de Galicia* a través de la oferta de cursos en el Centro de Nuevas Tecnologías de Santiago de Compostela en la modalidad semipresencial combinando trabajo a través de plataforma y sesiones presenciales.

Las personas destinatarias de dicha formación, deberían cumplir los siguientes requisitos de acceso:

- Profesores de enseñanza secundaria.
- Técnicos de formación profesional, con atribución docente en la Familia Profesional SSC.
- Formadores especializados en las unidades de competencia especificadas.
- Profesionales expertos en las unidades de competencia especificadas.

Ante la necesidad de acreditar a la población activa, especialmente mujeres con baja o nula cualificación, en sectores sociales relacionados con la dependencia, se trataba de habilitar asesores/as que fueran capaces de llevar a cabo el Procedimiento en las Cualificaciones Profesionales de: Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales SSC320_2 y Atención sociosanitaria a personas en el domicilio SSC089_2.

Método

Para reconocer como ha sido organizada la acción de asesoramiento, en los casos mencionados en el título y resumen, se utilizó el *estudio documental* de la legislación en la que se fundamentó la organización del asesoramiento y la , asistiendo como «oyente» a las sesiones formativas y rastreando –con autorización previa– las actividades propuestas en la plataforma.

Objetivos

Conocer nuevos escenarios de trabajo para la Orientación Laboral con la idea de actualizar la formación en orientación de los universitarios/as de Pedagogía y Educación Social de cara a un mayor enfoque profesional en el que proyectar ambos títulos.

Muestra

La primera edición de un curso de 60 horas de duración, con 40 participantes Trabajadoras Sociales. Denominado Formación para la habilitación de asesores del procedimiento de evaluación y acreditación de la competencia profesional de la Xunta de Galicia de 60 horas de duración. El curso se realizó entre los días 9 de enero a 9 de marzo de 2012.

Conclusiones y discusión

El proceso a seguir para acreditar a la población activa en las Cualificaciones Profesionales de: Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales SSC320_2 y Atención sociosanitaria a personas en el domicilio SSC089_2 es el mostrado en la figura siguiente:

Figura 2. Elaboración propia. Fuente: Instituto Galego das Cualificacións



- El planteamiento de «grupos profesionales» muy generales para el acceso a esta formación específica y puestos de trabajo posteriores, devalúa las titulaciones de Pedagogía y Educación Social e invisibiliza la profesión de Orientador/a Laboral, al dar prevalencia a otras titulaciones con escasa o ninguna formación relacionada con la orientación.
- La escasa o ninguna formación general y de base, relacionada con la Orientación en las/los profesionales que vienen asumiendo la función asesora, sólo el único conocimiento del proceso, procedimientos y recursos, producto de la formación específica recibida de (60h), podría contribuir a una concepción del ejercicio de ésta como un proceso repetitivo que no requiere de mayor formación, contribuyendo a devaluar las titulaciones de educación.
- El conocimiento de estas nuevas prácticas de asesoramiento, abre horizontes novedosos a la investigación en materia de Orientación Profesional/Laboral y proporciona nuevas oportunidades de actualización del curriculum en las titulaciones de Educación, revisando los modelos tradicionales y su utilidad en la actualidad.

Referencias bibliográficas

- Álvarez González, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: CEDECS.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientadora*. Madrid: EOS.
- Bisquerra Alzina, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Jiménez Gómez y Porras Vallejo (1997). *Clasificación de modelos de intervención en Orientación*. Dialnet.
- Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. BOE 205, 25 agosto 2009.
- Real Decreto 1379/2008, de 1 de agosto, por el que se establecen dos certificados de profesionalidad de la familia profesional Servicios socioculturales y a la comunidad que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad. BOE 2018, 9 septiembre 200.
- Repetto Talavera, E., Rus Anega, V. y Balaguer, J. (1995). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Educación Permanente. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Resolución do 23 de noviembre de 2011, de la Dirección General de Formación y Colocación, por la que se realiza la convocatoria pública del reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral en determinadas unidades de competencia del Catálogo nacional de cualificaciones profesionales. DOG 229, 30 noviembre 2011.
- Rodríguez Espinar, S. y otros (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Santana Vega, L.E. y Santana Bonilla, P. (1998). El modelo de consulta/ asesoramiento en orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 59-77.

V SEMINARIO RIPO

*La gestión de las relaciones sociales y su encuadre moral en
Orientación Profesional y en el desarrollo de personas en las
organizaciones*

Universidade de Santiago de Compostela, 2017, pp. 121-127

La gestión de las relaciones sociales y su encuadre moral en Orientación Profesional y en el desarrollo de personas en las organizaciones¹

ESPERANZA VILLAR HOZ (esperanza.villar@udg.edu)

Universidad de Girona

RESUMEN

Proponemos como objetivos del presente trabajo:

1. Tipificar las problemáticas y las nuevas demandas relacionales generadas por las actuales condiciones laborales y sus implicaciones para la gestión de las personas en las organizaciones, la formación y la orientación profesional a lo largo de la vida.
2. Analizar el impacto de las transformaciones del trabajo sobre la gestión de las relaciones sociales y su encuadre moral en Orientación Profesional y en el desarrollo de personas en las organizaciones.

¹ Este trabajo ha sido subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN) a través del proyecto *El reconocimiento del Derecho al Trabajo Decente del colectivo de inmigrantes en España* (DER2011-26089).

Introducción

Durante las últimas décadas se ha producido una progresiva desregulación de los mercados de trabajo y un aumento de la flexibilidad laboral, un crecimiento de la contratación temporal, en detrimento de los contratos estables, junto con una disminución de los salarios y de la protección de los trabajadores en las categorías inferiores. Así, hemos ido asistiendo a una progresiva precarización del trabajo asalariado, con un incremento del número de trabajadores pobres (*working poor*) y del número de horas trabajadas sin un aumento proporcional de los salarios, lo que evidencia un grave problema de distribución de la riqueza (Buchanan, Dymiski, Froud, Johal, Leaver i Williams, 2013).

Por otro lado, la complejidad de los escenarios laborales actuales, con un peso creciente del sector servicios, un alto componente tecnológico y de conectividad, un mayor nivel de interdependencia laboral y cultural, así como una mayor dificultad e incertidumbre en el acceso al empleo, ha hecho patente la necesidad de contar con un capital humano socialmente competente, con capacidad de influencia social y bien relacionado a nivel interno de las organizaciones (equipos de trabajo cohesionados) y a nivel externo (redes y contactos profesionales que faciliten el acceso y la movilización del capital social en beneficio de la organización y de la propia carrera profesional). Sin embargo, este nuevo escenario plantea algunas cuestiones de índole moral que es necesario abordar desde la óptica de la formación en orientación profesional y de la gestión y desarrollo de personas en las organizaciones.

Tal como han señalado algunos autores (Prilleltensky y Stead, 2011), los actuales escenarios laborales ponen en cuestión las prácticas y el posicionamiento moral de los profesionales de la orientación profesional ante las situaciones de injusticia, opresión, inequidad y desequilibrio de poder que experimentan muchas personas que desean acceder a un empleo digno y a unas condiciones laborales satisfactorias, tanto en términos objetivos (salario, recursos, protección social), como subjetivos (autonomía, percepción de control, apoyo y reconocimiento, entre otros). En estas condiciones, los autores plantean un dilema a los profesionales de la orientación y desarrollo de personas: ¿deben abogar por la aceptación y adaptación de los trabajadores a las nuevas condiciones laborales?, o ¿deben rebelarse ante las condiciones de injusticia e inequidad social en su práctica profesional? Consideran cuatro posibles respuestas al dilema: a) adaptarse y cuestionar el sistema al mismo tiempo; b) adaptarse, pero no cuestionar el sistema; c) rebelarse, pero no adaptarse; y, d) no adaptarse ni cuestionar el sistema.

Aunque Prilleltensky y Stead (2011) plantean el dilema a los profesionales en ejercicio en relación con sus prácticas de orientación y asesoramiento a usuarios y clientes, creo que debería ampliarse el reto también al profesorado universitario responsable de la formación inicial de los futuros profesionales de la orientación y asesoramiento laboral. En este sentido, planteamos la siguiente cuestión: 1) ¿qué encuadre moral consideramos adecuado para abordar los retos-demandas-presiones que los actuales escenarios laborales plantean a los trabajadores y a los profesionales de la orientación?; y, 2) ¿cómo incorporarlo en la formación universitaria inicial en orientación profesional?

Si bien la dimensión moral de la orientación profesional ha sido abordada principalmente en relación con las desigualdades de clase, o desde la perspectiva de la diversidad (de género, cultura, edad o capacidad), en este trabajo se aborda la dimensión moral vinculada a las demandas relacionales que los nuevos escenarios laborales plantean a las personas que desean acceder o mantener un empleo, desarrollar su carrera profesional o mejorar sus condiciones de trabajo. Se parte de la premisa que un empleo decente y unas condiciones de trabajo dignas deben contemplar también la dimensión moral de las relaciones interpersonales. Desde una perspectiva investigadora ello implica la identificación y análisis de las dimensiones morales asociadas a las demandas y problemáticas relacionales en el trabajo; desde una perspectiva docente incluye la incorporación de la agenda relacional y su encuadre moral en la formación universitaria de las/los orientadores profesionales.

Objetivos

1. Identificar y tipificar las demandas relacionales generadas por las actuales transformaciones socioeconómicas y los cambios en la organización del trabajo, sus dimensiones morales, y sus implicaciones para la gestión de las personas en las organizaciones, la formación y la orientación profesional a lo largo de la vida.
2. Analizar qué encuadre moral pueden tener las nuevas demandas relacionales en la formación inicial y en la práctica de la orientación profesional y el desarrollo de personas en las organizaciones.

En relación con el primer objetivo, la línea de investigación que estamos llevando a cabo se basa, fundamentalmente, en el análisis de cuatro fuentes: a) la literatura especializada en orientación profesional, desarrollo profesional y gestión de personas en las organizaciones; b) portales y blogs de orientación profesional y recursos humanos en internet; c) la práctica docente en la asignatura de orientación y asesoramiento laboral; y, d) la propia investigación sobre motivación relacional, vinculación a redes y capital social. Fruto de este análisis se han ido identificando una serie de demandas y tareas relacionales que –de acuerdo con los discursos actuales en orientación profesional y recursos humanos– las personas «deberían» estar dispuestas a satisfacer si desean aumentar su empleabilidad o desarrollar su carrera profesional, pero que plantean algunas cuestiones morales a tener en cuenta (ver columna central de la tabla 1).

Tabla 1. Tipificación de demandas relacionales en los nuevos escenarios laborales

1. Demandas vinculadas a la empleabilidad, acceso al empleo y desarrollo de la carrera		
Oportunidad	Demanda	Amenaza
Desarrollo de actitudes y comportamientos pro sociales en pro de una reputación positiva.	Creación de una marca personal y de una reputación profesional positiva.	Dificultad para articular identidades y roles en conflicto y mantener la integridad moral. Individualismo, competitividad y narcisismo.
Aumento de la competencia relacional, los vínculos personales y la pertenencia a redes sociales.	Creación y gestión de contactos y redes sociales y desarrollo del capital social a través del <i>networking</i> .	Instrumentalización y mercantilización de las relaciones interpersonales.
Proactividad, autorregulación, capacitación y autoeficacia personal y profesional.	Responsabilidad individual de los resultados profesionales alcanzados (también en términos de contactos y posicionamiento en redes).	Internalización de sentimientos de culpa, vergüenza, frustración, indefensión o desesperanza ante lo que se percibe como fracaso.
Competencia interpersonal y social que redundan en una mayor armonía, confianza y cohesión social.	Desarrollo de la capacidad de influencia sobre otras personas.	Desconfianza provocada por la percepción de manipulación e instrumentalización de las relaciones; retraimiento y desvinculación social.
Resiliencia y crecimiento personal.	Gestión de conflictos interpersonales.	Amenaza a la identidad, la reputación o las relaciones sociales.

Tabla 1 (continuación)

2. Demandas vinculadas a la gestión de relaciones profesionales en contextos organizacionales		
Oportunidad	Demanda	Amenaza
Identificación y prevención de riesgos psicosociales.	Aceptación de normas, decisiones o prácticas organizacionales contrarias a la propia identidad moral (principios y valores morales).	Estrés moral.
Cohesión interna y compromiso con los equipos, proyectos y con la organización.	Identificación social, compromiso, aquiescencia y obligaciones intragrupo.	Sanción de la desviación y del cuestionamiento de las prácticas organizacionales. Represalias, marginación o conformidad.
Innovación abierta y co-creación del conocimiento.	Creación y gestión social compartida del conocimiento y la innovación.	Apropiación y protección individual del conocimiento y obsolescencia organizacional.
Integración, permeabilidad de las relaciones y equilibrio en la conciliación (Pedersen i Lewis, 2012).	Gestión de la relación trabajo-vida privada y de las demandas relacionales asociadas a los distintos roles.	Intensificación del trabajo, desequilibrio entre roles, estrés y afecto negativo.

Fuente: Adaptado de Villar y Caparrós (en prensa)

Con respecto al segundo objetivo, el encuadre moral más conveniente para la formación universitaria de los profesionales de la orientación y de la gestión y desarrollo de personas en las organizaciones, se propone introducir el análisis de la dimensión moral de las relaciones sociales planteando la polaridad entre oportunidades y amenazas que pueden derivarse de cada una de las demandas relacionales identificadas (ver columnas laterales de la tabla 1). Aunque por razones de espacio no es posible desarrollar aquí la fundamentación teórica para cada una de las demandas identificadas, la tabla 1 permite hacerse una idea sintética de la dirección de la investigación.

Conclusiones y propuestas de futuro

La propuesta docente que se derivaría de este planteamiento contempla como objetivo final la consecución de una mayor competencia moral de los futuros orientadores/as. En referencia al eje relacional, esta competencia incluiría las siguientes dimensiones:

- Comprensión del impacto de las relaciones de poder, los intereses socioeconómicos y las narrativas vinculadas al mantenimiento del *status quo* sobre los comportamientos y la construcción de las identidades profesionales de las personas, y sobre las asunciones, actitudes y prácticas profesionales en orientación.
- Identificación y cuestionamiento de las dimensiones e implicaciones morales de las demandas relacionales que se están proponiendo como requerimientos de empleabilidad y desarrollo profesional en la actualidad.
- Toma de conciencia acerca de la necesidad de decidir sobre el propio posicionamiento moral en relación con la práctica profesional y el desarrollo de la competencia moral (por ejemplo, durante una entrevista de investigación, un estudiante se preguntaba sobre la conveniencia de afiliarse a un partido político como vía para promocionar profesionalmente. Es evidente que la respuesta del orientador/a ante una consulta de este tipo lleva asociada un posicionamiento moral del que debería ser consciente).
- Valoración del propio coraje moral necesario para actuar en la dirección del cambio y la transformación social que promueva condiciones laborales más dignas y respetuosas con las necesidades, aspiraciones y valores de las personas.

Se propone trabajar esta competencia a través del diseño de actividades de aprendizaje específicas y de la práctica reflexiva asociada al desarrollo de los propios proyectos académicos de orientación profesional que realizan en el marco de la asignatura de orientación y asesoramiento profesional.

Referencias bibliográficas

- Buchanan, J., Dymski, G., Froud, J., Johal, S., Leaver, A. i Williams, K. (2013). Unsustainable employment portfolios. *Work, Employment & Society*, 27, 396-413.
- Pedersen, V.B. y Lewis, S. (2012). Flexible friends? Flexible working time arrangements, blurred work-life boundaries and friendship. *Work, Employment and Society*, 26, 464-480.
- Prilleltensky, I. y Stead, G.B. (2011). Critical psychology and career development: Unpacking the Adjust-Challenge Dilemma. *Journal of Career Development*, 39(4) 321-340.
- Villar, E. y Caparrós, B. (en prensa). Relacions socials, cohesió interna i interdependència en el treball, després de la crisi econòmica i social.

CONCLUSIONES

En base a los diferentes ejes temáticos abordados en el desarrollo del V Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación (Referentes, Investigación, Interconexión, Formación, Política y Visibilidad Social), celebrado en Santiago de Compostela los días 20 y 21 de marzo de 2014, las principales conclusiones se centran en los siguientes aspectos:

- La aproximación a los ámbitos de intervención orientadora permite la delimitación de roles y competencias diferenciadas en los diversos contextos, así como la identificación de fortalezas y debilidades, las cuales favorecen y obstaculizan el desarrollo de la labor profesional en cada uno de ellos.
- Existencia de diferentes denominaciones para hacer referencia a un mismo profesional, consecuencia de la falta de concreción existente en lo que respecta a su perfil profesional.
- La evaluación de la calidad de los servicios y programas de orientación se convierte en un campo al que deberá dedicarse mayor atención en los próximos años.
- Necesidad de potenciar la creación de nuevos espacios de encuentro centrados en la investigación en orientación, así como la formulación de nuevos interrogantes o reflexiones objeto de futuros estudios.
- La iniciativa de creación de redes y asociaciones debe potenciarse en mayor medida, así como la participación e implicación en éstas y el establecimiento y desarrollo de vínculos entre instituciones de cara a favorecer el conocimiento de la realidad orientadora y posibilitar, en consecuencia, el avance de la misma.

- El desarrollo de un de mayor número de seminarios y/o encuentros de orientación ha de potenciarse.
- Tomando como referente el Espacio Europeo de Educación Superior, la formación inicial de los orientadores presenta un carácter general y polivalente, por lo que se requiere la especialización a través de acciones formativas especializadas. Dicha formación inicial ha de ser común a fin de facilitar el desempeño profesional y la movilidad de los orientadores.
- Conocimiento y definición más preciso en lo que respecta al perfil profesional de los orientadores, considerando fundamental el desempeño y la praxis como referente en el diseño del currículum formativo de estos profesionales.
- Análisis de la regulación legislativa que afecta al ámbito de la orientación, tomando las decisiones oportunas para incidir en la consideración de las demandas del contexto y de los profesionales que ejercen su labor en las diferentes realidades.
- Las exigencias impuestas por la Administración conllevan el riesgo de estandarizar la labor orientadora, con el riesgo de reducir la Orientación a la relación educación-formación-empleo.
- Incremento de los canales de comunicación, fomento y fortalecimiento del papel a desempeñar por las diferentes asociaciones, así como mejora de su visibilidad de cara a favorecer un reconocimiento de la disciplina y de sus profesionales ante las Administraciones.
- Difusión de la orientación y de las inquietudes existentes en un afán de mejora, a través de los medios y recursos existentes.

Complementariamente, cabe señalar que las decisiones adoptadas en lo que respecta a los cometidos a afrontar en el próximo seminario de la Red RIPO, se centran en los aspectos que se mencionan a continuación:

- Establecer, por parte de la Red RIPO, contactos con las diferentes asociaciones existentes en materia de Orientación, así como establecer y reforzar vínculos con otras redes, con la pretensión de valorar la posibilidad del establecimiento de una Red de Redes.

- Continuar con la labor de los jóvenes investigadores dentro de la Red RIPO.
- Comprometerse a publicar y difundir estudios o investigaciones en la Revista REOP.
- Buscar nuevos espacios de encuentro, valorando la posibilidad de hacer uso de las aplicaciones ofrecidas por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- Considerar la inclusión de dos posibles temáticas a abordar en el próximo encuentro: Continuación del trabajo iniciado sobre el mapa de los grupos de investigación en orientación, ampliándolo, por ejemplo, a ámbitos y temas sobre los que se investiga, así como realizar un análisis de la LOMCE en lo que respecta al tratamiento que dicha referencia legislativa realiza en materia de Orientación.

C U R S O S E C O N G R E S O S
Nº 236



FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

