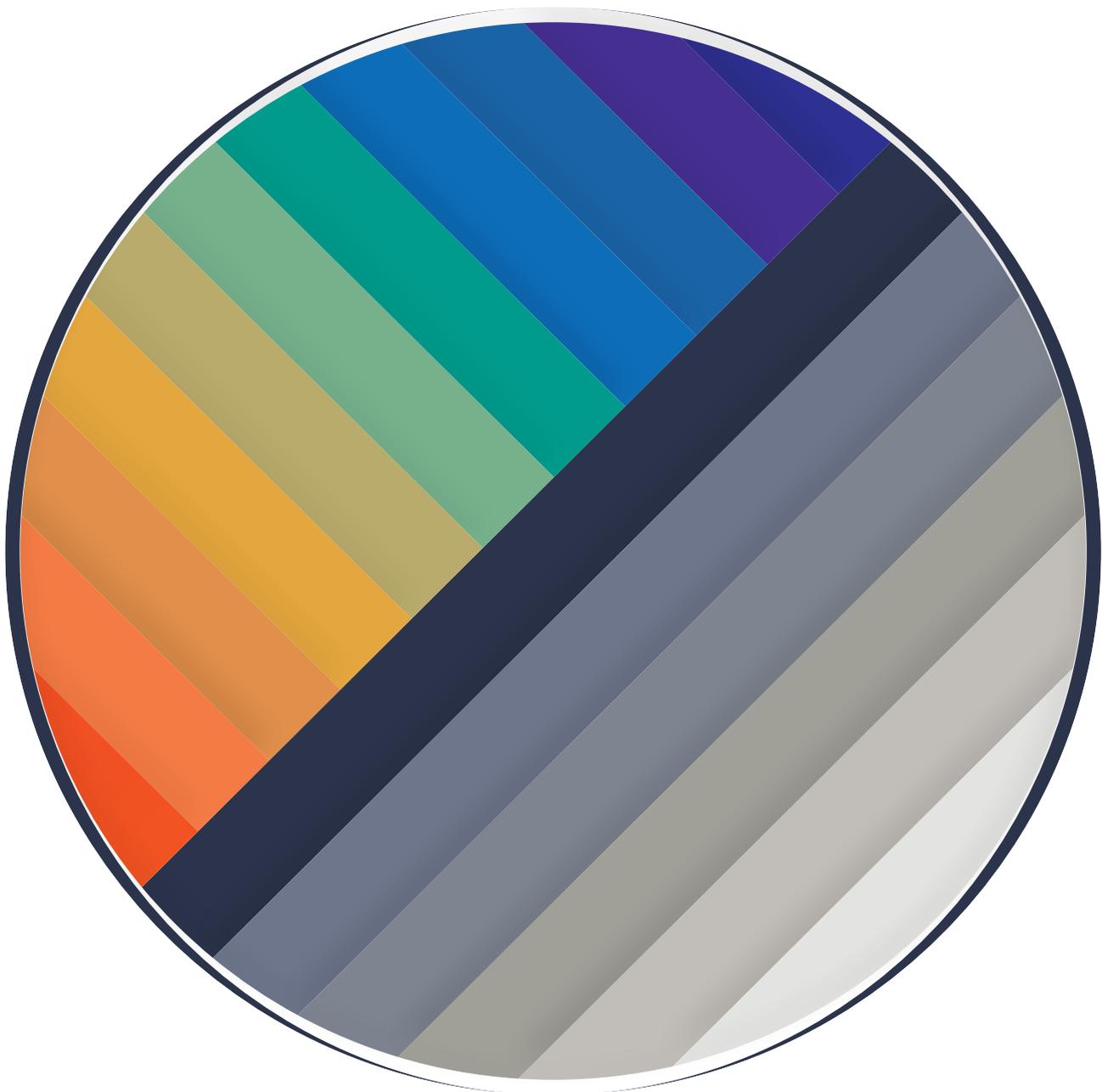


ORIENTACIÓN EN ACCIÓN

COORDINADORES: BENITO ECHEVERRÍA SAMANES
Y PILAR MARTÍNEZ CLARES





**Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado (REIFOP)**

Continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 51 (18, 2) – Abril 2015

Orientación en acción

Coordinadores:

Benito Echeverría Samanes y Pilar Martínez Clares

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

ISSN: 1575-0965
DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99

La Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) es la edición electrónica de la antigua Revista de Escuelas Normales, siendo es un órgano de expresión y difusión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza y la Universidad de Murcia.

Sede Social

Universidad de Zaragoza • Facultad de Educación
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza (España)
Código UNESCO: Preparación y empleo de profesores 5803

Página web

<http://www.aufop.com/>
<http://revistas.um.es/reifop/> (Plataforma OJS - envío de originales)

Diseño de portada y web

José Palomero Fernández * <http://www.josepalomero.com/>

JUNTA DIRECTIVA DE LA ASOCIACIÓN AUFOP

Presidente

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

Vicepresidenta

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

Secretario

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

Administradora

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

Vocales

Fernando Albuérne López (Universidad de Oviedo - España)
Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)
Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)
Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)
Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)
Carlos Latas Pérez (Universidad de Extremadura - España)
Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)
Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)
Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona - España)

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito de la AUFOP. La REIFOP no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los autores.

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Presidente

Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)

Editor

Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)

Editor adjunto

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

Secretaría

Ana Belén Mirete Ruiz (Universidad de Murcia - España)

Administración y distribución

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

Maquetación y revisión de estilo

Raquel Pérez Rubio (Universidad de Murcia - España)

Revisión de normas APA

José David Cuesta Sáez de Tejada (Universidad de Murcia - España)

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

María Pilar Teruel Melero (Universidad de Zaragoza - España)

Base de Datos

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

Andrés Escarbajal Frutos (Universidad de Murcia - España)

Relaciones Institucionales

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

María Paz García Sanz (Universidad de Murcia - España)

Soporte Informático

Pablo Palomero Fernández (Universidad de Zaragoza - España)

Carlos Salavera Bordas (Universidad de Zaragoza - España)

Relaciones Internacionales

Sandra Racionero Plaza (Universitat de Barcelona - España)

Jesús Alberto Echeverry Sánchez (Universidad de Antioquía - Colombia)

Gabriel Galarza López (Universidad de Bolívar - Ecuador)

Renato Grimaldi (Università Degli Studi di Torino - Italia)

Juan Mila Demarchi (Universidad de la República de Montevideo - Uruguay)

Erica Rosenfeld Halverson (University of Wisconsin-Madison - EEUU)

Vocales pre-revisores

Fernando Albuérne López (Universidad de Oviedo - España)

María Pilar Almajano De Pablos (Universitat Politècnica de Catalunya - España)

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Julia Boronat Mundina (Universidad de Valladolid - España)

Adelicio Caballero Caballero (Universidad Complutense de Madrid - España)

Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)

Nieves Castaño Pombo (Universidad de Valladolid - España)

Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)

María Teresa García Gómez (Universidad de Almería - España)

Alfonso García Monge (Universidad de Valladolid - España)
Antonio Gómez Ortiz (Universitat de Barcelona - España)
María Nieves Ledesma Marín (Universidad de Valencia - España)
Mario Martín Bris (Universidad de Alcalá de Henares - España)
Juan Bautista Martínez Rodríguez (Universidad de Granada - España)
Santiago Molina Molina (Universidad de Zaragoza - España)
Jesús Muñoz Peinado (Universidad de Burgos - España)
Ana Ponce De León Elizondo (Universidad de La Rioja - España)
Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira I Virgili de Tarragona, España)

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL / NATIONAL ADVISORY BOARD (44%)

Cesar Coll (Universitat de Barcelona - España)
Mario De Miguel (Universidad de Oviedo - España)
Enrique Gastón (Universidad de Zaragoza - España)
José Gimeno Sacristán (Universidad de Valencia - España)
José Ramón Flecha García (Universitat de Barcelona - España)
Jesús Palacios (Universidad de Sevilla - España)
Ángel Pérez Gómez (Universidad de Málaga - España)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ADVISORY BOARD (56%)

Juan Azcoaga (Universidad de Buenos Aires - Argentina)
John Elliot (University of East Anglia – Norwich, Reino Unido)
Nita Freire (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy – Montreal, Canadá)
Henry Giroux (McMaster University - Canadá)
Gordon Kirk (University of Edinburgh - Reino Unido)
Daniel López Stefoni (Universidad de los Lagos - Chile)
Peter Mc Laren (University of California - Los Ángeles, EEUU)
Stephem Kemmis (Deakin University - Australia)
Robert Stake (University of Illinois - Chicago, EEUU)

COMITÉ ACADÉMICO / ACADEMIC BOARD

Pilar Abós Olivares (Universidad de Zaragoza - España)
Vicenta Altaba Rubio (Universitat Jaume I - Castellón, España)
Germán Andrés Marcos (Universidad de Valladolid - España)
Asunción Barreras Gómez (Universidad de la Rioja - España)
Ana Rosa Barry Gómez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)
Joan Biscarri Gassio (Universitat de Lleida - España)
Florentino Blázquez Entonado (Universidad de Extremadura - España)
Herminio Domingo Palomares (Universitat de les Illes Balears - España)
Carmen Fernández Bennosar (Universitat de les Illes Balears - España)
José Fernández García (Universidad de Jaén - España)
María del Pilar Fernández Viader (Universitat de Barcelona - España)
María Sagrario Flores Cortina (Universidad de León - España)
Rosario García Gómez (Universidad de la Rioja - España)
Amando López Valero (Universidad de Murcia - España)

Gonzalo Marrero Rodríguez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)
Constancio Mínguez (Universidad de Málaga - España)
Juan Montañés Rodríguez (Universidad de Castilla-La Mancha - España)
Martín Muelas Herráiz (Universidad de Castilla La Mancha - España)
Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra - España)
Jesús Nieto (Universidad de Valladolid - España)
Antonio Ontoria Peña (Universidad de Córdoba - España)
José Antonio Oramas Luis (Universidad de la Laguna - España)
María del Mar Pozo Andrés (Universidad de Alcalá de Henares - España)
Rosario Quecedo (Universidad del País Vasco - España)
Tomás Rodríguez (Universidad de Cantabria - España)
Óscar Sáenz Barrio (Universidad de Granada - España)
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)
Francisco José Silvosa Costa (Universidade de Santiago de Compostela - España)
Carme Tolosana Lidón (Universitat Autònoma de Barcelona - España)
María del Carmen Uronés Jambrima (Universidad de Salamanca - España)
Manuel Vázquez (Universidad de Sevilla - España)
Luis J. Ventura de Pinho (Universidade de Aveiro - España)
Miguel Ángel Villanueva Valdés (Universidad Complutense de Madrid - España)
Nazario Yuste (Universidad de Almería - España)

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

María Antonia Cano Iborra (Universitat de Alicante - España)
Javier Cermeño Aparicio (Universidad Complutense de Madrid - España)
María Eva Cid Castro (Universidad de Zaragoza - España)
Concepción Martín Sánchez (Universidad de Murcia - España)
Mariano Rubia Avi (Universidad de Valladolid - España)
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid)
Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza)
Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga)
Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid)
Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares)
Facultat d'Educació (Universitat de Alicante)
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja)
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria)
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada)
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Córdoba)
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada)
Facultat de Ciències Humanes i Socials (Universitat Jaume I de Castellón)
Facultad de Educación (Universidad de León)
Facultad de Educación (Universidad de Murcia)

Facultad de Educación (Universidad de Valladolid)
Facultad de Humanidades y Educación (Universidad de Burgos)
Vicerrectorado de Investigación (Universidad de Zaragoza)

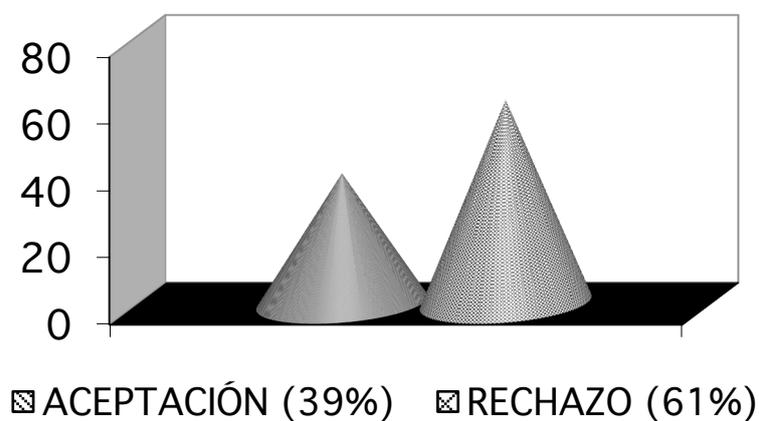
ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y BASES DE DATOS
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP
CONSULTAR

<http://www.aufop.com/>
<http://revistas.um.es/reifop/>

ANUALMENTE SE PUBLICA EL LISTADO DE LOS REVISORES DE ARTÍCULOS

<http://revistas.um.es/reifop/>

TASA DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO DE ARTÍCULOS



Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 51 (18,2)

ISSN 1575-0965

ÍNDICE

Editorial: Sistema Integrado de Orientación

MONOGRÁFICO

Orientación en acción

Coordinado por Benito Echeverría Samanes y Pilar Martínez Clares

Luces entre sombras de la Orientación Benito Echeverría Samanes y Pilar Martínez Clares.....	1
Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres Rufino Cano González y Mónica Casado González	15
Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el Proyecto Profesional y Vital Cristina González Lorente y Natalia González Morga.....	29
La función tutorial en Educación Infantil y Primaria: desempeño profesional del profesorado Sonia Rodríguez Fernández y Mario Romero Lozano	43
La transición primaria-secundaria en los Institutos-Escuela en Catalunya Màrius Martínez Muñoz y Carmina Pinya i Salomó.....	57
Orientar desde el Ser: algunas aportaciones del programa Orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de PCPI y CFGM Soledad Romero-Rodríguez, Margarita Seco-Fernández y Mar Lugo-Muñoz.....	75

Elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional. Estudio de casos en Centros de la Provincia de Huelva Ángel Boza Carreño, Juan Manuel Méndez Garrido, María de la O Toscano Cruz.....	91
Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación Pilar Figuera Gazo, Mercedes Torrado Fonseca, Inmaculada Dorio Alcaraz y Montserrat Freixa Niella	107
La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral Manuel Álvarez González y Josefina Álvarez Justel	125
Cómo mejorar la visión de los organismos acreditadores mexicanos, sobre la importancia de la acción tutorial Alejandra M. Romo López y Angelina Romero Herrera	145
Variables y factores que inciden en la forma de entender y practicar la tutoría en la Universidad de Guanajuato, México Angélica Cuevas de la Vega y Francisco Javier Velázquez Sagahón	161
Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto Javier Pérez Cusó y Mirian Martínez Juárez.....	177

MISCELÁNEA

Formación docente y geografía escolar en Brasil y España: un estudio de caso João Pedro Pezzato y Francisco Rodríguez Lestegás.....	197
Propuesta de acciones didácticas innovadoras en función de las demandas de formación del profesorado de educación primaria Luis M. Hernández Abenza y Carmen Hernández Torres	213

International Electronic Journal of Teacher Training (REIFOP)

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Number 51 (18, 2)

ISSN 1575-0965

INDEX

MONOGRAPHIC

Guidance in action

Coordinated by Benito Echeverría y Pilar Martínez

Lights among shades of guidance Benito Echeverría Samanes y Pilar Martínez Clares.....	1
School and family. Two basic ingredients for good practices in educational guidance through parent-oriented schools Rufino Cano González y Mónica Casado González	15
Teaching transition from Primary Education: The Professional and Vital Project Cristina González Lorente y Natalia González Morga.....	29
Tutorial function in Nursery School and Primary Education: teachers' professional performance Sonia Rodríguez Fernández y Mario Romero Lozano	43
The transition from Primary Education to Secondary Education in the Schools-High Schools in Catalonia Màrius Martínez Muñoz, Carmina Pinya i Salomó.	57
Self-Guidance: some contributions to the career planning of PCPI and CFGM (Initial Vocational Education) students Soledad Romero-Rodríguez, Margarita Seco-Fernández y Mar Lugo-Muñoz.....	75
Professional projects in vocational training. Case study in Centres of the Province of Huelva Ángel Boza Carreño, Juan Manuel Méndez Garrido y María de la O Toscano Cruz	91

Non-Traditional University Students Persistence and Drop-out pathways: Implications for guidance Pilar Figuera Gazo, Mercedes Torrado Fonseca, Inmaculada Dorio Alcaraz y Montserrat Freixa Niella	107
Tutoring in University: from current model to a comprehensive model Manuel Álvarez González y Josefina Álvarez Justel	125
How to improve the vision of Mexican accreditation bodies, about the importance of the tutorial action Alejandra M. Romo López y Angelina Romero Herrera	145
Aspects related to the style and significance of tutoring at the University of Guanajuato Angélica Cuevas de la Vega y Francisco Javier Velázquez Sagahón	161
Tutoring and counselling services at university: two realities in one context Javier Pérez Cusó y Mirian Martínez Juárez.....	177

MISCELANEA

Teachers' Education and School Geography in Brazil and Spain: A Case Study João Pedro Pezzato y Francisco Rodríguez Lestegás.....	197
Proposal of innovative teaching activities according to the demands of Primary Education teachers Luis M. Hernández Abenza y Carmen Hernández Torres	213

Editorial

Sistema Integrado de Orientación

A lo largo del tiempo se constata que la pluralidad de enfoques teóricos y metodológicos de la orientación y el repertorio tan amplio existente en el desarrollo de buenas prácticas han provocado la segmentación de los servicios y estructuras que actualmente proporcionan información, asesoramiento y orientación a lo largo y ancho de la vida. Este fraccionamiento posiblemente se ve influenciado por las diferentes y poliédricas concepciones que de la propia orientación se tiene en los distintos escenarios donde se desarrolla, pues como decía Aristóteles “no es tanto saber lo que se dice, sino cómo hay que decirlo y *hacerlo*” (cursiva de los autores). De nuevo el “cómo” puede al “qué” y esta imposición ha aminorado con el paso del tiempo la eficacia de la orientación como proceso proactivo y herramienta de apoyo a las políticas educativas, de empleo y sociales, al tiempo que dificulta en nuestros días su accesibilidad y aprovechamiento de los escasos recursos disponibles.

La velocidad trepidante de los cambios y el impacto de la tecnología nos trae un nuevo presente. Un presente con nuevas y distintas exigencias para el desarrollo y futuro profesional, donde los jóvenes y actualmente no tan jóvenes son los protagonistas. La realidad social, educativa y laboral plantea nuevas demandas, tanto a las instituciones y organizaciones formativas como a los servicios de orientación. Hoy se precisan nuevas respuestas al momento de fluctuación que vivimos, donde la seguridad se desvanece, al pasar de la sociedad del conocimiento a la sociedad inestable, a “la modernidad líquida”, como denomina Zygmunt Bauman a esta etapa de la historia.

Para este autor la vida líquida y la modernidad líquida están estrechamente ligadas. La primera es la clase de vida que tendemos a vivir en una sociedad moderna líquida. Esta última es “aquella en que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en una rutina determinadas. La liquidez de la vida y de la sociedad se alimentan y se refuerzan mutuamente. La vida líquida, como la sociedad moderna líquida, no pueden mantener su forma ni su rumbo mucho tiempo... En una sociedad moderna líquida, los logros individuales no pueden solidificarse en bienes duraderos porque los activos se convierten en pasivos y las capacidades en discapacidades en un abrir y cerrar de ojos. Las condiciones de la acción y las estrategias diseñadas para responder a ellas envejecen con rapidez, y son ya obsoletas antes de que los agentes tengan siquiera la opción de conocerlas adecuadamente” (Bauman, 2003¹, 2006²).

¹Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

²Bauman, Z. (2006). *La vida líquida*. Barcelona: Paidós.

Desde esta concepción, lo líquido es inestable y no permanece mucho tiempo en la misma forma. Los fluidos, como este analista describe, “se desplazan con facilidad, “fluyen”, “se derraman”, “se desbordan”, “salpican”, “se vierten”, “se filtran”, “gotean”, “inundan”, “rocían”, “chorrean”, “manan”, “exudan”. A diferencia de los sólidos, no es posible detenerlos fácilmente -sortean algunos obstáculos, disuelven otros o se filtran a través de ellos, empapándolos-. Emergen incólumes de sus encuentros con los sólidos, en tanto que estos últimos -si es que siguen siendo sólidos tras el encuentro- sufren un cambio: se humedecen o empapan. La extraordinaria movilidad de los fluidos es lo que los asocia con la idea de “levedad”. Hay líquidos que en pulgadas cúbicas son más pesados que muchos sólidos, pero de todos modos tendemos a visualizarlos como más livianos, menos “pesados” que cualquier sólido. Asociamos “levedad” o “liviandad” con movilidad e inconstancia: la práctica nos demuestra que cuanto menos cargados nos desplazamos, tanto más rápido será nuestro avance” (Bauman, 2003, p.8).

El mejor caldo de cultivo para esta liquidez es la sociedad de mercado y de consumo (no sólo la economía, sino la sociedad) y la globalización. Actualmente la sociedad líquida conduce a una vida líquida que nos afecta a todos y que ha modificado nuestro comportamiento, especialmente en las últimas décadas. Nada escapa a la liquidez. Líquidas, inestables y mutables son tanto las relaciones laborales como la cultura y el propio amor, como defiende su autor.

La llegada de la crisis económica y la necesidad de cuadrar las cuentas públicas para cumplir con los compromisos europeos han desencadenado una oleada de ajustes en las políticas de gasto público, incidiendo de lleno, aunque no sólo, a la orientación. La urgencia por reducir el déficit público ha traído consigo, hasta el momento, la aprobación de recortes indiscriminados (concretamente en el tema que nos ocupa, en las retribuciones, en el número de profesionales/agentes y en la propia actividad orientadora), recortes que no están basados en criterios de eficacia ni de eficiencia e ignoran por completo el impacto económico en términos de resultados a medio y largo plazo del proceso de intervención dinamizador del triángulo orientación-formación-empleo.

Ante este tiempo de cambio, desaliento y perplejidad, la orientación debe replantearse su praxis. En el contexto educativo ha de propiciar desde edades tempranas el proceso de acompañamiento en la toma de decisiones reflexiva, autónoma y responsable, propiciando actitudes en los niños y jóvenes para que éstos sean agentes activos de su propio cambio, a través de un proceso proactivo de planificación del proyecto profesional y de vida con la acción tutorial y el apoyo familiar.

En el contexto profesional-laboral, la realidad inestable e inclusiva del S.XXI hace necesaria la alternancia de periodos de formación y de empleo a lo largo y ancho de la vida de las personas, con objeto de adaptar sus cualificaciones al sistema productivo. Es imprescindible considerar la existencia de personas con características específicas que precisan de acciones proactivas que facilitan su inclusión ya no solo educativa y social, sino también laboral y ocupacional.

En el escenario del siglo XXI, también será importante contemplar la amplia gama de edades, culturas y peculiaridades que atenderán los centros formativos en los próximos años, sin obviar el auge de los sistemas de reconocimiento de la experiencia laboral y de aprendizajes formales y no formales, para que las personas puedan acreditar sus competencias y experiencia.

Ante estos desafíos, es fundamental aprovechar sinergias, reordenar y optimizar recursos y coordinar servicios de orientación, tanto del ámbito educativo como del empleo. Desde ambos entornos se ha de procurar aunar criterios para potenciar un *Sistema Integrado de Información y Orientación*, que reconsidere el nuevo concepto de orientación permanentey desarrolle un sistema de acreditación de los aprendizajes a lo largo de la vida.

Es necesario para el buen devenir de la orientación, sentar las bases de un sistema holístico de orientación que sea accesible, cercano a todos y con garantía de calidad que asegure su control y mejora permanente. Un sistema en el que sus agentes/profesionales y los distintos tipos de servicios compartan una misma cultura, -la cultura de la orientación-, donde se coordinen planes de acción funcionales, eficientes y eficaces, desarrollados por profesionales con adecuada formación inicial, continua y específica (con competencia de acción profesional) para los servicios que prestan.

Se trata de dar sentido a la verdadera función de la orientación, de desarrollar un sistema que integrado con otros servicios de las administraciones locales y de entidades sociales contribuya a desplegar un genuino procedimiento armónico y transversal (integral) de orientación a lo largo y ancho de la vida; Para ello se habrá de cuidar la forma (el cómo) con sumo esmero, ya que ésta es la que va a perdurar en el recuerdo de los usuarios y a condicionar su actitud ante la meta prevista.

Hay que ser consciente de que un sistema como éste exige conjugar la necesidad de establecer objetivos globales, a la vez que ambiciosos, con la de planificar su visión y misión práctica, pues la realidad va a condicionar y determinar el desarrollo del mismo. Por tanto, es clave potenciar un modelo ambicioso de intervención orientadora pero a la vez realista, capaz de aprovechar de forma óptima los recursos disponibles y de facilitar el logro de los objetivos previstos.

Desarrollar un *Sistema Integrado de Información y Orientación* es esencial para poder valorar lo que son, lo que hacen y los resultados obtenidos por los servicios, instituciones u organismos de orientación. No es tarea fácil, ya que el conjunto estructurado de indicadores debe abarcar adecuadamente todas las misiones de la orientación, pero a la vez ha de ser lo más reducido posible, para evitar la fragmentación o la propia dispersión e imprecisión de la acción. Al mismo tiempo, debe ser ampliamente aceptado, en cuanto supone un sentir común y una forma común de valoración, y a la vez incluir las especificidades o particularidades. Además, debe ser suficientemente preciso para facilitar la toma de decisiones, la intervención coordinada y la formación continua de sus profesionales, para poder desarrollar su actividad en equipos competentes.

En tiempos de modernidad líquida un *Sistema Integrado de Información y Orientación* ha de promover el desarrollo de personas autónomas y flexibles, abiertas siempre a nuevos aprendizajes y que se desenvuelven en contextos diferentes y distintas realidades cambiantes, inciertas y por qué no, *líquidas*.

Benito Echeverría Samanes y Pilar Martínez Clares

Monografía:

Orientación en acción

COORDINADORES:

Benito Echeverría Samanes y **P**ilar Martínez Clares

Echeverría, B. & Martínez, P. (2015). Luces entre sombras de la Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 1-13.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219031>

Luces entre sombras de la Orientación

Benito Echeverría Samanes ⁽¹⁾, Pilar Martínez Clares ⁽²⁾

Universidad de Barcelona ⁽¹⁾, Universidad de Murcia ⁽²⁾

Resumen

El papel estratégico que desempeña la orientación permanente en el triángulo educación-formación-empleo obliga a reconsiderar la viabilidad y sentido de los muchos y variados tipos de intervención desarrollados hasta ahora. El monográfico ofrece una muestra patente de algunas de ellas, resumidas en este artículo. Tras analizarlas, los autores plantean la necesidad de un Sistema Integrado de Información y Orientación (SIO) capaz de poner orden, interrelacionar y conjuntar múltiples iniciativas desperdigadas, que podrían ser más funcionales, eficientes y eficaces, aplicando el principio de “más vale sumar que restar”.

Palabras clave

Orientación a lo largo de la vida; sistema de información y orientación; formación; empleo.

Lights among shades of guidance

Abstract

The strategic role of lifelong guidance in the education-training-employment triangle makes reconsidering the viability and sense of many and various types of interventions developed until now. The monograph provides a clear sign of some of them, which have been summarized in this paper. After this analysis, the authors have suggested that an Information and Guidance Integrated System (IGS) must be built. This system would make it possible to arrange and combine many scattered initiatives and they would be more functional, efficient and effective if the rule of “adding is worth more than subtracting” was applied.

Key words

Lifelong guidance; information and guidance Integrated system; training; employment.

Contacto:

Benito Echeverría Samanes, becheverriag@gmail.com, Campus Hogares Mundet, 08035, Barcelona.

Introducción

Un somero análisis del desarrollo de la orientación en España permite desentrañar su gran paradoja. Contamos con gran cantidad de iniciativas diseminadas por todo el territorio nacional, dinamizadas por múltiples y diferentes profesionales voluntariosos e impulsadas por numerosas entidades heterogéneas e inconexas. Sin embargo, difícilmente se pueden conseguir los objetivos pretendidos sin dispositivos organizados (*articulatio*) y no meros servicios agregados (*coacervatio*), sin un concierto que crece desde dentro (*perintussusceptionem*) y no mediante sucesivas anexionas (*perappositionem*), en terminología kantiana. Es decir, sin antes poner orden -*συστημα*- en todo este cúmulo de esfuerzos dispersos.

Organismos como el CEDEFOP (2004, 2006), OCDE (2004) y otros similares insisten desde hace años en la necesidad de contar con sistemas de orientación configurados por un conjunto de dispositivos, relacionados entre sí funcionalmente, de modo que cada uno de ellos esté función de algún otro, sin que ninguno quede aislado de los demás. Comparten la filosofía del conocido proverbio africano de “si quieres ir rápido camina solo; pero si quieres llegar lejos, ve acompañado”, al considerar que un sistema de calidad precisa que sus entidades, procesos, prácticas etc. participen de metas comunes y se relacionen entre sí formando un todo, cuyos logros sean mayores que los obtenidos con la suma de unidades independientes.

Más aún, una vez asumidas las recomendaciones de Resoluciones del Consejo Europeo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados (CE, 2004 y 2008), que consideran la orientación como “un proceso continuo que permite a los ciudadanos, a cualquier edad y a lo largo de sus vidas determinar sus capacidades, sus competencias y sus intereses, tomar decisiones en materia de educación, formación y empleo, gestionar el recorrido de su vida personal en lo que respecta a la educación y la formación, en el trabajo y en otros marcos en los que es posible adquirir o utilizar estas capacidades y competencias. Incluye actividades individuales o colectivas de información, de consultas, de evaluación de competencias, de apoyo y de enseñanza de las competencias necesarias para la toma de decisiones y para la gestión de la carrera”. (Cursivas de autores)

En síntesis, ésta es la contradicción en la que nos vemos inmersos, al intentar reflejar en el monográfico una muestra simbólica de la variedad de intervenciones orientadoras, mayoritariamente realizadas en nuestro país dentro del entorno académico. A pesar de no disponer de un sistema de orientación que las aglutine entre sí y que al mismo tiempo las asocie con las llevadas a cabo en el ámbito socio-laboral, el ingenio y la voluntad de muchas personas hace que ocasiones se palien en parte algunas deficiencias pendientes de resolución.

Entorno familiar

Si de acuerdo a las Resoluciones antes referidas, se considera la orientación como un proceso continuo, “las buenas prácticas han de tener su inicio allí donde el futuro ciudadano nace y recibe los primeros cuidados, atenciones, mensajes educativos y procesos de interacción y comunicación compartida. Es decir, en el seno de la familia, dentro de un clima de máximo respeto, de participación, de tolerancia responsable y de educación en valores por parte de todos sus miembros”, según Cano y Casado.

Así lo reconocen estos autores en su artículo, al tiempo que alertan sobre las serias dificultades que tienen muchos padres para educar a sus hijos, porque “no saben”, “no pueden” o “no quieren”. Para solventarlas, precisan “saber”, “saber hacer”, “saber estar”

y “saber ser” padres, competencias que como mejor se puede aprehender (Martínez Clares & Echeverría, 2009) es mediante actividades orientadoras conjuntas y organizadas con quienes complementan y enriquecen su función en los centros educativos; los maestros y especialmente los tutores.

Cano y Casado proponen los talleres de formación de las Escuelas de Familia, para canalizar estas acciones de convivencia. Estos se caracterizan por utilizar métodos dinámicos, participativos e interactivos, buscando la implicación de los participantes en pequeño y gran grupo, con el fin de posibilitar una reflexión profunda y compartida de los temas tratados, utilizando diferentes instrumentos de acción tutorial.

Educación obligatoria

La colaboración de las familias sigue siendo esencial durante la escolaridad obligatoria (MECD, 2014), sobre todo para identificar y gestionar las potencialidades y recursos que los niños necesitan, a la hora de afrontar los diferentes cambios y desafíos de dentro y fuera del sistema educativo.

González y González proponen a tal fin un modelo de intervención basado en la planificación de la vida académica del alumnado mediante la construcción del *Proyecto Profesional y Vital*. Su objetivo en esta etapa educativa no es tanto potenciar la toma de decisiones académicas y/o profesionales, cuanto preparar al alumnado para afrontar los cambios psicológicos (cognitivos, afectivos y sociales) que demanda la adaptación a los aspectos organizativos–curriculares de cada curso y etapa educativa. Se pretende así un acercamiento del alumnado a la realidad de su entorno y a su autoconocimiento, para descubrir por sí mismo la importancia de disponer de un proyecto de vida personal e intransferible, que le permita llegar a ser quien quiere ser.

Para fortalecer este proceso de crecimiento personal, y solventar las típicas discontinuidades curriculares, es preciso contar con la colaboración de las familias y la coordinación entre docentes e instituciones, de tal manera que los cambios en esta etapa educativa dejen de ser un “movimiento estresante del nido de un ambiente protector y familiar con una considerable atención, a una atmósfera impersonal y, a menudo intimidante, de la secundaria temprana” (Tonkin & Watt 2003, p.1).

Tutoría

Esta actividad es uno de los mejores procedimientos para canalizar esta confluencia de esfuerzos, siempre que se conciba como conjunto de actividades colectivas y coordinadas, que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias.

En teoría, es un componente esencial de la función docente, que acompaña al alumnado en sus procesos de aprendizaje. Enmarcada dentro del proceso de orientación, trata de lograr una educación más personalizada y dar respuesta al principio de atención a la diversidad desde una perspectiva grupal e individual.

En la práctica, no siempre se entiende así. Con relativa frecuencia se reduce a un cúmulo de actividades inconexas y puntuales, focalizadas más en cuestiones meramente académicas que en su misión esencial. Investigaciones como las de Rodríguez y Moreno apuntan que esto es debido al escaso tiempo disponible para realizar todas las actividades pertinentes, a la deficiente actitud, información y formación del profesorado para desarrollar esta función convenientemente, así como a una inadecuada dotación humana y económica de las escuelas y deficientes infraestructuras.

Cambios de nivel

Estas últimas son las que sobre todo trata de mejorar la experiencia de 17 Institutos – Escuelas (I-E), impulsados por la Ley de Educación de Catalunya (LEC, 2009), una modalidad de establecimiento educativo público, que integra en un único centro los niveles de educación infantil y primaria y secundaria obligatoria.

La investigación de Martínez y Pinya resalta cinco rasgos distintivos de los I-E (organizativo, curricular, orientador, familiar y contextual y aspectos de síntesis) con diferentes dimensiones y variables en cada uno de ellos, ofreciendo una visión comparativa con los centros no integrados de características equiparables en un mismo territorio.

Sin pretender ofrecer datos generalizables, pone de manifiesto las dificultades que entraña la coordinación entre primaria-secundaria especialmente en los ámbitos siguientes: el currículo-concretamente la coordinación de contenidos, de metodologías y de la evaluación-, la participación de las familias y del alumnado en el centro y las relaciones del centro con el entorno.

A juicio de estos autores, los I-E se muestran eficaces a largo plazo, no sólo para mejorar la articulación entre etapas, sino también para luchar contra las desigualdades y las situaciones de vulnerabilidad, cuando existen equipos formales que optimizan los cinco rasgos analizados. Las visiones de los participantes en la experiencia son muy positivas en todos los ámbitos analizados, siendo los directores y responsables de coordinación los más optimistas, mientras que los tutores de sexto y primero se muestran más críticos.

Formación profesional

En esta misma línea de experiencias innovadoras cabe considerar el *Programa de orientación para la elaboración del Proyecto Profesional Vital* del proyecto de investigación Orient@cual, coordinado por Romero. Su destinatario principal es en este caso el alumnado de Formación Profesional (PCPI, CFGM, CFGS), pero puede ser útil para Segundo Ciclo de ESO y Bachillerato. Al estar organizado en una estructura modular “a la carta”, permite seleccionar las actividades a desarrollar en función de las necesidades y las características del grupo.

La finalidad del programa es potenciar el desarrollo de competencias que cualifiquen al alumnado para orientarse en su trayectoria vital y profesional, mediante la adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes requeridos en: a) la exploración de sí mismo/a (intereses, competencias, historia académica, familiar y personal...); b) del entorno laboral y formativo (perfiles profesionales, requisitos de acceso a profesiones, al empleo, a opciones formativas inacabadas); c) la toma de decisiones y la elaboración de proyectos profesionales y vitales, y d) el desarrollo de la empleabilidad y la ocupabilidad.

Un correcto desarrollo del programa requiere el establecimiento de entornos orientadores, en los cuales las experiencias y vivencias del alumnado, así como la reflexión compartida -en grupo y con el profesorado- son el centro de procesos de aprendizajes auto-dirigidos, donde predomina la noción de “*boundaryless career*”, que contempla el desarrollo personal y profesional desde una perspectiva amplia y dinámica, alejada de los modelos de ajuste.

Así lo confirma la evaluación de Orient@cual, realizada por Boza, Méndez y Toscano. Consideran que este programa es una iniciativa muy positiva para el alumnado y el profesorado, pero podría ser mejor, si se contase con alguna hora lectiva de tutoría. Según ellos, redundaría en una intervención orientadora continuada y no puntual, que haría más efectivas las actividades programadas y daría mejores respuestas a las demandas del

alumnado, en cuanto a formas de acceso al empleo y autoempleo, así como a la adquisición de estrategias eficaces de búsqueda de empleo.

A juicio de estos autores, el alumnado de FP manifiesta cierta confusión entre las posibilidades laborales que los mismos Ciclos Formativos ofrecen. Aunque se les proporciona información académica y profesional, muestran dificultad para codificarla y optar en consecuencia. Para la mayoría de ellos, la única finalidad del trabajo es de carácter económico, lejos de poder ser un espacio de crecimiento y desarrollo personal, presentando bajos niveles de motivación. Al centrarse en el bienestar inmediato y no valorar otros aspectos importantes, muestran una escasa capacidad de toma de decisiones contrastadas.

Como el desarrollo de sus habilidades sociales es más bien pobre y sus niveles académicos bastante bajos, tienen dificultades para enfrentarse a la vida y ser capaces de elaborar un proyecto profesional y vital, si bien mejoran notablemente con la edad.

Accesos atípicos a la universidad

Cada vez es mayor el porcentaje de alumnos de Formación Profesional (CFGS), junto al de mayores de 25 años o de 40 con experiencia laboral, que llaman a las puertas de la universidad. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior ha estimulado esta tendencia con una organización más flexible de estos estudios, la creación de vías alternativas que mejoren el acceso a la universidad, el reconocimiento y acreditación de la experiencia profesional y el desarrollo de programas de orientación.

Algunas de estas medidas están generando resultados inesperados, como los detectados por Figuera y otras en una muestra de estudiantes de la Universidad de Barcelona. Estos revelan que situaciones de retraso académico, fracaso y abandono son significativamente superiores entre los estudiantes que ingresan a través de vías no convencionales, que entre quienes acceden a los estudios por los cauces tradicionales.

A juicio de las autoras de la investigación, la orientación y la acción tutorial pueden y deben ser claves para afrontar el fenómeno, siempre y cuando se potencie un modelo de intervención orientadora más holístico e integral que favorezca la promoción de estos estudiantes. A su vez, los servicios de información y orientación han de expandir la cultura universitaria entre los centros de FP, de preparación de acceso para mayores, servicios de orientación no universitarios, etc., y proveer a este alumnado de información precisa sobre la forma de afrontar los cursos, la carrera y su estancia en la universidad.

Universidad

Tras la larga travesía por el desierto de la orientación en el ámbito universitario español (Echeverría 1996, 1999; Echeverría, Figuera & Gallego, 1996), el Estatuto del Estudiante (RD 1791/2010) alentó la esperanza de que esta vertiente educativa pasara a ser un elemento definitorio de calidad institucional. No solo era reconocido el derecho de los estudiantes a la orientación durante su período formativo, sino que además apostaba por un sistema integrado y coordinado de acciones desarrolladas tanto por el profesorado como por otros profesionales especializados, resaltando la importancia de la tutoría, así como de otros servicios de apoyo y orientación al alumnado.

Sin embargo, la intervención orientadora, canalizada a través de la tutoría, no acaba de responder a las esperanzas puestas tanto en las universidades españolas, como en algunas de fuera de nuestras fronteras.

Acción tutorial

La aportación de Álvarez y Álvarez ofrece algunas claves para explicar cómo el actual modelo de tutorías incumple su cometido esencial de potenciar el desarrollo integral del alumnado, debido en parte a que esta actividad se ha desvinculado de la función docente.

Para superar estas deficiencias, proponen un modelo integral de acción tutorial que engloba diferentes niveles de intervención, empezando por la tutoría docente o de materia siguiendo por la tutoría de carrera o de acompañamiento, la tutoría de asesoramiento personalizado, apoyada en la tutoría de prácticum y de iguales. Configuran así el plan institucional a concretar por las universidades en planes de acción tutorial de cada uno de los grados y postgrados con sus peculiaridades, que aporten valor añadido a la educación superior.

Para el alumnado es una actividad que le proporciona información, formación y orientación sobre su proceso formativo, especialmente en la configuración de su proyecto de desarrollo personal. Suministra al profesorado información para mejorar su práctica docente y el clima de aula, las metodologías, los productos de evaluación, etc., además de proporcionar información privilegiada sobre el desarrollo del plan de estudios de la carrera. Y permite a la institución detectar necesidades, deficiencias, solapamientos que se puedan generar en el plan de estudios; las carencias que muestra el alumnado en su desarrollo personal, social y profesional; la detección de los colectivos de riesgo de abandono, etc.

Para facilitar estas actividades, por ejemplo, la Universidad de Guanajuato (UG) en México utiliza herramientas informáticas como la “Carpeta Electrónica del Tutor”, con el fin de simplificar los procesos académico-administrativos en el ejercicio de la función tutorial en toda la institución. A través de ella, el tutor puede consultar la información académica de sus alumnos y llevar una bitácora en formato digital de todo tipo de interacciones, acuerdos, compromisos e intervenciones con sus tutorados, facilitando así el seguimiento de los mismos.

Aún así, diversas dinámicas, procesos, culturas asociados al trabajo tutorial acarrear visiones y ponderaciones diferentes sobre el impacto de este tipo de acompañamiento en la formación integral del estudiante. La aportación de Velázquez y Cuevas pone en evidencia las diferentes maneras de ejercer la tutoría en la UG, explicables tanto por el área disciplinar a la que pertenece el tutor y por la capacitación recibida, como por la labor de impulso y apoyo al trabajo tutorial que realizan los coordinadores de tutoría en las diversas adscripciones de esta Universidad.

Precisamente, la necesidad de generar propuestas para una mejor comprensión del significado de la acción tutorial, así como evaluar y acreditar su impacto en las instituciones de educación superior (IES), es la que guía la contribución de Romo y Romero.

Aportan una serie de rasgos mínimos que idealmente los IES deben garantizar para un desarrollo funcional y efectivo de sus respectivos programas de acción tutorial, así como un marco de referencia fundamental para diseñar un proceso de evaluación del funcionamiento de los mismos.

Completan estos análisis con una propuesta básica de dimensiones, objetos e indicadores para una valoración más objetiva por parte de los organismos evaluadores y acreditadores de la actividad de los IES. Las dimensiones contempladas son: Programa institucional,

Coordinación, Docentes, Tutores, Alumnos, Infraestructura de apoyo y Desarrollo personal de los estudiantes.

Servicios de información y orientación

Hoy por hoy, estas actividades tutoriales pocas veces se integran en los servicios de información, asesoramiento y orientación que ofrecen estas instituciones, como queda patente en la investigación de Pérez y Martínez, llevada a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (UM) que cuenta con un plan de acción tutorial (PAT).

Los resultados obtenidos coinciden con los de otras investigaciones en algunos aspectos sobresalientes. Destacan entre ellos el que siete de cada diez encuestados aseguran conocer poco o nada el PAT y uno de cada cuatro no recurre nunca a la tutoría. Además, su escasa utilización es sólo para cuestiones de carácter académico y formativo, mientras que confían más en los servicios especializados para asuntos relacionados con la proyección profesional y la transición al mundo laboral.

De todas formas la utilización de los mismos deja mucho que desear. Al igual que ocurre en otras universidades, el alumnado de la UM apenas conoce o desconoce la actividad de los servicios ofertados. Cuando requieren algún tipo de información, apoyo u orientación, la mayoría acude antes a sus compañeros que al tutor y/o a los servicios de orientación.

Según apuntan Pérez y Martínez, puede deberse a que el alumnado desconoce los beneficios de involucrarse en un proceso de tutoría a lo largo de su carrera y cuando acude a ella es sólo para solventar dudas específicas relacionadas con las materias, probablemente por falta de tradición orientadora en el contexto universitario.

Discusión y conclusiones

Como queda patente en la muestra de experiencias analizadas en este monográfico, es evidente que asistimos a un notable despliegue de la orientación desarrollada desde el entorno familiar hasta al menos la educación superior. A estas cabría añadir otras muchas del ámbito socio-laboral, que bien podrían contemplarse en otro número de REIFOP, para ofrecer una mejor panorámica de la orientación como *proceso continuo*, requerida en las Resoluciones del Consejo Europeo (CE, 2004 y 2008).

Pero, difícilmente se puede responder a estos requerimientos eurocomunitarios, asociados al desarrollo de una estrategia de aprendizaje permanente, sin articular estructuras que satisfagan las demandas progresivamente complejas y heterogéneas de las personas en las numerosas transiciones a afrontar a lo largo de nuestras vidas. Así lo han entendido algunos estados miembros de la UE, que han optado por crear sistemas nacionales de orientación - interministeriales e intersectoriales - agrupando a todos los organismos públicos y privados implicados en su desarrollo. No es éste el caso de España, donde no contamos con ninguna entidad articuladora de las numerosas y diversas experiencias de orientación, desperdigadas por toda la geografía nacional.

El intento más consistente de desarrollar un Sistema Integrado de Información y Orientación (SIO) fue el pretendido por la Ley 2/2011 de Economía Sostenible (LES), que duerme en el baúl de los recuerdos. Sabido es que el cambio de gobierno poco después de su promulgación y el deterioro de nuestra situación socio-económica, junto a recortes presupuestarios en educación, políticas activas de empleo, sanidad, etc., hicieron que se convirtiese en un “rotulo luminoso en un solar vacío”, como entonces la tildó el actual presidente de gobierno.

Pero ahora, si se ha superado la crisis socioeconómica como él mismo manifiesta, no hay excusas para intentar lograr una organización similar a la de los estados más avanzados de la UE, haciendo realidad la promesa fallida de que “El Gobierno, en el ámbito de sus competencias, promoverá el desarrollo de un *sistema integrado* de información y orientación profesional, estableciendo una red que asegure, al menos, el asesoramiento de los ciudadanos en relación con las posibilidades de formación, empleo y el reconocimiento de competencias, que permita la *coordinación y busque la complementariedad* de los *dispositivos* dependientes de las administraciones educativas y laborales, de la Administración local, de los interlocutores sociales, y de cualquier otro organismo o entidad que preste servicios de orientación, en tanto que servicio público” (Art. 1).

Teniendo en cuenta la configuración de nuestro estado, podría establecerse el SIO de acuerdo a la forma y fondo del texto de la LES. “El Gobierno, en *cooperación* con las Comunidades Autónomas, velará y promoverá actuaciones para que los servicios públicos de orientación profesional se adecuen a las siguientes directrices: a) La *orientación integral* y la *calidad* de los servicios de orientación, con independencia de la entidad que los preste; b) La adecuada *formación inicial y continua de los profesionales* que prestan servicios de orientación; c) La *coordinación* entre los servicios de orientación y las políticas de educación, empleo y de inclusión social; d) La *accesibilidad* de este servicio a todos los ciudadanos, independientemente de su condición social y profesional y de su ubicación geográfica, y de acuerdo con el principio de igualdad de oportunidades; e) La prestación de servicios de *atención singularizada* a las empresas, especialmente pequeñas y medianas, así como a trabajadores autónomos, en tanto que recurso que permite optimizar su capital humano y diseñar itinerarios formativos ajustados a sus necesidades” (Art 2).

Sabido es que la orientación no se reduce a mera información, pero difícilmente se puede desarrollar la primera sin la segunda. La calidad y cantidad de la información con la que se nutre y circula por un SIO contribuye de manera especial a su funcionalidad, transparencia y efectividad a la hora de facilitar la toma de decisiones contrastadas entre sus destinatarios. Una de los mejores procedimientos para paliar los típicos déficits, fragmentaciones, reiteraciones, olvidos, sigilos o deformaciones informativas puede ser la proyectada en la LES. “El Gobierno, desarrollará, con la colaboración de las administraciones de las Comunidades Autónomas, una *plataforma informática integrada* de información y orientación, para el asesoramiento de los ciudadanos en relación con las posibilidades de formación, empleo y el reconocimiento de competencias, que facilite la *coordinación y la complementariedad* de los dispositivos dependientes de las administraciones educativas y laborales, de la Administración local, de los interlocutores sociales, y de cualquier otro organismo o entidad que preste servicios de información y orientación. Esta plataforma estará *vinculada a la Red Europea* para el desarrollo de las políticas de orientación permanente” (Art. 4).

Otra cuestión diferente es decidir sobre los organismos dinamizadores del proceso de implantación del sistema, que no tienen que ser exclusivamente los propuestos por la LES. “Los centros integrados de formación profesional y los Centros de Referencia Nacional asumirán la función de *experimentación y difusión de los resultados* del modelo mixto de servicio de información y orientación” (Art. 5)¹.

No nos llamen ilusos porque tengamos la ilusión de conseguir lo que en otros estados de la UE ha permitido transformar la lógica de múltiples servicios de orientación segmentados por una conjunción de esfuerzos integrados en un SIO, que de acuerdo a las

¹Los entrecorchetos corresponden al Artículo 15 bis que pretende adicionarse a la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Las cursivas son de los autores.

recomendaciones de organismos como la OCDE (2004) , el CEDEFOP (2004, 2006, 2011), etc., se caracterice por:

Respeto a la persona

Por encima de todo, se ha de respetar la dignidad de cada persona, reconociéndola como principio, agente y fin de la intervención orientadora. Como ser autónomo, único y libre, tiene derecho y capacidad para tomar sus propias decisiones, al ser sujeto activo, más que receptor pasivo de la intervención orientadora.

Si se sitúa a la persona en el centro de este proceso y se pretende potenciar su implicación activa en la elección entre opciones y/o modos de afrontar las diferentes situaciones de vida, el SIO ha de distinguirse por su: a) *Independencia*: Respetar la libertad de desarrollo personal y de elección socio-profesional de los ciudadanos; b) *Equidad*: Promover la igualdad de oportunidades formativas y laborales entre todos los habitantes; c) *Globalidad*: Valorar la influencia del contexto personal, social, cultural y económico en la toma de decisiones de las personas; d) *Imparcialidad*: Ajustarse exclusivamente a los intereses de la persona, al margen de predilecciones externas o de discriminaciones diversas; e) *Confidencialidad*: Respetar la privacidad de la información personal, generada durante el proceso de orientación.

Derecho reconocido

Dada la función asignada a la orientación a lo largo de la vida, ésta ha de considerarse como un derecho de la ciudadanía, similar al de la educación o de la salud, concretado en oportunidades de aprendizaje, tanto para tomar decisiones de ámbito personal, formativo y laboral, como para ejecutarlas.

Consustancial a este derecho es la implicación de los beneficiarios en la mejora continua tanto del diseño y gestión de la actividad desarrollada, como de la evaluación de los procesos y resultados del SIO, que ha de caracterizarse por: a) *Transparencia*: Propiciar que los ciudadanos conozcan bien la naturaleza de los servicios/programas de orientación ofertados; b) *Empatía*: Brindar una atmósfera acogedora a las personas por parte de los profesionales de la orientación; c) *Continuidad*: Apoyar a los individuos en las transiciones formativas, laborales, sociales y personales por las que atraviesan a lo largo de sus vidas; d) *Idoneidad*: Utilizar diferentes estrategias y técnicas de orientación, para responder a las diversas necesidades de los seres humanos; e) *Accesibilidad*: Facilitar la utilización de servicios / programas de orientación con métodos flexibles, en momentos y lugares acordes a las necesidades de la ciudadanía.

Conjunción de energías

Nada mejor para facilitar la accesibilidad, que la ciudadanía perciba el SIO como una sólida institución de prestaciones interconectadas, coherentes y útiles, de las cuales se puede beneficiar de diferentes medios y en distintos lugares.

Difícilmente se puede transmitir esta visión con la heterogeneidad fragmentada de servicios a la que estamos acostumbrados. Más bien, se necesita una entidad dinámica, coordinada en cuanto a estrategias y tácticas y equipada de estructuras y mecanismos que potencien la participación activa de las partes implicadas en la elaboración de las políticas de actuación. Sumar vale más que restar, lo cual requiere: a) *Sinergia*: Operar de forma flexible, abierta y complementaria entre los sectores comunitarios, de educación, formación y empleo; b) *Conexión*: Coordinar los servicios/programas nacionales, regionales y locales, mediante una estrecha colaboración y cooperación entre ellos; c) *Glocalización*: Asegurar la coexistencia de estructuras descentralizadas a nivel regional y local, para que todos los ciudadanos se beneficien por igual del SIO, independientemente del lugar donde residan; d) *Implicación*:

Involucrar a los representantes de los agentes sociales y a otros delegados interesados en los organismos responsables de gestionar los servicios/programas de orientación financiados con fondos públicos; e) *Interconexión*: Vincular las diferentes actuaciones de los servicios de empleo, empresas, organizaciones representativas de los trabajadores y asociaciones de profesionales de la educación y formación, sin olvidar las de orientadores.

Política de actuación

Esta conjunción de energías entre los sectores de educación, formación, empleo y de la comunidad es esencial, si se pretende potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida en una sociedad del conocimiento, que precisa ciudadanos activos y motivados a favor de su desarrollo personal y profesional.

Este nuevo contexto reclama actuar no solo de forma reactiva para compensar deficiencias, sino también y sobre todo de forma proactiva para prevenir posibles situaciones de riesgo, así como responder a la demanda de intervención orientadora en función de las necesidades y expectativas de los beneficiarios, más que mediante una oferta de servicios y/o programas predeterminados.

La promoción de políticas de desarrollo acordes al signo de los tiempos requiere del SIO: a) *Sensibilidad*: Estar atento a las grandes transformaciones tecnológicas, económicas y sociales y su incidencia en la actividad de las personas, a nivel local, nacional e internacional; b) *Participación*: Contribuir activamente a la definición de estrategias y tácticas de desarrollo socio-económico estatal y comunitario, así como a su revisión periódica; c) *Cooperación*: Formular las políticas de actuación con la participación de los sectores interesados, mediante mecanismos donde beneficiarios, ministerios, consejerías, agentes sociales, instituciones formativas y de empleo, proveedores de servicios, profesionales de la orientación y entidades familiares expliciten sus necesidades y aspiraciones; d) *Responsabilidad*: Delimitar claramente los roles y funciones de quienes están involucrados en el desarrollo de las políticas, servicios y programas de orientación a lo largo de la vida; e) *Ramificación*: Abarcar intervenciones orientadoras relacionadas con educación, formación, empleo, inclusión social, igualdad de género, desarrollo de recursos humanos, progreso regional y local y mejora de las condiciones de vida y trabajo.

Gestión sostenible

Difícilmente se puede responder al aumento exponencial de demandas cuantitativas y cualitativas, requeridas por la orientación a lo largo de la vida, con los recursos y prácticas a los que estamos habituados.

Es preciso repensar el modelo de gestión, cuya configuración requiere sobre todo: a) *Financiación*: Dedicar partidas presupuestarias razonables y suficientes para desarrollar la actividad programada del SIO, procedentes de fondos como, por ejemplo, de la cuota de formación profesional (Base de cotización a la Seguridad Social x 0,70) o de las políticas activas de empleo; b) *Profesionalidad*: Contar con profesionales de la orientación, cuya competencia de acción profesional (Echeverría,2005) esté acreditada convenientemente, para poder responder a las necesidades de los beneficiarios y/o remitirles a los servicios pertinentes, cuando sea preciso; c) *Innovación*: Implementar estrategias innovadoras de acción que permitan atender a distintas categorías de beneficiarios en los momentos oportunos y lugares propicios, para responder a sus necesidades en diferentes situaciones de sus vidas; d) *Estrategia*: Ofertar diversidad de servicios y formas de prestarlos con una variada estructura de recursos humanos, mayor uso de técnicas de autoayuda y enfoque más integrado de las tecnologías de la información y comunicación; e) *Información*: Gestionar sistemas de información atrayentes y de fácil acceso a bases de datos

continuamente actualizados sobre posibilidades educativas, formativas y laborales, disponibles a nivel local, regional, nacional y supranacional.

Garantía de calidad

Para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la orientación a lo largo de la vida, es indispensable asegurar la calidad del SIO. Sin ella, pueden peligrar no solo el logro de las metas perseguidas, sino también las fuentes de financiación.

Si se aspira a responder correctamente a las necesidades y aspiraciones cambiantes de los beneficiarios, es indispensable: a) *Fundamentación*: Emplear métodos de orientación con fundamentación teórica y/o científica acorde al objetivo perseguido y recurrir a técnicas e instrumentos de intervención con garantía de calidad; b) *Perfeccionamiento*: Mejorar continuamente los servicios/programas de orientación, recabando de manera regular las valoraciones de los beneficiarios y facilitando al personal especializado posibilidades de reciclaje permanente; c) *Control*: Comprobar hasta qué grado se cumplen los criterios referenciados en los apartados anteriores y establecer procedimientos a seguir, caso de no alcanzarse los niveles necesarios; d) *Apelación*: Velar por el derecho de los ciudadanos a presentar reclamaciones formales, canalizarlas debidamente y responderlas adecuadamente; e) *Investigación*: Evaluar la funcionalidad, eficiencia y eficacia de los servicios/programas, con especial atención a si la oferta de orientación satisface las necesidades de los distintos grupos de destinatarios.

En síntesis

Estos treinta rasgos definitorios de un SIO de calidad bien pueden resumirse en los diez propuestos por la OCDE (2004b: 27 y 146):

- 1) “Ser *transparente y de fácil acceso* durante toda la vida y responder a las necesidades de una gran diversidad de usuarios;
- 2) Dar *prioridad a las etapas esenciales de transición* en la vida;
- 3) Permitir modalidades de prestación de *servicios más flexibles e innovadores*, para responder a la diversidad de necesidades y situaciones;
- 4) Poner en práctica procesos que favorezcan el *estudio y planificación periódicos de los servicios*;
- 5) Permitir el *acceso a una orientación individual*, con personal titulado, a los que lo necesiten y en el momento preciso;
- 6) Favorecer el *desarrollo de la capacidad para gestionar la trayectoria* profesional propia;
- 7) Permitir el *estudio y el conocimiento práctico de diferentes profesiones* antes de elegir;
- 8) Garantizar el *acceso a servicios independientes de los intereses* de una institución particular de formación o de una empresa;
- 9) Difundir *información completa e integrada* sobre la formación disponible, las profesiones y el mercado de trabajo;
- 10) *Implicar a todos los actores interesados*” (Cursivas de los autores).

Bibliografía

- CE (2004). *Proyecto sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados (8448/04 EDUC 89 SOC 179). Recuperado de <http://todofp.es/dctm/todofp/legislacion/councilresolution2004es.pdf?documentId=0901e72b800d01a7>
- CE (2008). *Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente*. Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados (2008/C 319/02). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:ES:PDF>
- CEDEFOP (2004). *Politiques d'orientation dans la société de la connaissance. Tendances, défis et réponses en Europe*. Luxembourg: Office des Publications Officielles des Communautés Européennes. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/356/5152_fr.pdf
- CEDEFOP (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencias comunes en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/400/4045_es.pdf
- CEDEFOP (2008). *From policy to practice. A systemic change to life long guidance in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/505/5182_en.pdf
- CEDEFOP (2008). *Life long guidance across Europe: Reviewing policy progress and future prospects*. Luxembourg: Publications Office of the European. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/18625.aspx>
- Echeverría, B. (Coord.) (1996). *Jornadas sobre orientación académica y profesional en la universidad*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Univesitat de Barcelona.
- Echeverría, B., Figuera, P., & Gallego, S. (1996). "Orientation" in Spanish universities. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 19(1) 3-13. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00121003>
- Echeverría, B. (1999). *Servici di orientamento universitario in Spagna. Aspetti pedagogici*. En AA.VV., *Modelli e intrument per l'orientamento universitario* (p.60-70) Udine: Edtrice Universitaria Udinese Srl
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC Edit.
- Martínez Clares, P., & Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94331/102961>
- MECD (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion.pdf?documentId=0901e72b81b45e35>

- OCDE (2004a). *Orientación profesional. Guía para responsables políticos*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado de http://www.oecdbookshop.org/oecd/print_results.asp?sf1
- OCDE (2004b). *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. París y Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/30/52/34529291.pdf>
- Tonkin, S., & Watt. H. (2003). Self-concep over the transition from primary to secondary school: A case study on a program for girls. *Educational Research*, 13(2), 27-54.

Autores

Benito Echeverría Samanes

Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Campus Hogares Mundet, Barcelona, 08035 becheverriag@gmail.com Catedrático Emérito del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación está especializado en formación profesional, orientación profesional, diagnóstico, desarrollo y evaluación de la competencia de acción profesional y de la inserción socio-laboral.

Pilar Martínez Clares

Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. Murcia, 30100, pmclares@um.es Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus líneas de investigación están relacionadas con la orientación y formación profesional, diagnóstico, desarrollo y evaluación de competencias profesionales y de la inserción socio-laboral y Tutoría Universitaria.

Cano, R. & Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 15-27.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219491>

Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres

Rufino Cano González, Mónica Casado González
Universidad de Valladolid

Resumen

Desde una nueva dimensión del hecho educativo, las buenas prácticas de Orientación Educativa han de tener su inicio allí donde el futuro ciudadano nace y recibe los primeros cuidados, atenciones, mensajes educativos y procesos de interacción y comunicación compartida, es decir, en el seno de la familia, dentro de un clima de máximo respeto, de participación, de tolerancia responsable y bien entendida, y de educación en valores por parte de todos sus miembros. En el caso que nos ocupa, el rol que juegan, tanto la escuela como la familia y, situado entre ambas, el niño, sujeto de educación, es clave y definitivo para el desarrollo dinámico de una educación completa y de alta calidad humana y cultural. Todo ello nos lleva a reflexionar, en este artículo, sobre los conceptos actuales de familia y escuela; sobre lo que la escuela espera de los padres y los padres de la escuela; sobre la necesidad de unas buenas prácticas para mejorar la formación que demandan no pocos padres; sobre la práctica orientadora que han de ejercer los docentes más allá del hecho puntual del desempeño rutinario de la función tutorial.

Palabras clave

Escuela; Familia; Función Tutorial; Escuela de Familia.

School and family. Two basic ingredients for good practices in educational guidance through parent-oriented schools

Contacto:

Rufino Cano Gonzalez, rcano@pdg.uva.es, Facultad de Educación y Trabajo Social Departamento de Pedagogía. Campus Miguel Delibes Paseo de Belén 1 47011. Valladolid Universidad de Valladolid.

Abstract

From a new dimension of the educational fact, good practices for educational guidance must have their beginning where the future citizen is born and receives the first care, counsels, educational messages and processes of interaction and shared communication, that is to say, in the parental and social heart of the family within a climate of maximum respect, of collaborative participation, responsible and properly tolerance, and education in values by all its members. In the event that occupies us, the role played, both the school and the family and, located between the two, the child, the subject of education, is key and final for a dynamic development of a complete and human and cultural high-quality education. All of this leads us to reflect, in this article, on the current concepts of family and school; on what the school expects from parents and parents from the school; on the need for good practices in order to improve training that not a few parents demand; on guiding practice that teachers have to employ from a perspective beyond the timely fact of the routine performance of the tutorial function.

Key words

School; Family; Tutorial Function; School of family.

La escuela y la familia ¿Una relación imposible?

La actual sociedad, y la educativa en particular, lejos de dar la espalda al valor del conocimiento organizado, tiene como uno de sus fines la formación de sus jóvenes, sin excluir a los mayores, en el desarrollo de un amplio abanico de habilidades, actitudes, aptitudes y destrezas adecuadas para la formación de buenos y competentes ciudadanos.

En el caso que nos ocupa, el rol que juegan la escuela y la familia y, situado entre ambas, el niño, sujeto de educación, es clave para el desarrollo dinámico y compartido de una educación de alta calidad humana y cultural.

Desde esta dimensión del hecho educativo, las buenas prácticas de orientación han de tener su inicio allí donde el futuro ciudadano nace y recibe los primeros mensajes educativos y procesos de interacción y comunicación compartida, es decir, en el seno de la familia y de la escuela, dentro de un clima de participación, de tolerancia responsable y de una educación en valores.

¿Qué papel, pues, juega la familia, y su formación, en este escenario en el que se desarrollan y educan sus hijos? ¿Están formados los padres para el ejercicio de saber educar sin dejar de ser padres y de ser padres sin dejar de educar? He aquí dos grandes preguntas para una respuesta que no se ha de hacer esperar por más tiempo: conocer las situaciones emocionales por las que transitan las familias a lo largo del proceso educativo y saber orientar a sus hijos potenciando unas buenas relaciones de participación efectiva con la escuela través de las Escuelas de Padres (Escuelas de Familia).

Todo ello, nos ha de hacer reflexionar sobre los conceptos actuales de familia y escuela, sus relaciones, las posibles barreras que impiden entrar y permanecer dentro de una dinámica participativa entre ambas; sobre lo que la escuela espera de los padres y los padres de la escuela; sobre la necesidad de unas buenas prácticas para mejorar la formación de los padres a través de las Escuelas de Padres; sobre la práctica orientadora que han de ejercer los docentes.

Concepto actual de familia

Siendo conscientes de la dificultad que conlleva concretar en una definición el concepto de familia, intentaremos elaborar, a modo de boceto, una que nos sirva de base para hilvanar las ideas que queremos transmitir y, a partir de aquí, desarrollar, a modo de ejemplo, una práctica para la formación de los padres usando, como plataforma orientadora, las Escuelas de Familia.

Así, pues, el concepto de familia, desde una perspectiva muy general, se refiere a un conjunto de personas unidas por lazos de herencia genética, consanguinidad, afectos, cuidado, apoyo y vivencias compartidas que, bajo la custodia de unos padres, se constituye en el eje generatriz de la sociedad, cuyo rol trascendental supera la satisfacción de las necesidades básicas de sus integrantes, centrando su atención en la transmisión de una educación fundamentada en valores educativos y culturales.

A partir de esta idea, y para poder educar mejor, surge la necesidad, por parte de no pocas familias, de recibir una formación de carácter educativo y orientador que, en muchos casos, echan en falta y reclaman, acorde con su responsabilidad de padres bajo el paraguas de una acción conjunta y organizada con los docentes y tutores.

Evidentemente, no son una excepción los padres que no atienden educativamente bien a sus hijos, especialmente a lo largo del periodo de su escolarización básica. Las causas habría que buscarlas mediante un análisis de estas tres afirmaciones: muchos padres tienen dificultades para educar a sus hijos porque “no saben”, “no pueden” o “no quieren”; ésta última con menor incidencia respecto de las dos anteriores.

Si realmente, “no saben” cómo educar a sus hijos, la labor del maestro, como tutor de un grupo de alumnos y orientador de sus familias, adquiere un protagonismo relevante. En sus manos abiertas está una parte importante de la respuesta que esperan y desean estas familias. La oferta de una orientación familiar asentada en las Escuelas de Familia es una de las estrategias más eficaces y acertadas.

Si, como dicen, “no pueden” realizar esta tarea, la razón de esta sinrazón se debe, en muchos casos, a que dichos progenitores se ven impedidos para compartir tiempos y espacios de educación con sus hijos, pues, como manifiestan, pasan muchas de las horas del día fuera de casa por cuestiones de trabajo, lo que supone una merma importante para la comunicación compartida y una escasez irreparable de vivencias familiares y de enriquecimiento mutuo. Las familias que así se “observan”, deberían saber que parte de la solución está en ellas. En estas circunstancias, la función de todo buen maestro y tutor ha de consistir, sin pretender sustituir a los padres, en asesorarles y ayudarles favoreciendo escenarios de cercanía física y emocional con sus hijos, siempre muy beneficiosos para la vivencia y convivencia familiar.

Si, por el contrario, “no quieren”, poco pueden hacer los maestros y tutores. En todo caso, deberían acercarse a ellos haciéndoles ver la importancia que tiene, como padres que son, lo quieran o no, su personal autoestima, sabiendo que ésta, como decía William Shakespeare, “no es tan vil pecado como la desestimación de uno mismo”, y añadimos nosotros: “y de sus propios hijos”. Si logramos que crean en ellos mismos, habremos recorrido una parte importante del camino, despertando en ellos sentimientos de autoconfianza, valía, fuerza, capacidad y, seguramente, de suficiencia para sentirse útiles y necesarios en la tarea educativa. Acéptate, pues, a ti mismo, pero acéptate, también, frente a tus hijos y para tus hijos.

Concepto actual de escuela

Cuando hablamos de la escuela nos referimos a las instituciones públicas, concertadas y privadas, de Educación Infantil y Primaria, formalmente organizadas, en las que, maestros, alumnos y padres, además de compartir y participar activamente de un currículo integrado y ajustado a los tiempos actuales, viven, en común-unidad, una educación fundamentada en valores humanos y de convivencia ciudadana propicios para una formación de la persona en todas sus dimensiones.

La escuela y la familia, en ningún momento sustitutivas la una por la otra, tienen la responsabilidad de elaborar, conjuntamente, propuestas de actuación para el desarrollo de una mejor acción educativa total y de calidad. Ambas se necesitan sin que, por más tiempo, sigan viviendo, como en ocasiones, divorciadas, a veces poco avenidas y, muchos menos, cada una de ellas en sus respectivos círculos sin, apenas, comunicación. Ambas son los agentes primarios de la educación (gráfico 1), los pilares-base de la formación de los niños y jóvenes. Si definitivamente no nos sentamos a estudiar juntos la partitura de la obra que cada día hemos de ensayar, sin desafinar, para que su interpretación sea limpia y armónica, seguramente nunca habrá concierto, a no ser que nos dé igual “lo que salga”.

La misión de la familia y de la escuela, alianza necesaria, ha de ser compartida por padres y maestros. La alianza es su distintivo, sus señas de identidad. La escuela y la familia están para los niños y con los niños. Para ello, las buenas relaciones entre familia y escuela, escuela y familia, son la mejor fuente para la participación y valoración del trabajo que hace “el otro”.

AGENTES PRIMARIOS DE LA EDUCACIÓN

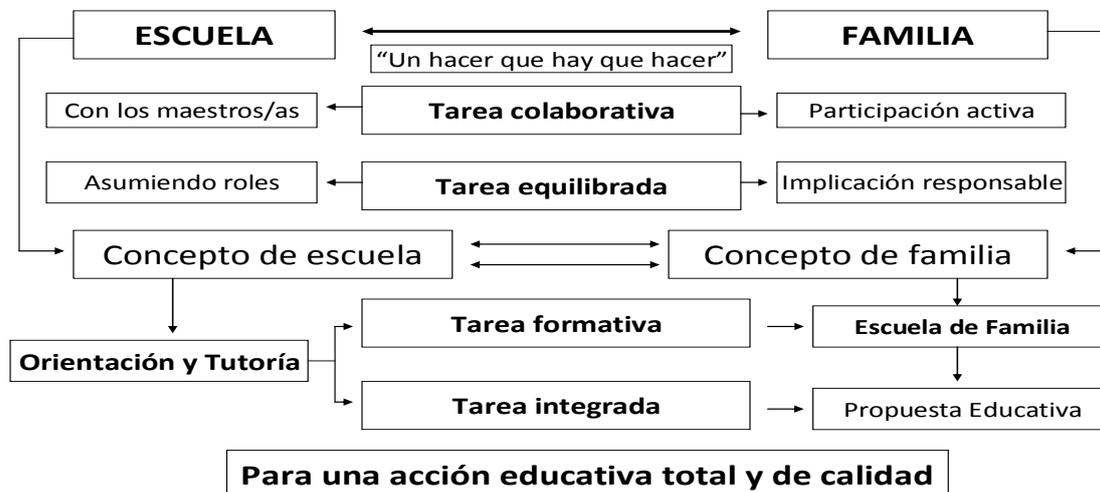


Figura 1. Agentes primarios de la educación

Es, pues, una prioridad fomentar el entendimiento mutuo entre ambos contextos, a veces poco avenidos. Para ello, además del compromiso de establecer o restablecer una serie de vínculos de colaboración entre ambas instituciones, es indispensable asumir una serie de tareas, tal como se recoge en el Gráfico 1, desarrollando roles, participando activamente e implicándose responsablemente a través de una propuesta educativa integrada en el hacer de cada día, tanto desde la orientación como desde las Escuelas de Familia.

Vías de comunicación escuela-familia para unas buenas relaciones

Es cierto que la escuela, en el pasado, se ha manifestado más instructiva que educadora. Es cierto, también, que la familia ha desempeñado roles más educativos que instructivos. Sin embargo, la evolución de ambos pilares institucionales han modificado y enriquecido sus prácticas escolares y familiares. De hecho, las escuelas se autoproclaman como “colegios de educación”, dos conceptos-idea que superan el mero anuncio titular que los distingue de otras instituciones de educación reglada.

Efectivamente; la “idea” que da vida al sustantivo colegio solamente se entiende y se practica desde su significado profundo y actual: trabajar colegiadamente, padres y maestros, desde una única y común idea educativa. En este cometido de colaboración conjunta, la corresponsabilidad realmente compartida entre padres y maestros, maestros y padres, es irrenunciable; de lo contrario, a malas penas podríamos instruir y hasta formar, pero nunca educar.

La tarea inmediata, a la luz de lo comentado, ha de consistir, si queremos generar buenas prácticas educativas, en establecer unas vías sólidas de comunicación escuela-familia, y unos cauces idóneos de participación sostenible entre ambos pilares de la educación.

En primer lugar, hemos de convenir en que, ciertamente, existen suficientes vías para ir generando una comunicación generosa y fluida entre la escuela y la familia superando el actual grado de “satisfacción” disfrazada, tantas veces criticado por ambas partes.

En el gráfico 2 recogemos tres vías de relación escuela-familia, como paso previo para generar una buena comunicación entre ambas.

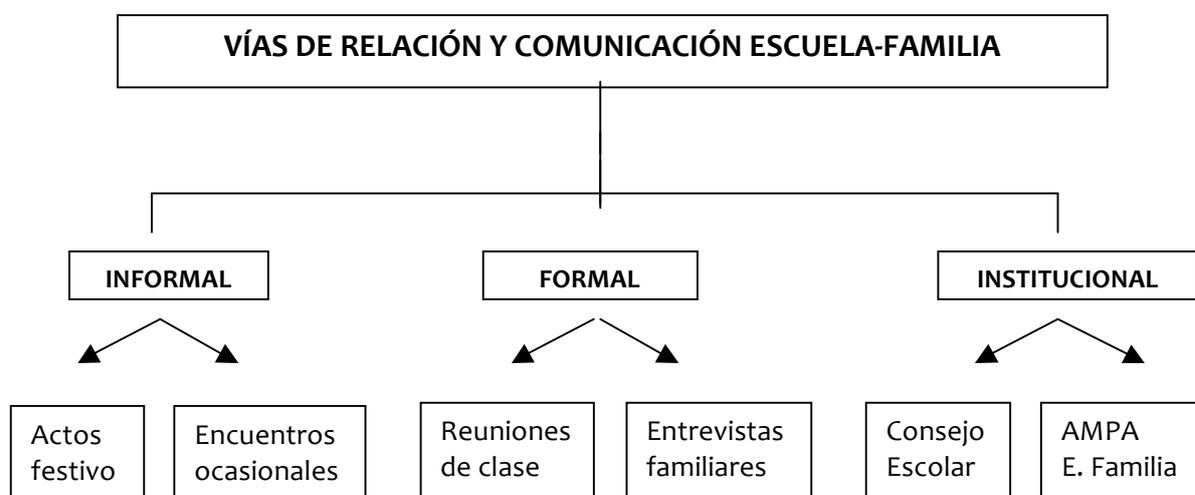


Figura 2. Vías de relación escuela-familia. Elaborado a partir de Vila, I. (1995)

En segundo lugar, deberíamos ponernos de acuerdo en cuáles pueden ser los cauces de participación activa y conjunta desde la familia hacia la escuela y desde la escuela hacia la familia, sin que exista confusión de papeles y roles entre ambas. Para ello hemos de desprendernos de todo aquello que nos entorpezca avanzar, nos condene a repetir el pasado y no nos deje ver el presente con renovados planteamientos pedagógicos de futuro.

Entendemos que el logro de estas interacciones participativas se ha de concretar, paso a paso, en la construcción de diversos tipos de experiencias educativas dentro y fuera de los escenarios en los que los niños y adolescentes crecen, viven y conviven. La escuela también

está fuera de la escuela y, en ocasiones, es necesario “saltar el muro” que nos incomunica con el exterior.

Pues, bien; uno de los cauces más efectivos de participación activa y conjunta es la Escuela de Familia. De ella vamos a hablar.

La Escuela de Familia

Dado que durante los primeros años de la vida de los niños, la familia y, más concretamente, los padres, ejercen un papel insustituible en el tipo de formación que proporcionan a sus hijos, se hace necesario, por parte de la escuela, apoyarles en esta tarea asesorándoles en sus demandas y orientándoles en la adquisición de una formación compartida y más acorde con los tiempos del momento, sabiendo que los hijos, en esta edad de la infancia y adolescencia, aprenden mucho más por las conductas, actitudes y valores que observan y viven en el seno de sus familias, que por las órdenes o mandatos que reciben y ejecutan, la mayoría de las veces, por simple obediencia y, ocasionalmente, por temor al castigo.

Los padres quieren educar bien a sus hijos pero, en ocasiones, no saben cómo realizar esta difícil función porque no disponen de la preparación necesaria, descargando en los maestros su responsabilidad y eludiendo, a veces, este deber sin que se hayan ocupado, anticipadamente, de su formación como padres pensando en sus hijos.

La misión de maestros y tutores, ha de consistir en ayudar a los padres a ser conscientes de la trascendencia de su tarea educativa impulsando y orientando la creación y desarrollo de Escuelas de Familia y su participación activa, continuada y responsable “... sin quedarnos en la mera adquisición de unos conocimientos teóricos, sino alcanzando un conocimiento más profundo, fruto de la reflexión, del análisis crítico de las propias actitudes y experiencia, y todo ello en diálogo con otros padres y madres, para avanzar en seguridad, habilidades y confianza en uno mismo” (Jorge Martínez, 2012:11).

Los padres tienen necesidad de saber más y mejor para educar más y mejor a sus hijos a través de la adquisición de nuevos y renovados conocimientos, destrezas, habilidades, etc., para saber integrarse en las actividades de la escuela sin perder de vista, en ningún momento, que los maestros ejercen un papel complementario y de colaboración pedagógica para el logro de determinados objetivos y metas educativo-formativas.

Consecuentemente, los Centros deben promover situaciones propicias y facilitar espacios de participación que favorezcan el desarrollo ordenado y armónico de cada núcleo familiar, sabiendo que no es fácil organizar la vida de las personas, y menos la de una familia. De ahí la conveniencia que desde las Escuelas de Familia se enseñe a utilizar, conscientemente, los tiempos educativos en espacios para la educación y la convivencia.

Definición de Escuela de Familia

Las Escuelas de Familia son espacios de formación familiar que obedecen a un proyecto común, cuyo objetivo viene marcado por la adquisición y desarrollo de una serie de propuestas, fundamentalmente de carácter preventivo, con el fin de resaltar y apoyar el papel que han de desempeñar los padres en el desarrollo educativo de sus hijos en conexión con el centro escolar, siendo consideradas, en palabras de Herrera Salas, F., Ortega Ramírez, R., y Cuevas Jiménez, A. (1992), una prolongación de la familia.

Para Fresnillo Poza, V., Fresnillo Lobo, R. y Fresnillo Poza, M.L.(2000:9), la Escuela de Padres “es un espacio de información, formación y reflexión dirigido a padres y madres... Es un recurso de apoyo a las familias con menores para que puedan desarrollar adecuadamente sus funciones educativas y socializadoras...”

Desde ambas perspectivas, la orientación y ayuda a los padres se constituyen en una buena herramienta facilitadora, tanto de la convivencia entre sus miembros, como de la comunicación y el desarrollo integral de sus hijos, haciendo de su educación una verdadera tarea compartida.

¿Por qué las Escuelas de Familia?

La aparición de las Escuelas de Familia comienza su andadura en 1815 al constituirse la primera “Asociación de Madres de Familia” fundada por un grupo de madres con el fin de establecer un mayor entendimiento y ayuda mutua. No obstante, la familia y la escuela aún siguen caminando por sendas separadas sin que se hayan puesto de acuerdo en buscar puntos de encuentro comunes y de colaboración efectiva. En este sentido, Ortega, P., Mínguez, R. y Hernández (2009) señalan que más que caminar hacia un punto de encuentro, se va en una dirección en la que cada vez se alejan más las posiciones de ambos interlocutores necesarios. A ello ha contribuido, en gran medida, la ausencia de una cultura de participación escuela-familia, la falta de dignificación de la profesión de maestro, el escaso valor que se le ha venido atribuyendo a la labor insustituible de una escuela educadora, además de la influencia que ejercen una serie de patrones negativos que nos transmite la sociedad actual.

He aquí algunas de las notas diferenciales de la sociedad en que vivimos y que nos hablan de la necesidad de ampliar y mejorar la formación que tienen muchos padres:

- Confusión sobre los valores que deben predominar.
- Falta de tiempo para compartir con los hijos.
- Influencia creciente de los medios de comunicación que interfieren, en ocasiones, con lo que los padres desean transmitir a sus hijos.
- Diferencias generacionales con los consiguientes problemas de comunicación entre padres e hijos.
- Falta de dedicación o de conocimientos para mejorar, como personas, y ofrecer a nuestros hijos un mejor modelo de conducta.

Sin embargo, no podemos negar que muchos de los fracasos, y la escuela debe asumir su parte proporcional de responsabilidad, tienen su origen en una falta de inter e intra-comunicación entre ésta y la familia; en una ausencia de cultura de acción conjunta y en un vacío de experiencias compartidas y de culto a la quietud en detrimento de la imaginación.

Existen no pocos estudios que demuestran que la escuela y la familia son contextos diferentes de enseñanza y aprendizaje, unidos a través de un único cordón umbilical por el que ha de pasar una corriente continua de mutuo entendimiento respetando las características diferenciales de uno y otro, pero ambos generando buenas prácticas educativas que, a su vez, fortalezcan la unión entre ambos escenarios (Hoffman, 1991 y Wells, 1999).

Tabla 1.

Tomado de Hoffman (1991) y Wells (1999)

CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES ENTRE LAS LABORES DE LA ESCUELA Y LA FAMILIA U HOGAR	
ESCUELA	FAMILIA U HOGAR

Los niños viven formando parte de un grupo amplio de personas.	Los niños viven formando parte de un grupo reducido de personas
Casi todas las actividades escolares se realizan con otros muchos niños como él.	Casi todas las actividades familiares se realizan solamente con el padre y/o la madre; algunas con los abuelos.
El trabajo infantil está sometido a un horario previa planificación de tiempos y espacios.	El trabajo infantil está marcado por la informalidad y la libertad
Pasan a primer plano otros códigos lingüísticos relacionados con la lecto-escritura.	El medio fundamental de expresión es la lengua oral
El aprendizaje es formal, deliberado y consciente	Los niños aprenden de forma natural y en contextos reales, donde las actividades tienen una utilidad y funcionalidad inmediata.
Adquisición y desarrollo permanente de actitudes, valores, competencias y relaciones escuela/familia	Construcción, adquisición y desarrollo inicial de actitudes, valores y relaciones familia/escuela

No obstante, y a pesar de estas notas diferenciales, rápidamente salta a la vista una cuestión de interés relevante, y es que tanto la familia como la escuela pueden y deben colaborar, conjuntamente, en la construcción de actitudes y valores comunes y compartidos. Para ello, hemos de tener en cuenta que los padres se van haciendo buenos padres a medida que van aprendiendo a ser padres. Ninguno nacemos padres ni maestros; ambos nos vamos haciendo, continuamente, a lo largo de nuestra trayectoria vital.

Los padres, en gran número, necesitan formación. Hoy ya no pueden educar a sus hijos exclusivamente con lo que les va dictando el sentido común, tal como lo hacían nuestros antepasados no tan lejanos. Y es que la realidad, como decía Thomas Gordón (1982), a poco que nos veamos reflejados en ella, nos pone delante de nuestros ojos aquella sentencia afirmativa que él recogió, muy acertadamente, en esta conmovedora frase: *“A los padres se les culpa, pero no se les educa”*.

Las Escuelas de Familia son uno de los cauces más eficientes para la vivencia y convivencia grupal. Los padres necesitan estar bien formados para educar correctamente a sus hijos y poderles transmitir, amor, paz, seguridad, equilibrio, ternura, aceptación, etc.

Para llevar a cabo esta tarea, lo primero que se requiere es propiciar la participación de los padres y maestros. La participación, parafraseando a García Sanz y otros (2010), es un saber hacer que sólo se aprende con la experiencia; es decir, a participar se aprende participando. Pero para promover la participación familiar, el punto de mira se ha de fijar en aquello que les une. Esto ya es un gran paso.

El siguiente consiste en diseñar un plan sistemático de formación general, previamente consensuado, en el que se plasmen un conjunto de elementos básicos en torno a los cuales va a discurrir, inicialmente, el proceso a seguir y su intencionalidad educativa, dejando claro que no se trata de un simple pasatiempo o reunión informal de padres.

Taller de orientación familiar: Un ejemplo

Dispuestas así las cosas, y seleccionados los temas a tratar a lo largo de uno o más cursos académicos, proponemos una práctica de orientación familiar, a modo de ejemplo, que

trabajaríamos con los padres, en formato taller, después de una sesión teórica sobre el autoconcepto. Veamos, a continuación, el desarrollo de la misma: “Taller de buenas prácticas de orientación familiar: “Tres espejos distintos y un solo rostro”. Su finalidad se fundamenta en la necesidad de tomar conciencia, maestros y familias, que, para iniciar cualquier proceso de orientación familiar, lo primero que debemos propiciar es el conocimiento de uno mismo.

Comenzaremos la tarea abordando lo que para nosotros constituye los tres pilares básicos iniciales: el autoconocimiento, la autoestima y el autoconcepto. Este último pilar es el que abordaremos, específicamente, en el taller que vamos a desarrollar a continuación.



Figura 3. Tres espejos de la educación y un solo rostro

Se trata de tomar conciencia de los propios deseos y motivaciones, de las formas de reaccionar ante las diferentes situaciones vividas en familia, de los valores que se practican a nivel de persona, pareja y contexto familiar, de los sentimientos compartidos a diario, de los momentos de felicidad, de conflicto y de preocupación.

Mediante el análisis DAFO (Debilidades, Amenaza, Fortalezas y Oportunidades) podemos lograr un conocimiento más profundo de la familia, sus miembros, conductas, relaciones, etc.



Figura 4. Elementos de un análisis DAFO de la familia

¿Cómo podemos mejorar nuestra formación como padres y educadores? ¿Cómo podemos planificar nuestras actuaciones en familia? ¿Cuáles son nuestros puntos fuertes y débiles como padres? ¿Nos ayuda o nos perjudica el entorno? Las respuestas a estas y otras cuestiones constituyen el objetivo del análisis DAFO.

Hemos de tener presente que el desarrollo de este proceso, fundamentado en la maduración del autoconcepto de la persona (padres e hijos) debe enriquecerse, al mismo tiempo, con las aportaciones de quienes forman parte de nuestro entorno diario y participan de los mismos afanes educativos. De ahí el título que proponemos para esta sesión específica: “Educar para el desarrollo del autoconcepto”.

Iniciamos el taller

Es importante que todos los padres se sientan cómodos y motivados, que se impliquen sin ningún tipo de dificultad. En este sentido, reflexionaremos unos minutos sobre el mensaje que nos transmiten estos cuatro pensamientos:

“Todo lo que es hecho, todo lo humano de la tierra, es hecho con las manos”

“Con el puño cerrado, no se puede intercambiar un apretón de manos”

“Las manos que ayudan son más nobles que los labios que rezan”

“Hay que unirse con el corazón, no para estar juntos, sino para hacer juntos”

- **Objetivo**

Concienciar a los padres sobre la influencia que ejercen sus actitudes en la modulación equilibrada del concepto que cada hijo/a va adquiriendo de sí mismo.

- **Contenidos**

- El autoconcepto.
- Los sentimientos.
- Las acciones y sus consecuencias.
- Estrategias para la mejora del autoconcepto.

- **Temporalización**

Dos sesiones de 2 horas en días alternos.

Primer día.(A) 1.*Dinámica de conocimiento, reflexiones y conclusiones.* 2. *Iniciar la teoría.*

Segundo día.(B) 1.*Finalizar la parte teórica.* 2. *Desarrollo de la dinámica de análisis y aprendizaje.*

- **Recursos**

- Sala grande con sillas y mesas movibles.
- Imperdibles.
- Cartulinas blancas tamaño tarjeta.
- Material de oficina.
- Cañón de video.
- Otros.

- **Desarrollo**

- a) Momento de conocimiento**

A cada padre/madre se le entrega una cartulina en blanco y un imperdible. En ella deben escribir los datos más significativos de sus vidas: una fecha importante, un nombre, un acontecimiento, un lugar, un color, una situación, un sentimiento... Finalizada esta tarea, cada uno se coloca la cartulina en un lugar visible de su ropa. A continuación, se forman dos círculos concéntricos utilizando sillas, de manera que cada miembro que compone la pareja se ha de colocar frente a frente, uno en el círculo grande, el otro en el pequeño.

Cada dos minutos el coordinador de la actividad dará una señal indicando que el círculo pequeño debe rotar a la derecha. Durante este tiempo, la pareja coincidente intercambia lo que significan los aspectos que registraron en la cartulina. Se continúa la rotación hasta que todos los participantes lleguen, nuevamente, a su pareja de partida.

Seguidamente, los padres del círculo grande hacen dos círculos pequeños, y los padres del círculo pequeño, otros dos círculos siguiendo la misma estructura que el primer grupo, de manera que todos puedan intercambiar información con todos.

Terminado el ejercicio, se comparte, en gran grupo, las experiencias vividas, respondiendo a estas u otras preguntas semejantes:

- ¿Cómo se sintieron al comentar sus sentimientos?
- ¿Cómo se sintieron cuando el otro relataba sus experiencias?
- ¿Cómo se sintieron con relación a los demás miembros del grupo?

- b) Momento de presentación del tema**

En la primera sesión del taller se plantea una cuestión, en este caso sería: *¿Qué sé yo del autoconcepto?* Se les deja unos minutos para que, individualmente, reflexionen y anoten sus respuestas. Posteriormente, se concentran en grupos de 4 personas cada uno para que completen, entre ellos, la idea sobre la propuesta que estamos trabajando. Acto seguido, se escucha a los diferentes grupos y se concluye con la aclaración de ideas y su contextualización.

En la segunda sesión se puede seguir con la presentación y explicación teórica de los contenidos a tratar en el taller, hilvanándolos con el trabajo que, posteriormente, se realizará. Finalizada esta etapa, daremos comienzo a la parte práctica. Para ello, se formarán grupos de 4 personas que tengan “algo” en común (la técnica puede ser muy variada), y se nombrarán los observadores que han de pasar por los grupos recogiendo anécdotas, controlando los tiempos, regulando los turnos de intervención, etc.

A cada grupo se le propone un tema-situación (Muestra del tema situación. Ejemplo) para analizarlo y responder a las preguntas planteadas. Deben descubrir una actitud suya que provoque en su hijo/a bajo autoconcepto, y anotar aquellas acciones concretas que le ayudarían a superarse y adquirir un compromiso de mejorar. Posteriormente, como cierre de este trabajo, se formularán las conclusiones a las que se han llegado. Algunas de las preguntas que se podrían plantear:

- ¿Qué consecuencias conllevan estas actitudes suyas en la imagen que el niño va formándose de sí mismo?

- ¿Qué actitudes tuyas favorecen el autoconcepto de los hijos?
- ¿Qué errores cometen con sus hijos?
- ¿Cómo podrían remediarlos?

Muestra del tema-situación

Ejemplo:

Tema 1. Andrés es el menor de cuatro hermanos. Su tono de pelo y piel es diferente al resto, lo que provoca en casa y en el colegio burlas y situaciones desagradables para él. Sus padres no prestan atención a estos hechos y evitan responder a las quejas y comentarios que, con insistencia, Andrés les hace llegar.

Para finalizar, se hace una puesta en común por grupos. En este momento, los observadores (uno o dos por grupo) van tomando nota a lo largo de la exposición concluyendo con la aportación de las ideas generales resultantes.

c) Evaluación.

Se pide a cada participante que comente estas cuatro cuestiones:

- Aspectos positivos del taller.
- Aspectos de mejora a introducir.
- Qué esperaba de esta actividad.
- Qué me ha aportado.

Algunas ideas, a modo de recomendaciones, para complementar el taller

- El desarrollo equilibrado del autoconcepto le permite a la persona conocerse mejor y ser consciente de sus cambios, crear su propia escala de valores, desarrollar sus capacidades, aceptarse y respetarse así misma.
- Con algunas actitudes, los padres favorecen o limitan el concepto que, de sí mismo, va construyendo cada hijo:
 - Elogiar, con moderación, los logros de los hijos.
 - Evitar asignarle tareas poco apropiadas a su edad y/o a sus capacidades.
 - Evitar comparar al hijo con los demás.
 - Estimular al hijo recordarle sus capacidades, sus éxitos anteriores y animarlo.
 - Escuchar las opiniones de los hijos y respetar su manera de ver las cosas.
 - Facilitarles su autonomía para la toma de decisiones personales coherentes.

Finalmente, podríamos dejar para la reflexión estas o parecidas ideas generatrices de cara a la adquisición de posteriores compromisos y prácticas educativas:

- ¿Y si cerramos el paraguas de las palabras y pensamos con las IDEAS?
- ¿Y si incorporamos las IDEAS a nuestras obras?
- ¿Y si transformamos los deseos en realidades y las IDEAS en HECHOS?

Bibliografía

- Fresnillo Poza, V., Fresnillo Lobo, R., & Fresnillo Poza, M. L. (2000). *Escuela de Padres*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Área de Servicios Sociales.
- García, M. P., Gomaríz, M. A., Hernández, M. A., & Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- Gordon, T. (1982). *Padres eficaz y técnicamente preparados*. México: Diana.
- Herrera Salas, F., Ortega Ramírez, R., & Cuevas Jiménez, A. (1992). El desarrollo infantil desde el discurso materno: Análisis de un legajo de cédulas biosociales de educación preescolar. *Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social*, 1(3), 5-22.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition and moral action. En W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behaviour and development* (Vol. 1, pp. 275-302). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Jorge Martínez, M. E. de (Coord.) (2012). *Familia y Educación. Guía práctica para Escuelas de Padres y Madres eficaces*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006, 106.
- Ortega, P., Mínguez, R., & Hernández, M. A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*, 243, 231-253.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado de 8 de diciembre de 2006, 293.
- Vila, I. (1995). Escuela y familia: dos contextos y un solo niño. *Aula de Innovación Educativa*, 45, 1-5. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/045-presente-y-futuro-de-la-educacion-especial-habitos-y-normas/familia-y-escuela-dos-contextos-y-un-solo-nino>
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Faulkner, W. (2007). *Las palmeras salvajes*. Madrid: Siruela.

Autores

Rufino Cano González

Profesor Titular del Departamento de Pedagogía (Área MIDE) de la Universidad de Valladolid. rcano@pdg.uva.es. Autor de numerosas publicaciones, su línea de investigación está centrada en la Orientación y Tutoría Universitaria; Orientación y Tutoría no Universitaria; Orientación y Tutoría con el alumnado y las familias; Orientación y Atención a la Diversidad; Orientación y Currículo. Ha sido creador y coordinador del Programa “ORIENTA” de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, año 2009.

Mónica Casado González

Profesora Asociada del Departamento de Pedagogía (Área MIDE) de la Universidad de Valladolid. monicacg@pdg.uva.es. Dtra. General CC Sagrado Corazón. Orientadora Educativa en las tres etapas: Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Líneas de Investigación: Orientación y Tutoría universitaria y no universitaria. Orientación y Tutoría con el alumnado y las familias. La escuela, el ocio y el tiempo libre

González, C. & González, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 29-41.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219291>

Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital

Cristina González Lorente, Natalia González Morga

Universidad de Murcia

Resumen

Comenzar desde edades tempranas a identificar y gestionar las potencialidades y los recursos personales que tiene el alumnado, se considera uno de los pilares básicos para afrontar los diferentes cambios y desafíos que se plantean, tanto fuera como dentro del sistema educativo. Este trabajo se centra en las primeras transiciones que experimentan los estudiantes en su trayectoria académica y pretende dar consistencia y coherencia a la intervención educativa del maestro-tutor desde la acción tutorial, para acompañar a los jóvenes en el tránsito de la Educación Primaria a la Educación Secundaria a partir de una acción orientadora centrada en la elaboración del Proyecto Profesional y Vital, entendido como construcción activa que se desarrolla a lo largo de la vida y en momentos de cambio. Hacer uso de esta herramienta en las aulas de Educación Primaria, implica comenzar un necesario proceso de descubrimiento personal (quién soy) y del entorno más inmediato (dónde estoy) de los estudiantes, acompañándoles en este proceso de introspección y reflexión para facilitar una plena adaptación a la nueva cultura escolar y fortalecer su capacidad de tomar decisiones autónomas y responsables a lo largo de su itinerario académico, profesional y vital.

Palabras clave

Educación Primaria; Transición, Tutoría; Proyecto Profesional y Vital.

Teaching transition from Primary Education: The Professional and Vital Project

Abstract

Starting, from an early age, to identify and manage the potential and personal resources that the students have is considered one of the cornerstones to address the different changes and challenges both in and outside the education system. This paper focuses on

Contacto:

Cristina González Lorente, c.gonzalezlorente@um.es, Campus de Espinardo, 30100, Murcia.

the first transitions that students experiment in their academic career. In addition, the aims consist of giving consistency and coherence to the educational intervention teacher-tutor from the tutorial action so that teachers can attend young people during the transition from Primary Education to Secondary Education. The Professional and Vital Project was used because it is an active construction that is developed during the lifetime and in times of change. The use of this tool in primary schools' classrooms implies starting a necessary process of personal discovery (who I am) as well as an immediate environment discovery (where I am). This way, teachers move with their students throughout this process of introspection and reflection in order to facilitate a full adaptation in the new school culture and improve their ability to make an autonomous and responsible decisions during the academic, professional and life path.

Key words

Primary Education; Transition; Tutoring; Professional and Vital Project.

Introducción

Evolucionar, cambiar, crecer, en definitiva, *transitar* por las diferentes etapas y momentos que la vida plantea, es una tarea altamente exigente que requiere la aplicación consciente, autónoma y coordinada de un conjunto de procesos cognitivos y emocionales a la vez que sociales y educativos para favorecer y facilitar la identidad personal y la adaptación a un mundo en constante evolución. Desde la orientación, la transición se concibe como una oportunidad de desarrollo personal, a través de la cual, la persona (joven o adulto) debe aprender a gestionar e integrar los cambios que se producen en él mismo y en su entorno con la pretensión de construir, como agente activo, su propio proyecto vital y así, planificar y afianzar su desarrollo personal y profesional, además de ajustarse a la rapidez y vertiginosidad de los cambios que acontecen en la sociedad y que operan en el ámbito social, formativo y laboral. Lejos quedan los clásicos esquemas de transición caracterizados tanto por su continuidad y estabilidad en el tiempo, como por el reducido número de alternativas personales, profesionales y sociales a las que cada persona tenía acceso a lo largo de su vida.

En este contexto, la transición es un concepto amplio y complejo que hace referencia a un proceso de cambio (Álvarez González, 1995; Martínez Clares, 2008) donde se conjuga la dimensión personal (historia personal y profesional) con la dimensión contextual o situacional para que de manera recíproca, la persona pueda construir su identidad y aprender nuevos roles sociales, familiares y profesionales en la tendencia hacia la autorrealización (Martínez Clares, 2008, p. 260). Para Rodríguez Moreno (1998), la transición es “el abandono de un conjunto de asunciones previas y la adopción de otro conjunto nuevo, que le permite afrontar un espacio vital alterado” (p. 149). Por su parte, Vogler, Grivello y Woodhead (2007) definen este término como un proceso clave que ocurre en determinados momentos del ciclo vital y que permanece ligado a cambios en las actividades, roles, estatus y responsabilidades de cada persona.

Las transiciones dentro y fuera del sistema educativo

Toda transición, lejos de ser interpretada bajo el miedo a lo desconocido o a asumir nuevas responsabilidades, debe ser entendida como una posibilidad para ampliar los contextos de participación de los sujetos y trascender sus entornos más inmediatos (Gimeno, 1996);

como una oportunidad para crecer, aprender y crear. De esta forma, según Martínez Clares (2008), “existen diferentes transiciones más o menos previsibles, que llevan a la persona a actuar de forma más proactiva o reactiva” (p. 267), como pueden ser el caso de la transición académica, la transición al mundo laboral, la transición intralaboral (de un empleo a otro, del empleo al desempleo) y otras transiciones vitales (del trabajo a la jubilación o de familia de origen a familia creada, entre otras).

A lo largo de las múltiples transiciones académicas que se realizan en la vida, la salida de la escuela y el ingreso al mercado laboral o vida activa se percibe tradicionalmente como una de las transiciones más relevantes de todo joven. En este periodo de tiempo se encuentran los cambios de etapa educativa, objeto de estudio de este trabajo, o la elección a tomar ante un determinado itinerario formativo y/o profesional.

De forma general, se pueden distinguir dos tipos de transiciones, aquellas que se producen en un determinado tiempo vital y se caracterizan por el momento y la experiencia de vivir la discontinuidad dentro de la natural multiplicidad, diversidad y polivalencia del mundo social y cultural que coexisten en cierto momento, es decir, aquellas que se deben entender como oportunidad de crecimiento y que son llamadas *transiciones sincrónicas*, o bien aquellas que se caracterizan por la experiencia y el momento de pasar, sin poder volver, de un estadio/estado a otro diferente, de un nicho que superamos o que perdemos a otro distinto, las *transiciones diacrónicas* que dibujan nuestra línea de vida o biografía (Gimeno, 1997).

De la Educación Primaria a la Educación Secundaria

A lo largo de la vida académica se transita por distintas etapas educativas, por momentos de tránsito que confluyen en distintas metodologías de trabajo, diferentes entornos y otras realidades evolutivas y madurativas importantes en el desarrollo integral. De esta forma, el historial de cualquier estudiante queda salpicado por diferentes procesos de transición que, como si fuesen rituales de salida de una cultura y entrada en otra nueva, resaltan la peculiaridad de los estilos educativos en los diferentes niveles y la madurez vocacional del alumnado (Gimeno, 1996).

En educación, la transición es el proceso que viven los alumnos cuando cambian de curso, ciclo o institución; cambio que puede afectar a su ambiente social, a la metodología de enseñanza, a su grupo de compañeros, a los profesores, etc. Este cambio se desarrolla de forma positiva cuando permite la adaptación a la nueva situación sin que ello suponga ningún tipo de contratiempo para el alumnado a nivel educativo, social o emocional. Sin embargo, la experiencia muestra que en múltiples ocasiones la transición es vivida por los estudiantes como algo traumático que acaba afectándoles, al menos temporalmente, en los niveles mencionados.

Entre los 11-12 años, aparece un gran salto académico, uno de esos momentos importantes, consistente en el paso de la Educación Primaria (EP) a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que, si bien forma parte de un tramo de escolaridad obligatoria, implica cambios organizativos, estructurales e incluso, institucionales. Aunque se trata de dos etapas continuas y complementarias, existen factores y características diferenciales que necesitan del momento de transición, diferencias significativas que se recogen en la Tabla 1.

Ante estos cambios, detenerse en la transición primaria-secundaria es un hecho inevitable en la evolución natural. El joven vive y experimenta cambios en su contexto más próximo y en su desarrollo personal y social, apareciendo los intereses profesionales y reforzando los personales.

Tabla 1.

Comparativa de las diferencias entre la etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria

	Educación Primaria	Educación Secundaria
Dentro del centro educativo	• Currículum más integrado	• Currículum más especializado
	• La institución corresponde a la escuela, con un modelo organizativo comunitario	• La Institución corresponde al Instituto de Educación Secundaria, con un modelo de organización más burocrático
	• Clima más integral y personal	• Clima más centrado en lo académico
	• Seguimiento más directo del estudiante	• Mayor autonomía en el aprendizaje
	• Sistema monodocente	• Varios estilos docentes con profesores especializados
	• Mayor presencia de la familia en la escuela	• Menor presencia de la familia en la institución
	• Mismos compañeros	• Nuevos compañeros
Fuera del centro educativo	• Círculo de amistades ligado a la escuela	• Círculos diferenciados de amigos
	• Búsqueda de la aprobación de la familia y los maestros	• Egocentrismo adolescente
	• Desarrollo de la autoestima: una imagen positiva o negativa de sí mismo	• Formación de la identidad personal: ¿quién soy?
	• La familia y el maestro son los referentes más inmediatos	• Los iguales como principales referentes.
	• Socialización desde la familia	• Socialización desde las redes sociales y el mundo exterior.

Al finalizar la Educación Primaria, comienza una nueva etapa con un mínimo de opcionalidad al principio y mayor al final, por lo que se va a necesitar información y orientación sobre la identidad personal (¿quién soy?) y conocimiento del entorno (¿dónde estoy?). De esta manera, si se pretende una plena adaptación del estudiante a la Secundaria y establecer puentes entre estas dos etapas, se debe prestar especial atención desde la orientación a los momentos preparatorios, a partir del desarrollo de sus intereses personales que más tarde se definirán en periodos de mayor autonomía y madurez en el estudiante. Diversas investigaciones evidencian cómo aquellos estudiantes de Educación Primaria que participan en acciones preparatorias para la transición a la Secundaria tienen un mejor proceso de adaptación en esta etapa educativa, entre las que destacamos Zeedyk et al, 2003; Graham y Hill (2003); Jindal-Snape & Foggie (2008); Akos (2010); Ruiz, Castro,

León (2010); Rice, Frederickson & Seymour (2011); Duchesne, Ratelle & Roy (2012). Por lo tanto, adquirir una adaptación rápida y efectiva al nuevo entorno educativo en el que se integra el alumnado se considera uno de los indicadores más influyentes para su éxito académico.

La orientación para la transición en la etapa obligatoria

La orientación educativa y profesional en los sistemas educativos está ligada siempre a procesos de transición que preocupan a toda la comunidad escolar, alumnos, familia, profesores y gestores del sistema educativo por las implicaciones que ello comporta a nivel académico, social y emocional fundamentalmente en los estudiantes. A pesar de ello, en ocasiones, la poca o inexistente colaboración y coordinación entre ellos, como entre las instituciones educativas, en particular, entre la Educación Primaria y Secundaria (Antúnez, 2005) supone una dificultad contra la que es necesario actuar (Echeverría & Martínez Muñoz, 2014).

La importancia de la acción orientadora en momentos de transición académica radica principalmente, en la oportunidad que este proceso representa para que cada estudiante se conozca a sí mismo y adquiera autoconfianza, para que conozca y valore su entorno social y cultural y para que sea cada vez más consciente de su toma de decisiones. Competencias que se deben adquirir para adaptarse a una nueva etapa y que hacen de la orientación, el medio más idóneo para favorecer la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria (Valls 2003; Martin, Puig, Padrós, Rubio, & Trilla, 2008).

La orientación en los primeros años de escolaridad se sirve de la acción tutorial para acercar y concretar dicho proceso a las aulas de Educación de Infantil y Primaria. Para ello, la acción tutorial exige planificación, tiempo, reestructuración y confrontación de toda la comunidad educativa para proporcionar al alumnado esa atención y preparación integral que le permita experimentar una incorporación de forma activa, creativa, autónoma y responsable en las distintas etapas educativas y en la sociedad en general. Si la finalidad de la tutoría es atender los aspectos del desarrollo, maduración y aprendizaje del alumnado, existen momentos críticos en la trayectoria académica que precisan una atención prioritaria de la actividad orientadora y tutorial, como es el caso de las transiciones de etapa en el sistema educativo que requieren, una preocupación vigilante de los profesionales de la orientación ante las posibles situaciones de conflicto interno y externo del alumnado con su entorno y con ellos mismos (Castillo, Torres & Polanco, 2009).

Este trabajo centra su atención en la tutoría de la Educación Primaria como espacio para trabajar la transición a la Secundaria, lo que implica la asunción de los distintos matices que engloba la acción tutorial en estas dos etapas educativas, esto es, su carácter personal y académico-profesional junto a la especial situación por la que atraviesa el alumnado en confluencia con su evolución psicológica. Sin olvidar que, aunque se trata de “una cuestión de centro” (Cano, Castillo, Casado & Ponce de León, 2013, p.58), no todos los agentes implicados actúan con el mismo grado de responsabilidad en el desempeño eficaz e intervención coherente y sistemática de la acción tutorial.

De maestros-tutores formados a alumnos preparados para transitar

En Educación Primaria, es el maestro-tutor quien debe asumir un papel protagonista en la actuación y coordinación sobre los aspectos educativos de la formación del alumnado con la intención de atenuar discontinuidades entre etapas del sistema educativo. De acuerdo

con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), la función docente consolida la función tutorial con el fuerte compromiso formativo y de sensibilización que ello supone. En este sentido, aunque la acción de educar y por ende, la acción tutorial, no es responsabilidad exclusiva de este agente, sí que asume funciones con y para el alumnado que derivan en una serie de acontecimientos, acciones e interacciones con el grupo-clase que deben cuidarse y atenderse de cara a propiciar un acto adaptativo y educativo pleno.

Las funciones que debe desempeñar el tutor de Educación Primaria (RD 82/1996 de 26 de enero), son diversas y proyectadas sobre distintos destinatarios: alumnado, profesorado, servicio de orientación y familia, y que, sintéticamente pueden agruparse en tres grandes categorías diferenciadas por el tipo de tarea que desarrollan: las funciones de planificación con el equipo docente y orientador, las funciones de coordinación dirigidas a toda la comunidad educativa y las funciones interventoras o de atención directa al alumnado, entre las que se encuentran aquellas de mediación relacionadas con el momento de la transición (*d. Facilitar la integración del alumnado al grupo y e. Orientar sobre sus posibilidades académicas educativas*).

Estas funciones desvelan la importancia y necesidad de una formación específica en el maestro que para Cano, Castillo, Casado & Ponce de León, (2013), se estructura en las cuatro dimensiones que Echeverría (2008) propone en su modelo de Competencia de Acción Profesional (CAP), y que permiten a este agente educativo, *saber, saber hacer, saber estar y saber ser*; Aspectos complementarios e intrínsecamente relacionados y que constituyen la caja de herramientas del buen maestro-tutor, como muestra la figura 2.

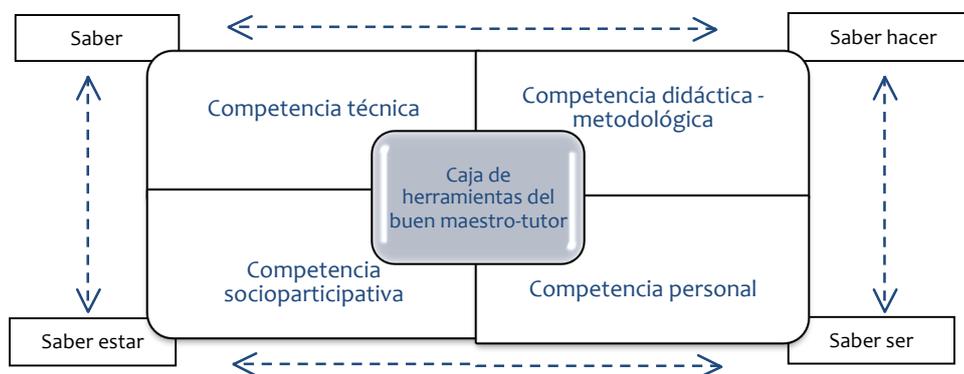


Figura 2. Competencias del maestro-tutor (adaptado de Cano, Castillo, Casado & Ponce de León, 2013)

Integrar estas cuatro dimensiones en la formación del maestro-tutor repercute directamente en el proceso de transición que experimenta el alumnado al garantizar con ellas, una formación integral de profesionales de la enseñanza preparados para mediar y promover experiencias positivas y acciones preventivas, en la adaptación e integración del estudiante a la nueva etapa educativa. Sin embargo, diversas investigaciones (Sobrado, 2007; Pantoja, 2013), cuestionan la idoneidad de la formación del maestro para afrontar el proceso tutorial en el aula. Es más, esta carencia formativa se considera una de las principales dificultades que encuentra el tutor para desempeñar esta función (Torres & González, 1996; Marrodán, 2003; Castillo, Torres González & Polanco, 2009; Pantoja, 2013) y que según Sobrado (2007), se concentra fundamentalmente en la falta de recursos y en su escasa formación para ayudar al alumnado en el tránsito de las distintas etapas escolares,

así como, para servir de apoyo en la toma de decisiones personales, académicas y profesionales.

Posiblemente, no todo maestro está preparado para ser tutor, es decir, para acompañar al estudiante en su trayectoria académica (Lázaro y Asensi, (1987) y Pantoja (2013)). La clave de la intervención orientadora está en convertirse en el mediador que acompaña al estudiante a realizar los ajustes necesarios para *aprehender* en los nuevos contextos o niveles educativos. Un proceso que resultará complejo cuando no inviable, sin el suficiente apoyo educativo institucional y sin un plan de acción tutorial coherente, funcional y de calidad.

Desde este enfoque, todo maestro-tutor que necesite iniciar un proceso de tutoría para preparar al alumnado en sus fases de transición, deberá estar formado y promover acciones y estrategias orientativas que favorezcan la toma de decisiones eficaces, a partir del descubrimiento del mejor modo de realizar e implementar las potencialidades individuales y sociales de cada estudiante.

Cómo enseñar a transitar desde la acción tutorial: el Proyecto Profesional y Vital

Abordar el cambio de etapa educativa precisa del alumnado una adquisición paulatina de la nueva cultura escolar, para perfilar así, las creencias y sentimientos negativos que afloran en el momento de transición, porque como afirman Ruiz, Castro & León (2010), Mackenzie McMaugh & O'Sullivan (2012), Loke & Lowe (2013), estos factores son los principales responsables de las regresiones o progresiones en este proceso. Es aquí, donde el desarrollo de experiencias formativas desde la acción tutorial cobra su máximo sentido para mejorar la competencia del estudiante y renovar sus expectativas académicas con mayor proyección de futuro.

La eficacia de la orientación para la transición, se constituye como un proceso o conjunto de tareas planificadas e integradas en el Plan de Acción Tutorial, que de una manera secuenciada y transversal en los contenidos curriculares, busca el autoconocimiento y el dinamismo social, alejándose de una mera transmisión de información carente de reflexión y en momentos puntuales de la trayectoria académica. La planificación de este proceso no solo garantiza la continuidad y coherencia de la intervención del maestro-tutor, sino que establece un soporte que da seguridad a su puesta en práctica. Paralelamente, dada la influencia que tiene la familia, el profesorado y la escuela en su conjunto en la vida del niño/a a estas edades, estas acciones formativas requieren la capacidad del maestro-tutor para atraer y movilizar el compromiso e implicación de estos agentes educativos, cruciales a estas edades.

No es de extrañar por tanto, que las acciones orientadoras que recogen los planes formativos de transición a la Educación Secundaria, además de ir dirigidas al alumnado, consistan en intervenciones colaborativas con las familias y de coordinación entre docentes e instituciones para fortalecer el proceso y solventar discontinuidades curriculares (Gairín, 2008; Álvarez Teruel & Pareja Salina, 2011).

Además de esta cooperación y coordinación, para que el proceso de transición genere resultados satisfactorios, la innovación y la creatividad deben gozar de protagonismo en la elaboración y aplicación de nuevas alternativas en el aula frente a los métodos más tradicionales. Estos tres aspectos fundamentales de la escuela del siglo XXI, coordinación, innovación y creatividad, junto con los principios básicos de la orientación: prevención, desarrollo e intervención social, pueden hacer visibles nuevas formas de intervenir en el aula, con nuevos recursos y herramientas coadyuvantes en la formación de agentes activos

y participativos en la gestión de su propia trayectoria académica, profesional y vital. Bajo esta perspectiva, este trabajo plantea una propuesta tutorial basada en la planificación de la vida académica del alumnado desde la construcción del *Proyecto Profesional y Vital (PPV)* como parte integrante del Plan Acción Tutorial (PAT) propuesto en la Educación Primaria.

Aunque la idea de construir un PPV en la etapa de Educación Primaria pueda resultar llamativa, por la estrecha relación que guarda esta herramienta con los procesos de inserción laboral y desarrollo profesional en etapas post-obligatorias, no está desprovista de significado durante esta etapa sí, al igual que ocurre ante cualquier otro cambio, se hace necesario parar y reflexionar. Por lo tanto, también merece detenerse en la transición a la Secundaria y condescender al Proyecto profesional y vital, pues como constata Santana Vega (2009) las personas pueden afrontar la elaboración de su proyecto de vida de dos formas diferentes, bien arrebatadamente y sin elementos suficientes de juicio para una adecuada toma de decisiones, o bien sosegadamente, a través de la evaluación de sus posibilidades vitales para, a partir de ahí, decidir qué quiere y qué puede ser/hacer dentro de las actuales circunstancias, haciéndose necesaria el acompañamiento del orientador y en su defecto del tutor.

En este caso, el periodo de tránsito entre la Educación Primaria y la Secundaria y los cambios que aquí se experimentan, convierten a este momento en un punto de inflexión idóneo para comenzar a proyectar itinerarios vitales y académicos-profesionales. En este sentido, y conscientes de la edad del alumnado, *el uso del Proyecto Profesional y Vital* en Educación Primaria, no se dirige exclusivamente a potenciar la toma de decisiones en el ámbito académico, como es común encontrar en el ámbito científico (Romero Rodríguez, 2004, 2009; Rodríguez Moreno, 2003; Martínez Clares, 2008), sino que pretende, además, enseñar y preparar al estudiante a controlar y enfrentarse a los cambios psicológicos (cognitivos, afectivos y sociales) y sociológicos que comporta su futuro más inmediato en la continua demanda por adaptarse a los aspectos organizativos-curriculares de cada curso y etapa educativa, así como a la elección continua que supone el tránsito por el actual sistema educativo. Este último aspecto, implica cada vez más, la intervención orientadora para salvaguardar sus intereses y replantear el itinerario personal, académico y profesional desde edades tempranas.

De esta forma, al margen de las pequeñas matizaciones relacionadas con el momento educativo, se evidencian factores o elementos formativos comunes en las transiciones que resultan coincidentes con los contenidos que integra un PPV (Alfaro, 2008). El autoconocimiento, el conocimiento del entorno y posibilidades académicas y profesionales o las implicaciones de las materias en el desarrollo de la carrera, son algunos de estos elementos, imprescindibles en la planificación del Proyecto Profesional y Vital (Martínez Clares, 2008; Romero Rodríguez, 2004, 2009).

Cada proceso de transición requiere que el estudiante se cuestione quién es, dónde está, hacia dónde va y cómo puede conseguirlo, construir el Proyecto Profesional y de Vida “es, en realidad, una invitación a esta reflexión”, tal y como afirma Rodríguez Moreno (2003, p.68). Es por ello que la competencia real para transitar de Educación Primaria hacia la Educación Secundaria estará en función de la combinación de sus elementos o cuestiones y el dinamismo e interconexión que se realice entre ellos. Por tanto, las tareas a desempeñar por el maestro-tutor que tengan como objetivo acompañar al estudiante en este periodo de transición, deberán enfocarse fundamentalmente al desarrollo de los siguientes contenidos:

- **Exploración/conocimiento de sí mismo.** En la fase preparatoria de la transición, donde el maestro-tutor debe promover actividades que permitan al estudiante

conocerse a sí mismo, sus potencialidades, sus limitaciones, sus intereses, sus expectativas, sus miedos, ... Es el momento donde el joven reflexiona sobre quién es y quién quiere ser, momento coincidente con el inicio de la adolescencia, donde el autoconcepto del alumnado se puede ver afectado por el cambio de estatus de “mayor de la escuela” en 6º curso de Educación Primaria al de “menor” (1º de ESO) del Instituto de Educación Secundaria. Se hace necesario, por tanto, como afirma Rodríguez Moreno (2003), “aquilatar al máximo la congruencia entre el yo real y el yo ideal, para no construir un proyecto excesivamente distanciado de la posibilidades personales” (p.50), a partir de acciones reflexivas que conduzcan a la auto-observación, aceptación y respeto de una imagen positiva de sí mismo (Monge Crespo, 2009).

- **Exploración/conocimiento de su entorno.** Como ya hemos comentado, la transición de Primaria a Secundaria supone también cambios institucionales y culturales que comportan un nuevo rol de estudiante más activo y con mayor autonomía en su aprendizaje. Esta situación precisa reflexión y concienciación acerca de la nueva etapa a la que acceden, con un conocimiento de los cambios que se producirán en su nuevo centro y entorno socioeducativo. De esta forma, el objetivo que se persigue con la promoción de este tipo de contenidos relacionados con su entorno más inmediato es conseguir que el cambio en esta etapa educativa deje de ser, tal y como afirman Tonkin y Watt (2003), un “movimiento estresante del nido de un ambiente protector y familiar con una considerable atención, a una atmósfera impersonal y, a menudo intimidante, en la secundaria temprana” (p.1).
- **Construcción de su propia identidad personal y socioprofesional.** Una vez trabajado el autoconocimiento y el conocimiento del entorno, el alumnado adquiere un conjunto de actitudes personales y sociales que comienza a conferirle independencia emocional respecto a los padres. Se trata de una etapa de crecimiento interno, donde el maestro-tutor debe contribuir a definir sus gustos, preferencias y dar sentido a la diferencia y unicidad de la persona. Todo ello, a partir de la especial relevancia que se le atribuyen a las relaciones sociales en esta etapa madurativa y la adquisición de una concepción social, que a menudo les hace creer, que su comportamiento es valorado públicamente y tiene implicaciones de por vida.
- **Proceso de toma de decisiones.** Para el desarrollo de este contenido, el maestro-tutor tendrá que proporcionar experiencias y estrategias que capaciten al alumnado para elegir de manera autónoma y responsable sobre su futuro, porque, a pesar de que hasta la adolescencia muchos jóvenes no son capaces de tomar decisiones, su demanda dependerá, en gran parte, de su nivel de madurez vocacional y muchos jóvenes pre-adolescentes ya quieren estar informados acerca de las alternativas decisorias (Rodríguez Moreno, 2003). Por esta razón, es importante iniciar desde la Educación Primaria a desarrollar en el alumnado un pensamiento crítico y reflexivo que le permita jerarquizar valores y objetivos, en consonancia con los tres aspectos comentados anteriormente, y poder así, hacer elecciones académicas-profesionales y socio-personales de forma eficaz.
- **Elaboración de un plan de acción.** Enseñar al estudiante a planificar sus metas y objetivos académico-profesionales y vitales desde el último año de Educación Primaria confluye en una implicación consciente de la dirección de su aprendizaje desde los primeros momentos de transición. Se trata de acompañar al estudiante hacia la consecución de sus pequeñas metas, comprometiéndolo con actividades que aumenten la responsabilidad de su conducta y le ayuden a estructurar su tarea de

aprendizaje a corto, medio y largo plazo en sus diversos contextos: personal, familiar, social, escolar y de ocio.

A partir de este planteamiento, la acción tutorial se transforma en un proceso completo de exploración personal y social que permite al alumnado generar conciencia de su realidad para empezar a marcarse pequeñas metas y superar diferentes objetivos académicos y profesionales a lo largo de las sucesivas etapas educativas. La construcción del PPV es un proceso educativo clave en el éxito de la transición de los estudiantes, que no solo requiere propuestas formativas encaminadas a desarrollar sus competencias personales y sociales, sino fundamentalmente, a dar sentido a sus acciones y decisiones en la complejidad de las relaciones, la rapidez de los cambios y la imprevisibilidad de una vida académica y profesional que demanda cada vez más, herramientas para confiar en ellos mismos y adquirir una mayor autonomía y responsabilidad.

Conclusiones

Este trabajo plantea y argumenta la posibilidad de adaptar en el último curso de Educación Primaria, la construcción de un Proyecto Profesional y de Vida como propuesta de acción tutorial dentro de un plan de transición a la Educación Secundaria, para así nivelar los efectos de transición en el alumnado de una etapa a otra, y conseguir su plena adaptación a una nueva cultura educativa, con nuevos docentes, metodologías, evaluaciones, compañeros e importantes cambios en su desarrollo evolutivo. Dada la edad del alumnado, el objetivo del PPV no está dirigido tanto a la toma de decisiones entre múltiples opciones académicas y/o profesionales como se ha estudiado hasta ahora en numerosas investigaciones ya citadas (Romero Rodríguez, 2004, 2009; Rodríguez Moreno, 2003; Martínez Clares, 2008), sino que busca un acercamiento del alumnado a la realidad de su entorno y a su autoconocimiento para que descubra por sí mismo, la importancia y las consecuencias de tener un proyecto de vida personal e intransferible; para que llegue a ser quien quiere ser como protagonista de su propia vida.

No obstante, existen aún grandes retos y desafíos para alcanzar una adecuada implementación del PPV al final de esta etapa educativa y que se relacionan a su vez, con las principales limitaciones o dificultades que pueden surgir en su desarrollo a nivel de aula y centro. A continuación se resumen algunas de ellas:

- **Predominio de los conocimientos curriculares:** Aunque desde la elaboración del informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996), son muchas las investigaciones en el contexto internacional y nacional que argumentan la necesidad de educar para la vida (Santo Guerra, 2010; Perrenoud, 2012), la realidad de las aulas en Educación Primaria al igual que en otros niveles educativos, reflejan un claro predominio de la dimensión cognitiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, frente a la obsolescencia de esta metodología tradicional, la oportunidad de elaborar un PPV en Educación Primaria debe contar con el espacio de tiempo necesario para su desarrollo transversal en las diferentes áreas del currículo desde edades tempranas como un primer peldaño en el desarrollo de habilidades y actitudes que según Delors (1996), habrán de convertirse en su pasaporte para la vida en una sociedad global e imprevisible.
- **Proceso integral y colaborativo:** Si bien es cierto que el PPV debe nacer y desarrollarse en el seno de un proceso específico de transición e integrarse en el propio Plan de Acción Tutorial del centro, esta herramienta debe ir más allá del ámbito escolar y abordar otros ámbitos de la vida del alumnado de manera

interrelacionada. Es importante que los contenidos que integre un proyecto de estas características, no se presenten como compartimentos estancos y se adopte un enfoque integral que permita dar continuidad y coherencia interna al desarrollo del PPV. Aunque es una tarea compleja, los centros educativos así como el conjunto de agentes implicados en su desarrollo, deben hacer una apuesta clara y decidida por este enfoque, pues solo así el PPV adquirirá todo su sentido y facilitará la transición de la Educación Primaria a la Secundaria.

- **Necesaria formación del maestro-tutor.** Es prioritario formar a maestros competentes para impulsar y fomentar esta dimensión educativa en las aulas de Educación Primaria. En concreto, abordar las transiciones de los estudiantes desde el PPV exige la adquisición y puesta en práctica de una serie de competencias metodológicas, inter e intrapersonales que le capaciten para el desarrollo de los contenidos que integra este tipo de acciones orientativas. Reflexionar sobre estos aspectos, lleva a cuestionar la idoneidad y atención que los nuevos Títulos de Grado comportan a la función tutorial del maestro, así como los criterios de selección que se utilizan en los centros educativos para designar al tutor de cada grupo de alumnos (Pantoja, 2013). Sin olvidar que la formación del buen maestro-tutor no puede, ni debe desarrollarse exclusivamente en una fase concreta de su trayectoria profesional, coincidente con la etapa universitaria, sino que debe integrar la formación permanente en su práctica profesional, siendo conscientes de que la persona que enseña también aprende a lo largo de su vida.

Con sus potencialidades y limitaciones, el *Proyecto Profesional y Vital en Educación Primaria* se convierte en una opción didáctica idónea para la exploración personal y social en el último tramo de esta etapa educativa. Un proyecto que no sólo representa una oportunidad para que el alumnado pueda aprender a transitar con éxito en su propio camino hacia la construcción de proyectos de futuro, sino que se configura además, como uno de los grandes retos a los que se enfrenta la intervención orientadora en Educación Primaria, donde hoy más que nunca, es prioritario repensar los objetivos y funciones de la Orientación desde el inicio de la escolaridad obligatoria, para facilitar el desarrollo personal del alumnado en sus diferentes y variados momentos de transición.

Bibliografía

- Akos, P. (2010). Moving through Elementary, Middle, and High Schools: The primary to secondary shifts in the United States. En D. Jindal-Scape (Ed.), *Educational Transitions. Moving Stories from Around the World* (pp. 125-142). Nueva York: Routledge.
- Álvarez, J. D., & Pareja, J. M. (2011). *¿Es posible una transición pacífica? La transición educativa es una cuestión colectiva*. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/18841>
- Álvarez González, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Alfaro, I. J. (2008). *Diagnóstico educativo y rendimiento*. Valencia: Alfa Delta Digital.
- Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 7-11.
- Cano, R., Castillo, S., Casado, M., & Ponce de León, A. (2013). Estructura y organización de la orientación educativa. En R. Cano (Coord.), *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias* (pp. 59-110). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Castillo, S., Torres, J. A., & Polanco, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa*. Madrid: Pearson.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: Santillana - UNESCO.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Roy, A. (2012). Worries about Middle School transition and subsequent adjustment: The moderating role of classroom goal structure. *The Journal of Early Adolescence*, 32(5), 681-710.
- Echeverría, B. (Coord.) (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC.
- Echeverría, B., & Martínez Muñoz, M. (Dir.) (2014). *La guía de orientación profesional coordinada. Manual práctico para una orientación de calidad en el ámbito educativo*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.
- Gairín, J. (2008). La transición educativa: coordinación entre instituciones. *Padres y maestros*, 316, 5-8.
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1997). La diversidad de la vida escolar y las transiciones. *Guix, Elements d'Acció Educativa*, 238, 5-10.
- Graham, C., & Hill, M. (2003). *Negotiating the transition to Secondary School: Some Australian findings*. Recuperado de https://www.strath.ac.uk/media/departments/glasgow-schoolsofsocialwork/gccs/media_42663_en.pdf
- Jindal-Snape, D., & Foggie, J. (2008). A holistic approach to Primary-Secondary transitions. *Improving Schools*, 11(1), 5-18.
- Lázaro, A., & Asensi, J. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado de 10 de diciembre de 2013, 295.
- Loke, S. W., & Lowe, P. A. (2013). Examination of the psychometric properties of the Environmental School Transition Anxiety Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(5), 459-468.
- Mackenzie, E., McMaugh, A., & O'Sullivan, K. (2012). Perceptions of Primary to Secondary School transitions: Challenge or threat? *Issues in Educational Research*, 22(3), 298-414.
- Marrodán, M. J. (2003). *La acción tutorial en Educación Primaria*. Madrid: ICCE.
- Martin, X., Puig, J. M., Padrós, M., Rubio, L., & Trilla, J. (2008). *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Clares, P. (2008). Orientación profesional para la transición. En B. Echeverría (Coord.), *Orientación profesional* (pp. 223-300). Barcelona: UOC.
- Monge Crespo, C. (2009). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.

- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado de 20 de febrero de 1996, 44.
- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to Secondary School. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 244-263.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1998). *La Orientación Profesional*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del Proyecto Profesional. Autonomía individual, sistemas de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Romero Rodríguez, S. (2009). Proyecto vital y profesional. En L. M. Sobrado & A. Cortés (Coords.), *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp.119-143). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Romero Rodríguez, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 337-354.
- Ruiz, L. S., Castro, M., & León, A. T. (2010). Transición a la Secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de Primaria. *Revista iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-13. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3253Ruiz.pdf>
- Santana Vega, L. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Santos Guerra, M. A. (2010). Una pretensión problemática: Educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.
- Sobrado, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: Perspectiva del profesor tutor. *XXI, Revista de Educación*, 9, 43-64.
- Tonkin, S., & Watt. H. (2003). Self-concep over the transition from Primary to Secondary School: A case study on a program for girls. *Educational Research*, 13(2), 27-54.
- Torres González, J. A. (1996). *La formación del profesor-tutor como orientador*. Jaén: SPIC de la Universidad de Jaén.
- Valls, G. (2003) La transición de Primaria a Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 64-67.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*. La Haya, Países Bajos: Bernard van Leer Foundation.
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from Primary to Secondary School: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67-79.

Autores

Cristina González Lorente

Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. Murcia, (30100), c.gonzalezlorente@um.es. Graduada en Pedagogía y Máster en Orientación e Intermediación Laboral por la Universidad de Murcia. Actualmente estudiante de doctorado, trabaja temas relacionados con la orientación y formación profesional, diagnóstico, desarrollo y evaluación de competencias profesionales e inserción laboral.

Natalia González Morga

Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Campus de Espinardo, Murcia, (30100). natalia.gonzalez@um.es. Becaria del Programa de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Trabaja en temas relacionados con la orientación educativa y profesional; diagnóstico, desarrollo y evaluación de competencias.

<http://revistas.um.es/reifop>
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

Fecha de recepción: 10 de octubre de 2014
Fecha de revisión: 12 de noviembre de 2014
Fecha de aceptación: 1 de diciembre de 2014

Rodríguez, S. & Romero, L. (2015). La función tutorial en Educación Infantil y Primaria: desempeño profesional del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 43-55.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219131>

La función tutorial en Educación Infantil y Primaria: desempeño profesional del profesorado

Sonia Rodríguez Fernández, Mario Romero Lozano
Universidad de Granada

Resumen

La acción tutorial constituye un proceso, enmarcado dentro de la orientación educativa, que complementa a la acción docente. No tiene sentido entenderla como una serie de actuaciones independientes y puntuales entre sí, sino como un conjunto de intenciones y actividades colectivas y coordinadas, que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias. Por este motivo, tan importante es conocer los posibles recursos para ponerla en marcha como la manera de programar y planificar su desarrollo. El propósito del estudio es conocer el grado de desarrollo de la acción tutorial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. La muestra estuvo compuesta por 50 docentes tutores de diferentes centros de la provincia de Granada y se utilizó un cuestionario diseñado ad hoc. Una de las conclusiones que podemos extraer es que el profesorado-tutor participante ofrece más importancia a las tareas académicas que tienen lugar dentro del aula de entre aquellas que tienen relación con la acción tutorial. Las dificultades que normalmente encuentran los tutores y tutoras en la realización de su labor son la falta de tiempo para completar todas las actuaciones de carácter tutorial que se le exige.

Palabras clave

Acción tutorial; Educación Infantil y Primaria; Desempeño profesional.

Tutorial function in Nursery School and Primary Education: teachers' professional performance

Contacto:

Sonia Rodríguez Fernández. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja, s/n soniarf@ugr.es

Abstract

Tutorial action constitutes a process embodied in educational orientation, which complements teaching practice. There is no sense in understanding it as a series of independent and exceptional actions, but as a combination of collective and coordinated intentions and activities, which involves all members in the educational community: teachers, pupils and families. Therefore, it is essential to gather information about possible resources to set it up but also to be able to schedule and plan its development. The aim of the current study is to shed light on the degree of development of teachers' tutorial action in Pre-school and Primary Education. The sample were 50 head teachers from different schools in the province of Granada (Spain) using an ad-hoc designed questionnaire. One of the conclusions would be that the participating head teachers give more importance to those academic tasks performed in the classroom among all those related to tutorial action. The difficulties found by in-service teachers regarding their job are mainly related to the lack of time to complete all the tutorial workload they are expected to perform.

Key words

Tutorial Action; Pre-school and Primary Education; Professional performance.

Introducción

Los que se preparan en el camino de la docencia, y especialmente los docentes en activo, sabemos que educar es una tarea espléndida y difícil. Posiblemente, muy difícil, y en contradicción, a veces, con una sociedad que avanza a pasos agigantados. Debemos señalar que la tutoría es una función de tutela que todo profesorado realiza acompañando al alumnado en sus procesos de aprendizaje durante toda la escolaridad.

La orientación y la acción tutorial no deben darse como procesos puntuales enfocados a la resolución de problemas, sino secuenciales y programados: buscan la formación integral de la persona sin importar su origen ni características personales; dan respuesta al principio de atención a la diversidad; son en gran medida acciones colaborativas; tienen de manera prioritaria un carácter preventivo; están abiertas a los cambios sociales y de cualquier otro tipo que afecten a las personas de las que son responsables; utilizan los recursos especializados disponibles, de manera especial las TIC; personalizan los procesos y se adaptan a los contextos (Pantoja Vallejo, 2013).

Simplificar la finalidad de la acción tutorial es clarificar una forma de actuación que, a nuestro entender, puede ayudar a dar respuesta, a muchos de los problemas de rendimiento y conducta que afectan a nuestro sistema educativo. Consideramos que la principal finalidad de la tutoría es hacer la educación más personalizada para servir de ayuda y apoyo a la atención a la diversidad desde una perspectiva grupal e individual, así como conseguir la plena integración de la persona en la sociedad.

Este trabajo se centra en las necesidades y en las percepciones que el profesorado tutor de infantil y primaria tienen acerca de la acción tutorial por varias razones. El tutor es la figura máxima responsable de la tutoría, a quien la ley y la sociedad exigen dedicación y resultados. En esta balanza de tres brazos (alumnado, familias y profesorado) que es la educación, el profesorado debe adaptarse a las familias y al alumnado para establecer el equilibrio, que es facilitar al alumnado una educación integral y adaptada a sus necesidades. La inquietud por conocer cómo piensan y actúan los tutores y la firme creencia de que la

acción tutorial es una solución a muchos de los problemas que nuestro sistema educativo presenta, son las razones principales que justifican este trabajo.

Estado de la cuestión

Los estudios que se han llevado a cabo con el propósito de orientar y fundamentar el desarrollo de la tutoría coinciden con la idea del principio de unidad entre docencia y tutoría. No por ello, destacan algunas demandas para su concreción, como la necesidad de continuar con la oferta tutorial en las distintas etapas y niveles educativos, así como la necesaria implicación de las distintas personas e instituciones que intervienen en la educación. Estas demandas necesitan además, de una responsabilización de la administración educativa prestando estructuras y medios de soporte a la labor de tutores por medio de recursos organizativos y didácticos de tipo personal, metodológico y material.

Álvarez González (2005) en su análisis del presente y futuro de los modelos de orientación en España, señala como conclusiones la escasa dinamización y potenciación de la tutoría por una falta de actitud, información, formación del profesorado y de una infraestructura inadecuada. Algunos de los requisitos para dinamizar y potenciar la acción tutorial son el reconocimiento por parte de la administración educativa; incorporar criterios adecuados para la selección de tutores; además de insistir en la formación y retroalimentación de los mismos.

En el trabajo de Cañas, Campoy y Pantoja (2005) se analizan la valoración y las necesidades del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Este estudio plantea como objetivos conocer la opinión del profesorado no universitario acerca de las tareas de la actividad tutorial y su grado de importancia, conocer el tiempo que ocupa las diversas actividades tutoriales y conocer las principales dificultades en la práctica diaria y definir el perfil profesional del profesor tutor. El estudio concluye que en general todo el profesorado muestra un gran interés por la acción tutorial, y en particular el profesorado de que imparte clase en Educación Infantil y Primaria.

Cabe destacar el estudio de Sobrado (2007) en el que se analiza la teoría educativa como modelo de la acción orientadora desde la perspectiva del profesorado tutor. En este estudio, se analiza el perfil personal de los tutores, el grado de realización de las acciones de tutoría, y la importancia otorgada a dichas acciones. Cabe destacar, en las propuestas de mejora, la elaboración de una normativa básica para el profesorado tutor no universitario que contemple todos los detalles de dicho rol, una mejora de las retribuciones a los tutores por su labor de tutoría, y por último, que las nuevas fuentes de información y los instrumentos de diagnóstico basados en Internet pueden mejorar el alcance y calidad de los servicios de orientación.

Por último, destacamos el estudio de García Bacete, García Castelar, Villanueva y Doménech Betdret (2003) sobre las funciones y actividades que realizan el profesorado tutor en los centros escolares de Infantil y Primaria de la provincia de Castellón. Plantean como objetivos descubrir las opiniones del profesorado en cuanto a sus funciones básicas como tutor, las actividades concretas de tutoría que se realizan en los centros y el grado de concordancia entre las funciones que los tutores consideran básicas y las actividades que realizan. El estudio concluye que existe una falta de concordancia entre las funciones de tutoría que se proponen los tutores y las que llevan a la práctica. En la misma línea que los anteriores estudios la falta de tiempo y de preparación para las labores tutoriales puede ser causa de esta falta de concordancia.

Propósito y objetivos de investigación

Consideramos la tutoría como el componente esencial de la función docente, el elemento individualizador e integrador de la educación. En este estudio nos planteamos indagar sobre el desempeño de la acción tutorial en Educación Infantil y Primaria.

En este sentido, nuestro propósito fue conocer el grado de desarrollo de la acción tutorial del profesorado en base a las siguientes dimensiones: a) al comienzo de curso; b) relaciones con el grupo; c) conocimiento del alumnado; d) proceso de enseñanza-aprendizaje y e) coordinación con la familia. Dicho propósito se desglosa en los siguientes objetivos específicos: i) conocer las relaciones de causalidad que se establecen entre las diferentes dimensiones del instrumento a través del análisis multivariante: modelos de ecuaciones estructurales; ii) describir la opinión del profesorado tutores sobre su grado de desempeño profesional de la acción tutorial en Educación Primaria e Infantil.

Metodología

Participantes

El tipo de muestreo fue no probabilístico, estratégico en función de la etapa educativa seleccionada para nuestro estudio. Se invitó a participar a tres CEIP de la comarca de Granada.

El primero de ellos consta de educación básica especial enfocada a alumnado con discapacidad motora, Educación Infantil de Segundo ciclo, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. El ideario del centro obedece a dos principios fundamentales, el primero es de índole religioso cristiano y el segundo es de compromiso con la sociedad actual.

El segundo centro basa su propuesta educativa en el esfuerzo de toda la comunidad educativa (profesorado, padres y alumnado) para conseguir una educación integral del alumnado dentro de un marco de acción gobernado por la equidad.

El tercero es un colegio concertado que plantea como líneas generales de actuación una formación integral del alumnado, y una preparación para la vida, mediante la enseñanza, la solidaridad y la responsabilidad.

La muestra de tutores participantes fue de 50 y se realizó durante el curso académico 2013/2014. Según el centro educativo, fueron 20 en el primer centro (40%), 19 en el segundo centro (38%) y 11 tutores en el tercer centro (22%). La distribución de cada uno de ellos en función del género se detalla en la Tabla 1 y Gráfico 1.

Tabla 1.

Distribución del género en base al CEIP participante

Centro	Género	Frecuencia	Porcentaje
Primer centro	Hombre	9	18%
	Mujer	11	22%
Segundo centro	Hombre	5	10%
	Mujer	14	28%
Tercer centro	Hombre	5	10%
	Mujer	6	12%
Total		50	100%

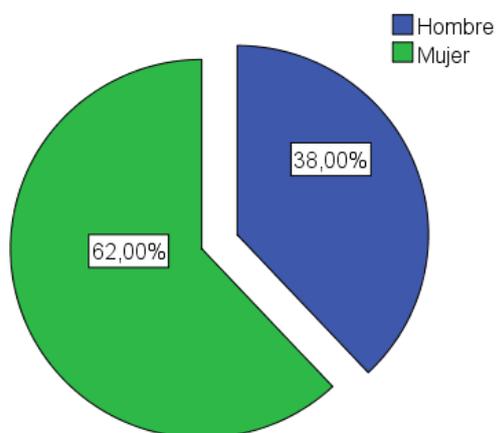


Figura 1. Distribución de la muestra en función del género

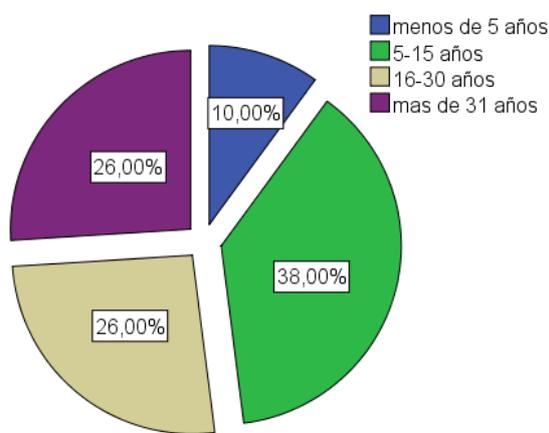


Figura 2. Distribución de la muestra en función de los años de experiencia de los tutores

Con respecto a los años de experiencia de los tutores y tutoras en su profesión como maestros, el porcentaje mayor oscila entre los 5 y 15 años de experiencia (38%), en segundo lugar, aquellos de más de 31 años de experiencia (24%). En tercer lugar, los tutores y tutoras con una experiencia que oscila entre 21 y 30 años (16%) y con los porcentajes más bajos, aquellos entre 16 y 20 años (12%) y los que tienen menos de 5 años de experiencia (10%).

Diseño

La naturaleza del estudio, atendiendo a los objetivos planteados, obedece a una investigación de tipo descriptiva explicativa pues intenta describir una característica o fenómeno de la realidad educativa (Buendía, Colas y Hernández, 1998), y a su vez, mide de manera individual los conceptos y las variables a las que se refiere (Hernández Sampieri, 1998) con un diseño transversal. Corresponde a una investigación por encuesta y los ítems planteados están relacionados con los intereses, motivaciones, creencias, concepciones, actitudes, formación, percepciones y conductas personales y grupales del profesorado tutor con respecto a su actuación como tal.

Instrumento

El instrumento utilizado ha sido construido ad hoc para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados, en base a la literatura revisada (Royo Barañano y otros, 2002; García Bacete, García Castelar, Villanueva y Doménech Betdret, 2003; Cañas, Campoy y Pantoja, 2005; Sobrado, 2007).

Las dimensiones que comprenden el cuestionario son la acción tutorial al comienzo de curso; la acción tutorial en las relaciones con el grupo; la acción tutorial en el conocimiento del alumnado; la acción tutorial en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la acción tutorial con respecto a la coordinación con las familias.

Para el cálculo estadístico del coeficiente de fiabilidad, como índice de consistencia interna, se ha empleado el modelo Alfa, implementado en el paquete estadístico SPSS Statistics 21, que valora la consistencia interna de la escala a partir de la correlación inter-elementos promedio.

Tabla 2.

Fiabilidad de Alfa de Cronbach del instrumento de medida

DIMENSIONES	ALFA CRONBACH	DE ITEMS
Acción tutorial al comienzo de curso	.762	n=7
Acción tutorial respecto a las relaciones con el grupo	.827	n=7
Acción tutorial respecto al conocimiento del alumnado	.766	n=5
Acción tutorial para la mejora del proceso de E-A	.774	n=7
Acción tutorial para la coordinación con la familia	.782	n=4
TOTAL	.903	n=30

Según los criterios para la interpretación señalados por Pardo y Ruiz (2002:598), en el sentido de considerar meritorios los valores por encima de 0.7., resultan aceptables los valores obtenidos en las diferentes dimensiones del instrumento.

Para dar cuenta de la validez de constructo del instrumento realizamos un análisis factorial. Podemos considerar que existe una estructura factorial clara cuando los ítems que definen un factor tienen pesos de .50 o más en este factor y menores en los demás (Nunnally y Bernstein, 1994:535). Para la extracción de los factores presentes en las dimensiones hemos utilizado el método de componentes principales.

Tabla 3.

Dimensiones, variables presentes y varianza explicada por el factor extraído

Nivel factorizado	Variables presentes	% Varianza explicada
Acción tutorial al comienzo de curso	1-7	68.264%
Acción tutorial respecto a las relaciones con el grupo	8-14	60.607%
Acción tutorial respecto al conocimiento del alumnado	15-19	66.416%
Acción tutorial para la mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje	20-26	61.733%
Acción tutorial para la coordinación con la familia	27-30	61.856%

El porcentaje de varianza explicada por el factor extraído de cada una de las dimensiones, así como las cargas factoriales de las variables, confirman la correspondencia del instrumento de medida con lo que se pretende medir.

Plan de análisis

Una vez obtenida la información se procedió al planteamiento de los análisis y la realización de los mismos, utilizando el paquete SPSS versión 21.0, y AMOS, versión 21.0.

En relación al primer objetivo, conocer las relaciones de causalidad que se establecen entre las diferentes dimensiones del instrumento, se llevará a cabo un análisis multivariante a través de modelos de ecuaciones estructurales. Este modelo de estructuras de covarianza pretende estudiar la relación entre un conjunto de variables observables. En nuestro caso, dichas variables observables coinciden con las dimensiones que constituyen el instrumento: a) al comienzo de curso; b) relaciones con el grupo; c) conocimiento de los alumnos; d) proceso de enseñanza-aprendizaje y e) coordinación con la familia.

El modelo de ecuaciones estructurales especifica las relaciones causales entre un sistema de variables. El método utilizado para dicho análisis será el de máxima verosimilitud y observando la estandarización de los datos.

Con respecto al segundo objetivo, describir la opinión de tutores sobre su grado de desempeño profesional de la acción tutorial en Educación Infantil y Primaria, se utilizará un análisis descriptivo para conocer tanto la distribución de la muestra participante, como las frecuencias más relevantes en las distintas dimensiones estudiadas. El análisis descriptivo se realizará, fundamentalmente, a través de la media, estudio de casos y desviación típica.

Resultados

La interpretación de los datos se estructura en base a los objetivos específicos propuestos. En relación al primer objetivo, conocer las relaciones de causalidad que se establecen entre las diferentes dimensiones del instrumento, se ha llevado a cabo una análisis multivariante a través de modelos de ecuaciones estructurales.

El primer paso en la modelización de ecuaciones estructurales consiste, primero, en el desarrollo de un modelo basado en la teoría para, posteriormente, construir el diagrama de relaciones (VV.AA., 1999:643). El modelo teórico adoptado fue el coincidente con las dimensiones de nuestro instrumento de medida.

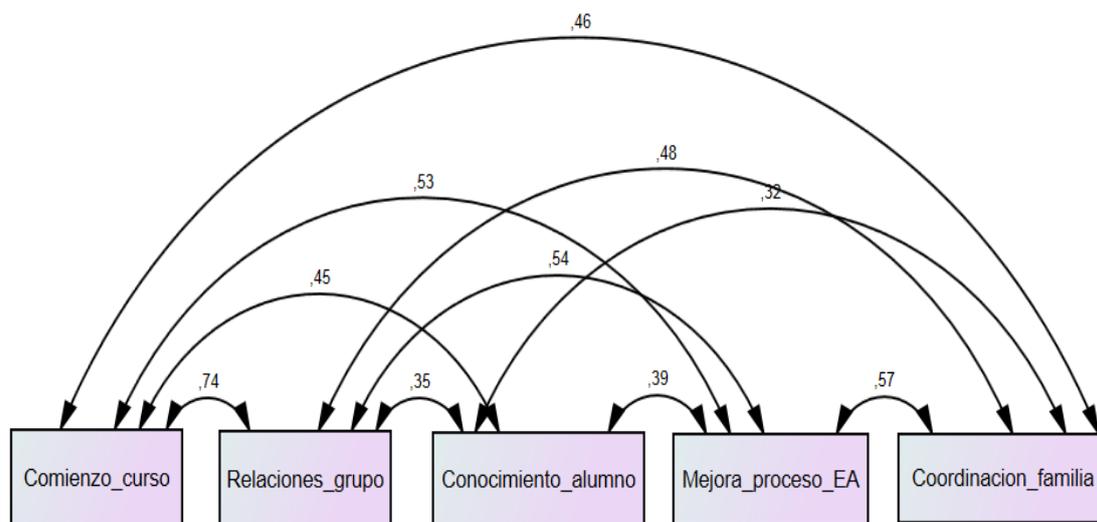


Figura 3. Modelo de ecuaciones estructurales de las dimensiones del cuestionario

El análisis produce una representación de las relaciones estructurales observadas en la matriz derivada. Los valores que presentan las flechas bidireccionales son las líneas de influencia entre las variables observables (dimensiones del instrumento) y se interpretan como coeficientes de regresión multivariada.

En este caso, las variables observables son: Comienzo_curso (Acción tutorial al comienzo de curso); Relaciones_grupo (Acción tutorial respecto a las relaciones con el grupo); Conocimiento_alumno (Acción tutorial respecto al conocimiento del alumnado);

Mejora_proceso_EA (Acción tutorial para la mejora del proceso de Enseñanza-Aprendizaje; y Coordinación_familia (Acción tutorial para la coordinación con la familia).

Se observa como el análisis estructural incorpora la correlación-covariación entre variables observadas (escalas), identificadas a través de flechas bidireccionales y las relaciones de causalidad (asociación mediante regresión) entre éstas. Existe por tanto, una relación de causalidad positiva entre las diferentes dimensiones medidas, siendo la más alta, la correlación entre la acción tutorial al comienzo de curso y la relacionada con el grupo. La correlación con menor peso es la establecida entre la acción tutorial respecto al conocimiento del alumnado con la acción tutorial para la coordinación con la familia. Consideramos correcto el dato obtenido puesto que la acción tutorial está dirigida, en este caso, a colectivos diferenciados.

Una forma de salida de los resultados de la estimación es la que se presenta en la Tabla 4, en la que se distingue: estimación, error estándar (S.E.) y proporción crítica (C.R.), siendo esta última el cociente entre la estimación del parámetro y su correspondiente error estándar. Valores (absolutos) superiores a 2 de dicho cociente equivale a que el parámetro es diferente de forma estadísticamente significativa, al nivel de .005 (con sólo un 5% de probabilidad de error) según destaca Andrade y Coba (2005:14).

Tabla 4.

Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Relaciones_grupo	<-->	Comienzo_curso	,083	,020	4,177	***
Relaciones_grupo	<-->	Conocimiento_alumno	,042	,018	2,331	
Conocimiento_alumno	<-->	Mejora_proceso_EA	,044	,017	2,521	
Mejora_proceso_EA	<-->	Coordinacion_familia	,074	,021	3,449	***
Comienzo_curso	<-->	Conocimiento_alumno	,047	,017	2,858	***
Comienzo_curso	<-->	Mejora_proceso_EA	,056	,017	3,283	***
Relaciones_grupo	<-->	Mejora_proceso_EA	,065	,020	3,338	***
Relaciones_grupo	<-->	Coordinacion_familia	,065	,022	3,016	***
Conocimiento_alumno	<-->	Coordinacion_familia	,042	,020	2,142	
Comienzo_curso	<-->	Coordinacion_familia	,056	,019	2,924	***

Podemos observar que el cociente entre la estimación del parámetro y su correspondiente error estándar (C.R.) son superiores a 2. Por ello, las correlaciones establecidas son estadísticamente significativas a nivel de .005.

Con respecto al segundo objetivo, describir la opinión de tutores sobre su grado de desempeño profesional de la acción tutorial en Educación Infantil y Primaria, se utilizó un análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes más relevantes en las distintas dimensiones estudiadas, centrándonos en la media y desviación típica.

La primera dimensión relativa a la acción tutorial desempeñada al inicio de curso, obtiene mayor puntuación media en aquellas actuaciones relacionadas con el favorecimiento del conocimiento de los miembros del grupo-clase (CC1), facilitar la relación de todos con todos (CC3) y favorecer la integración de todos en el grupo-clase (CC4). Estas actuaciones obtienen las desviaciones típicas más bajas, por tanto, un mayor acuerdo entre los tutores. Por otro lado, las desviaciones típicas más altas, coinciden con aquellos ítems relacionados

con explicar al alumnado lo que se espera de ellos (CC6) y la unificación de criterios de actuación con el resto de profesorado implicado (CC7). Estas dos actuaciones son las de menor puntuación media.

Tabla 5.

Media y Desviación típica de la dimensión: Acción tutorial al comienzo del curso

Estadísticos		CC1	CC2	CC3	CC4	CC5	CC6	CC7
N	Válidos	50	50	50	50	50	50	50
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,78	3,62	3,80	3,88	3,66	3,34	3,40
Desv. típ.		,418	,530	,452	,385	,519	,772	,670

La segunda dimensión, relativa a la acción tutorial respecto a las relaciones con el grupo, también obtiene resultados similares. Obtienen mayor puntuación media los ítems relacionados con la creación de un clima de confianza y comunicación interpersonal en el grupo (RG10) y mejorar actitudes de respeto y tolerancia, iniciándolos en la toma de decisiones grupal (RG14). Por el contrario, las puntuaciones en esta dimensión se alejan de la media en los ítems relacionados con permitir al alumnado que se conozcan mejor a sí mismo (RG8), mejorar la capacidad del alumnado para resolver conflictos a los que enfrentarse en su vida cotidiana (RG12) o mejorar las relaciones del grupo a través del conocimiento de los mismos (RG13). Podemos observar cómo estas actuaciones obtienen desviaciones típicas más elevadas.

Tabla 6.

Media y Desviación típica de la dimensión: Acción tutorial respecto a las relaciones con el grupo

Estadísticos		RG8	RG9	RG10	RG11	RG12	RG13	RG14
N	Válidos	50	50	50	50	50	50	50
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,56	3,66	3,86	3,64	3,64	3,62	3,76
Desv. típ.		,644	,519	,351	,485	,525	,530	,476

Con respecto a la tercera dimensión relacionada con la acción tutorial respecto al conocimiento del alumnado, podemos observar que la mayoría de las actuaciones se alejan de la media obteniendo altas desviaciones típicas. Existe menor dispersión de los datos en el ítem referido a la reflexión y el desarrollo de actitudes para la convivencia (CA19). Sin embargo, el resto de las actuaciones obtienen una mayor dispersión de los datos y por tanto, menor puntuación media, nos referimos a la facilitación, por parte del profesorado tutor, del conocimiento de su alumnado, tanto en su entorno escolar como familiar y social (CA15), además de favorecer la coordinación entre el profesorado que interviene en el grupo (CA18). Esta última actuación ha sido uno de los mayores problemas que se presentan en el desempeño profesional de la acción tutorial como hemos comprobado en el estado de la cuestión.

Tabla 7.

Media y Desviación típica de la dimensión: Acción tutorial respecto al conocimiento del alumnado

Estadísticos		CA15	CA16	CA17	CA18	CA19
N	Válidos	50	50	50	50	50
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		3,46	3,68	3,70	3,50	3,80
Desv. típ.		,613	,471	,505	,580	,404

La cuarta dimensión está relacionada con la acción tutorial para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las mayores puntuaciones medias se vinculan con las actuaciones de ayuda en la formación de valores, potencia la ayuda mutua y el trabajo en grupo (EA22), mejorar actitudes de cooperación y participación del trabajo en el aula (EA23), además de ofrecer respuestas a las necesidades educativas y características particulares del alumnado, modificando y/o ajustando el proceso de enseñanza-aprendizaje (EA26).

Por el contrario, existen actuaciones tutoriales donde la dispersión de su media es bastante alta, nos referimos a aquellas que pretenden desarrollar en el alumnado una distribución razonable de las actividades de estudio en el tiempo del que disponen (EA21), además de intentar lograr que el alumnado adquiera los conocimientos y habilidades necesarios para aprender a aprender (EA20).

Tabla 8.

Media y Desviación típica de la dimensión: Acción tutorial para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje

Estadísticos		EA20	EA21	EA22	EA23	EA24	EA25	EA26
N	Válidos	50	50	50	50	50	50	50
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,56	3,44	3,84	3,74	3,56	3,36	3,62
Desv. típ.		,577	,611	,370	,487	,541	,563	,490

La última de las dimensiones evaluada está relacionada con la acción tutorial para la coordinación con las familias. Aquellas actuaciones que menos se alejan de la media son las relacionadas con la orientación y asesoramiento familia, tanto individual como colectivo, para asumir responsablemente la educación de sus hijos (CF29), además de la colaboración con las familias en el logro de los objetivos educativos programados para el grupo (CF30). Sin embargo, favorecer la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa (CF28) obtiene una alta desviación típica, lo que designa la alta dispersión de los datos.

Tabla 9.

Media y Desviación típica de la dimensión: Acción tutorial para la coordinación con la familia

Estadísticos		CF27	CF28	CF29	CF30
N	Válidos	50	50	50	50
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3,76	3,60	3,76	3,76
Desv. típ.		,555	,535	,476	,431

Discusión y conclusiones

Una de las primeras conclusiones es que el profesorado tutor, ofrece más importancia a las tareas académicas que tienen lugar dentro del aula de entre aquellas que tienen relación con la acción tutorial. No podemos olvidar que los tutores no son meros transmisores de contenido, como mencionábamos al inicio, sino que educan a personas, educan no solo en contenidos académicos, sino también en valores, normas, etc., en definitiva, son los encargados de una formación integral del alumnado, y dichas competencias deben implementarse en la acción tutorial en el grupo-clase, o bien de manera transversal en las distintas áreas de conocimiento.

Hay que tener en cuenta, que la acción tutorial es un recurso complementario a la tarea docente que aporta calidad y mejora a la convivencia escolar, la orientación académica y profesional, al apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad y al desarrollo de una educación integral.

Hemos podido comprobar que las dificultades que normalmente encuentran los tutores y tutoras en la realización de su labor, son la falta de tiempo para completar todas las actuaciones de carácter tutorial que se le exige. A esta problemática se le une, en la mayoría de los casos, una falta de formación con respecto a la función tutorial. Aunque no debemos olvidar que la formación de tutores es sólo un paso para garantizar la transformación de una nueva cultura institucional, que tienda a elevar la calidad de la educación en un sentido más integral, puesto que hay otros aspectos que influyen en su implementación en el aula. La sola formación de los tutores, no es suficiente para garantizar una formación más integral al alumnado, falta plantearnos un código de ética de aspirantes a ser tutores, que asegure la integridad de nuestro alumnado, y eso, parece que se está olvidando.

Otra de las conclusiones es la falta de concordancia entre las funciones de tutoría que se proponen los tutores y las que realmente llevan a la práctica. En la misma línea que los anteriores estudios la falta de tiempo y de preparación para las labores tutoriales puede ser causa de esta falta de coordinación. La acción tutorial, como una actividad inherente a la función del profesorado, no debe considerarse como una acción aislada, sino como una acción colectiva y coordinada que implica a todos y cada uno de los educadores, y especialmente a los tutores, que forman parte de un centro.

En base a las conclusiones obtenidas, las propuestas de mejora deben dirigirse a prestar más atención a la formación del maestro como tutor en los actuales planes de estudio universitarios. Si en la práctica existen problemas con respecto a la falta de formación en tutorías, los nuevos planes educativos universitarios no están ayudando a afianzar estos conocimientos para implementarlos posteriormente en la práctica educativa. No se puede

exigir al tutor una formación más específica en orientación cuando no ha recibido dicha formación en su periodo formativo universitario. Poner en marcha programas específicos de formación y reciclaje dirigidos al profesorado tutor, sería una de las posibles soluciones a tener en cuenta.

Por otro parte, la mejora de la dotación humana y económica de las escuelas, crear la figura del orientador en todos los centros educativos de Infantil y Primaria, a través de departamentos de orientación internos al centro, concienciar al profesorado de su función como orientador-tutor, establecer más tiempo para la tutoría, propiciar el reconocimiento de la acción tutorial,... son actuaciones que podría ayudar a mejorar la situación.

Por último, no podemos olvidar que la acción tutorial tiene gran relevancia en el sistema educativo, ya que lo aprendido y trabajado desde las etapas de Educación Infantil y Primaria se irán afianzando a lo largo de la Educación Secundaria, donde se orientará al alumnado de manera personal, académica y también profesional. Es por ello, un reto que debe asumir la comunidad educativa, en su formación y adaptación a los nuevos tiempos (nuevas tecnologías, aparición de diferentes problemas en la sociedad...) y entornos (en función del lugar donde el tutor desarrolle su actividad y el grupo otorgado), para conseguir una orientación y acción tutorial de calidad en todas y cada una de las etapas educativas. Es función del profesorado tutor, además de enseñar conocimientos, educar a un alumnado crítico y reflexivo, pues como dijo Emmanuel Kant “el hombre no es más que lo que la educación hace de él”.

Bibliografía

- Álvarez González, M. (2005). Los modelos de orientación en España. Presente y futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(1), 147-162.
- Andrade, J., & Cobas, M. (2005). *Modelación de Ecuaciones Estructurales. Carrera de Ingeniería Matemática*. Ecuador: Escuela Politécnica Nacional de Quito.
- Buendía, L., Colas, P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cañas, A., Campoy, T., & Pantoja, A. (2005). La función tutorial: Valoración y necesidades del profesorado. *Bordón*, 57(3), 297-314.
- García Bacete, F. J., García Castelar, R., Villanueva, L., & Doménech Betdret, F. (2003). Funciones y actividades que realizan los profesores-tutores en los centros escolares de Infantil y Primaria de la provincia de Castellón. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(9), 113-126.
- Hernández Sampieri, R. (1998). *Metodología de la investigación* (2ª ed.). Mexico: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3ª ed.). Nueva York: McGrawHill.
- Pantoja Vallejo, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Pardo, A., & Ruíz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw Hill.
- Royo Barañano, Y. et al. (2002). *La acción tutorial en Primaria*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la diversidad.

Sobrado, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: Perspectiva del profesorado tutor. *XXI, Revista de Educación*, 9, 43-64.

VV.AA. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.

Autores

Sonia Rodríguez Fernández

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja, s/n958241757 soniarf@ugr.es. Profesora Contratada Doctora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada desde 2001 y Doctora en Orientación desde 2003. Las líneas de investigación se han desarrollado en la orientación profesional y universitaria, diagnóstico pedagógico, acción tutorial y aprendizaje cooperativo que son respaldadas con números publicaciones, dirección de Tesis Doctorales y participación proyectos de investigación nacionales y europeos.

Mario Romero Lozano

Graduado en Educación Primaria y colaborador en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación mediante la concesión de una beca de iniciación a la investigación. Las líneas de trabajo se han centrado en el desarrollo e implementación de la acción tutorial en Educación Primaria en aras a mejorar su desempeño profesional.

Martínez, M. & Pinya, C. (2015). La transición primaria-secundaria en los Institutos – Escuela en Catalunya. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 57-72.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219141>

La transición primaria – secundaria en los Institutos – Escuela en Catalunya

Màrius Martínez Muñoz, Carmina Pinya i Salomó

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio sobre los aspectos de orientación de los 17 Institutos – Escuela (I-E, centros públicos que acogen en una misma institución, educación infantil, primaria y secundaria) puestos en marcha en Catalunya a partir de la Ley de Educación de Catalunya (LEC, 2009) recuperando la innovación impulsada en la República. El estudio revisó los aspectos de orientación y transición entre etapas de dichos centros y contrastó dicho funcionamiento con el que tenían centros de primaria y secundaria, de características similares en el mismo territorio. Se utilizaron cuestionarios electrónicos respondidos por responsables de la orientación de las tres tipologías de centro (primaria, secundaria, I-E), integrantes de sus AMPAs, tutores y miembros de sus equipos directivos. Se identificaron visiones distintas de las prácticas de orientación en función del tipo de centro, de la persona encuestada y de su rol. El estudio permitió identificar también 50 prácticas de referencia realizadas tanto en los I-E como en la perspectiva territorial en centros ordinarios. Los I-E suponen, a la luz del estudio, una alternativa eficaz, no sólo para la mejor articulación entre etapas sino también para luchar contra las desigualdades y las situaciones de vulnerabilidad.

Palabras clave

Instituto-Escuela; transición; orientación; evaluación.

The transition from Primary Education to Secondary Education in the Schools-High Schools in Catalonia

Abstract

17 Schools-High Schools (S-HS, a type of educational public center delivering primary and secondary education in a single institution) started to work after the Catalan Education Act

Contacto:

Màrius Martínez, marius.martinez@uab.cat, Edifici G6 n° 265, Departament de Pedagogia Aplicada. UAB, 08193 Bellaterra. El artículo es una síntesis del proyecto de evaluación financiado por el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, realizado durante el curso 2011 – 2012.

(2009) recovering an innovative tradition from the Republic. The survey has evaluated guidance and transfer projects in these type of schools and in a sample of ordinary primary schools and high schools in the same territory. Electronic questionnaires were addressed to principals, tutors, and families associations. Several different guidance practices were identified with different perceptions depending on the profile of the respondent. The survey identified 50 practices of reference in both types of institutions (IE and separate primary and high schools). On the basis of the results, S-HS are a good alternative to face inequity and vulnerability in education.

Key words

School-High School; transfer; guidance; evaluation.

Introducción

En octubre de 1931 el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, autorizó la Generalidad de Cataluña a organizar en Barcelona, un Instituto-Escuela de segunda enseñanza con el carácter de ensayo pedagógico. El 3 de febrero de 1932, el Palacio del Gobernador del Parque de la Ciudadela acogió, por primera vez, unos sesenta estudiantes del Instituto-Escuela de la Generalidad de Cataluña. Casi 80 años después, la Ley de Educación de Cataluña, aprobada en el Parlamento de Cataluña en julio de 2009, permitió de nuevo la creación de esta modalidad de establecimiento educativo público que integra en un único centro los niveles de educación infantil y primaria y los de secundaria obligatoria.

En 2011, el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo encargó al ICE de la UAB una investigación evaluativa sobre los Institutos-Escuela de Cataluña (Consejo 2012). De los dieciocho Institutos-Escuela en funcionamiento, se consideraron once con el interés de identificar las prácticas diferenciales que esta tipología de centros desarrollan, concretamente en los ámbitos de la organización escolar, la coordinación curricular y la orientación del alumnado. Se concluyó que algunos de los rasgos identificativos de estos centros se tendría que tenerlos en cuenta para impulsar medidas de optimización de la coordinación entre centros de educación primaria y secundaria de una zona determinada que, si bien permanecen en instituciones separadas, podrían mejorar su articulación en el territorio para favorecer los procesos y los resultados educativos.

Marco teórico

Al hablar de educación primaria y secundaria, los conceptos de tranfer y transition¹ se utilizan a menudo como intercambiables (Galton et al., 2000). En buena parte de la bibliografía ambos conceptos hacen referencia al cambio de primaria a secundaria que realiza el alumnado y que implica, en muchos casos, un cambio de escuela o institución. Existen otros procesos relevantes que este concepto excluye y que conviene recuperar por lo que se propone considerar, tal y como sugieren los mencionados autores, los dos conceptos de manera separada:

¹Los autores emplean el concepto de *transfer* para referirse al cambio de institución y el de *transition* para referirse al cambio de nivel. En Catalunya – contexto de la evaluación – este etiquetaje no tiene tradición y genera confusiones. Por ello se ha optado por emplear los términos propios de transición y paso de curso.

Transición: para designar el cambio de escuela o institución, en el paso de primaria a secundaria, que normalmente afecta a todo el grupo que transita de un centro a otro con todos los desafíos que el proceso implica.

Traspaso: para designar el cambio de nivel que cada año realiza el alumnado para ir progresando en la etapa educativa dentro de una misma institución.

El concepto de transición se refiere, por tanto, al cambio de etapa mientras que el de traspaso designa el cambio de nivel.

En Cataluña, durante la escolarización obligatoria el alumnado experimenta procesos de traspaso cada año y, generalmente, en la enseñanza pública, un cambio o transición al pasar de educación primaria a secundaria.

Esta diferenciación permite recuperar los procesos de cambio en diferentes niveles o cursos (que tendrán sentido al hablar de la articulación entre primaria y secundaria más allá de plantear lo que sucede entre sexto de primaria y primero de ESO) y el proceso gradual de transformación en las formas de trabajar, en la aproximación a los contenidos, en el proceso de creciente autonomía entre otros, en una perspectiva diacrónica mucho más completa. También permite tratar el proceso de cambio de etapa en los Institutos – Escuela de una manera más precisa puesto que, estrictamente, no se trataría de una transición (o no debería serlo) sino más bien de un proceso de traspaso dentro de una misma institución.

Con todo, el concepto de transición o cambio de etapa se mantiene por ser relevante en el grueso del sistema público en Cataluña, que tiene dos instituciones separadas para educación primaria y secundaria.

En la transición el alumnado experimenta cambios en las relaciones sociales, que pueden incrementar su ansiedad, nerviosismo y las preocupaciones como también, en último extremo, el rendimiento (Gradaïlla et al., 2011; Galton et al., 2000, 358; Ruiz Guevara et al., 2010).

Las dificultades se agravan para aquel alumnado con especiales dificultades: problemas previos de comportamiento, poca preparación académica, poca madurez y/o pocas estrategias para afrontar nuevas situaciones, falta de autoconfianza y autoestima, por proceder de contextos socioeconómicos desfavorecidos o por la falta de soporte familiar durante la escolarización. Este alumnado experimenta problemas de rendimiento, de adaptación al nuevo contexto físico y social y suele tener más problemas de relación con el profesorado y con el resto de compañeros (Galton et al., 2000). Algunos autores destacan también la cuestión del género en las dificultades de cambio de etapa (especialmente en las chicas en relación a cuestiones emocionales y de interacción y en los chicos en el rendimiento) (Anderson et al., 2000; Galton y Morrison, 2000).

Los procesos de optimización de los cambios y transiciones han tenido más que ver con la eficiencia administrativa que con las cuestiones sociales y personales del alumnado. Por ello se debe apuntar hacia procesos de orientación y acompañamiento y poner el énfasis en aspectos pedagógicos que se pueden concretar en aspectos organizativos, de gestión, curriculares y los relativos a la participación y las relaciones con el entorno, considerando zonas o territorios de influencia que permitan coordinar escuelas de primaria con institutos de secundaria.

Los procesos de transición y cambio se facilitan cuando existen equipos formales que los optimizan en los niveles curricular, organizativo, de orientación y de participación e implicación de las familias.

Son, por tanto, fundamentales los procesos de coordinación curricular: tomar en consideración lo que han hecho las escuelas de procedencia y conectarlo con lo que se hará en los centros de destino, dando sentido y continuidad horizontal y vertical a las distintas áreas del currículum y a las propuestas curriculares de cada nivel. Los de coordinación metodológica: las estrategias metodológicas y las actividades de enseñanza y aprendizaje y las de evaluación, en un proceso gradual de autonomía y autogestión creciente. Como también los de coordinación de la orientación: estos procesos pivotan sobre el progreso académico y educativo y la orientación proporciona soporte al estudio, a las estrategias de aprendizaje, al esfuerzo para incrementar la preparación académica, a las estrategias para afrontar los cambios, en definitiva a la competencia como estudiante y también en la competencia para desarrollarse personal y socialmente a partir del soporte emocional individual y grupal de todos los agentes (familia, profesorado, tutores e iguales).

Anderson et al., (2000) destacan, en el marco de un modelo de transición sistémica, que para que la articulación entre las dos etapas responda a las necesidades de una manera eficaz y eficiente, hace falta que cada centro educativo vinculado a estos proyectos contemple cinco acciones:

1. Desarrollar un equipo coordinador y planificador que incluya distintos agentes y responsables en el centro.
2. Generar hitos o objetivos e identificar problemas y desafíos.
3. Desarrollar un plan de transición y cambio por escrito que contemple las distintas necesidades y consecuentemente las diferentes actividades en una perspectiva temporal extensa (traspasos y transición) y multifacética (académica, personal, social, organizativa).
4. Conseguir el soporte y compromiso del profesorado y de todos aquellos profesionales vinculados con el proceso de transición.
5. Evaluar la transición.

Metodología

Objetivos

Los objetivos de la investigación son esencialmente identificar los rasgos distintivos de los IE en los subsistemas organizativo, de gestión, curricular, de orientación y de participación y conexión con el entorno y compararlos con los que presentan los centros no integrados de características equiparables que operan en un mismo territorio, identificando prácticas de referencia en esta materia.

Metodología

El estudio se desarrolló durante el curso 2011-2012. Se adoptó una aproximación multimétodo, combinando la utilización de datos y fuentes secundarias con datos y fuentes primarias. El diseño incluyó cuatro estrategias de investigación diferenciadas pero complementarias: 1. Análisis documental; 2. Cuestionarios a informantes clave (docentes, equipos de dirección, coordinadores y tutores de sexto de educación primaria y de primero de ESO, así como familias de las AMPA) de los IE, de institutos y de escuelas con proyectos de coordinación territorial para conocer su percepción de los cuatro ámbitos analizados. 3. Grupos de discusión con expertos para validar los procesos de trabajo del estudio, los instrumentos, la interpretación de datos del trabajo de campo y la identificación de las

prácticas de referencia. Y 4. Entrevistas en profundidad: para la descripción de prácticas de referencia.

Población y muestra

La población objeto de estudio estaba configurada por los 17 I-E en funcionamiento entonces en Cataluña con oferta educativa al menos hasta segundo de ESO y con actividad de más de un curso escolar. La muestra estuvo compuesta por 39 centros educativos, integrados y no integrados (11 I-E, 17 escuelas de educación infantil y primaria y 11 institutos de secundaria), 127 familias y más de 300 docentes (104 directores y directoras, 150 coordinadores, 65 tutores de ciclo superior de primaria y 58 de educación secundaria). Se debe destacar la baja mortalidad experimental.

Dimensiones y variables estudiadas

El estudio contempló cinco bloques de análisis (organizativo, curricular, de orientación, familia y entorno y aspectos de síntesis) con diferentes dimensiones y variables en cada uno de ellos (Tabla 1).

Tabla 1.

Bloques, dimensiones y variables estudiadas

Bloque	Dimensiones	Variables	
Organizativo	Cultura	Creencias y valores	
		Prácticas	
	Dirección / liderazgo	Equipo directivo	
		Trabajo en equipo (equipos docentes)	
	Comunicación	Grado de conocimiento	
		Responsables de la comunicación	
		Canales	
	Participación y clima relacional	Relaciones entre agentes	
		Desarrollo (claridad de la misión y visión)	
		Mantenimiento y cambio	
	Curricular	Metodologías y recursos	Coordinación áreas instrumentales: comunicación y lenguajes
			Compartir metodologías
Evaluación		Coordinación evaluación	
		Información proporcionada	
Orientación i tutoría	Orientación personal	Tipología de acciones	
		Cambios educación primaria / secundaria	
	Orientación académica	Tipología de acciones	
		Agentes	
		Cambios educación primaria / secundaria	
	Transición entre etapas	Protocolos / actuaciones específicas	
Otros aspectos	Papel de las familias	Grado / modalidad de participación en el centro	
	Relación con el entorno	Roles de otros agentes	

	Proyectos singulares	<i>Participación / impulso en proyectos</i>
Valor añadido		

El cuestionario final tenía entre 69 i 74 ítems en función de si iba dirigido a los I-E, a las escuelas de primaria o a los institutos de secundaria. Se hizo una versión simplificada dirigida a familias con 42, 43 o 44 ítems según si se dirigía a familias de primaria, secundaria o de IE. Ofrecían cuatro opciones de respuesta (1, nada o nunca a 4 siempre o mucho, en función de los redactados. Se presentaban dos escalas: una para referirse a la situación actual y otra para la situación deseable con el fin de analizar no sólo la percepción sobre la situación presente sino también delimitar o identificar cual sería la deseable. Algunos ítems permitían la respuesta abierta para poder ejemplificar las afirmaciones con evidencias del centro.

Para tratar los datos se recodificaron las respuestas a los cuestionarios en una escala de 0 a 100, permitiendo de esta manera poder trabajar con medias y tener un dato sintético para cada elemento considerado (ítem, dimensión o ámbito) de las percepciones de los encuestados sobre la situación actual en su centro y sobre la situación considerada como deseable.

Resultados

Cabe destacar que los datos del estudio reflejan el juicio y la visión sólo de una parte de los colectivos de los centros encuestados y de sus comunidades escolares, como también hay que tener presente que se trata de un número reducido de centros. Esto hace que las conclusiones que deben considerarse con la cautela y prudencia que estas condiciones recomiendan. Tampoco era nuestro objetivo proporcionar datos generalizables al conjunto de los centros del país, sino que lo que pretendíamos era ofrecer una visión de la realidad de los IE (incorporando elementos de contraste) para hacer propuestas de mejora en el seno del sistema educativo.

Analizando las valoraciones que el conjunto de los docentes hace sobre los distintos ámbitos tanto en la situación actual cómo en la ideal, se puede afirmar que, son los maestros, de las escuelas, los que presentan los promedios de valoración más bajos y más críticos en su percepción de la situación actual de los cuatro ámbitos considerados y en todos los casos las diferencias son significativas respecto a la visión de los docentes de los IE. El profesorado de los institutos presenta una valoración ligeramente superior al de las escuelas y los docentes de los IE son los que hacen una valoración más alta en todos los ámbitos. Constatar también que no hay diferencias significativas entre la valoración de la situación actual del ámbito organizativo, de orientación y tutoría y otros aspectos entre los IE y los institutos que sólo difieren en la valoración del ámbito curricular (Tabla 2).

El ámbito valorado por los docentes con unas puntuaciones medias más altas es el referido a la orientación y tutoría, seguido del ámbito organizativo y finalmente del curricular en las tres tipologías de centro también la situación ideal de los aspectos de orientación y tutoría son los situados con puntuaciones más altas, seguidas del ámbito organizativo y curricular. Destacar, pero, que es en la valoración del ámbito curricular en el que hay una mayor distancia entre la situación actual y la deseable.

Tabla 2.

Análisis de las percepciones globales, por dimensiones, del sector profesorado y de la diferencia entre la situación actual y la deseable.

Ámbito	Dimensión	Tipo de centro					
		Instituto escuela		Escuelas		Institutos	
		Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable
Organizativo	Cultura	72,5	95,8	63,8	88,0	72,8	87,5
	Dirección y liderazgo	72,2	89,4	73,1	87,0	71,7	84,8
	Comunicación	71,3	84,8	71,7	82,2	72,8	81,8
	Participación y clima relacional	72,9	91,4	64,6	83,7	67,0	83,0
Curricular	Metodologías y recursos	71,7	93,1	62,0	84,2	65,9	81,9
	Evaluación	69,6	92,3	61,7	83,7	61,9	80,2
Orientación y tutoría	Orientación personal	81,5	95,4	67,7	87,4	77,7	88,3
	Orientación académica	73,1	91,7	69,7	86,2	72,2	85,1
	Transición entre etapas	77,9	93,7	74,2	87,0	74,8	85,1
Otros aspectos	Papel de las familias	78,7	92,9	77,3	88,1	74,7	85,6
	Relación con el entorno	64,6	87,5	54,1	73,4	65,5	79,4
	Valor añadido	70,0	92,7	56,0	82,0	66,8	81,8
	Significación estadística						
	5%						
	1%						

En cuanto a la situación deseable, las opiniones del profesorado de los IE es significativamente más exigente que el resto de los docentes de las otras dos tipologías de centro. La valoración que hace el profesorado de los institutos manifiesta una distancia más corta entre lo que ya sucede y lo que sería deseable. Y las valoraciones entre la situación actual y la deseable de los maestros de las escuelas presentan distancias similares a la de los docentes de los IE.

En cuanto a las familias, se puede afirmar que, las valoraciones de las familias del alumnado escolarizado en los institutos son las más críticas con la situación actual aportando puntuaciones más bajas en todos los ámbitos. A remarcar que las familias del alumnado de las escuelas coinciden con las de los institutos en la valoración del ámbito curricular y el organizativo, y estas no difieren con las de los IE en los ámbitos de orientación y otros aspectos (Tabla 3).

Tabla 3.

Análisis de las percepciones globales, por dimensiones, del sector familias y de la diferencia entre la situación actual y la deseable

Ámbito	Dimensión	Tipo de centro					
		Institutos escuela		Escuelas		Institutos	
		Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable
Organizativo	Cultura	75,7	90,4	67,6	92,8	69,3	94,7
	Participación y clima relacional	69,0	82,2	60,6	76,1	57,5	76,3
Curricular	Metodologías y recursos	77,9	93,2	59,1	89,0	56,0	91,3
	Evaluación	83,2	95,3	67,3	90,0	68,0	90,0
Orientación y tutoría	Orientación personal	80,0	95,7	74,5	90,8	68,2	95,6
	Orientación académica	77,3	94,6	74,1	89,0	69,9	93,1
Otros aspectos	Papel de las familias	78,4	95,3	76,7	90,1	68,5	92,2
	Relació con el entorno	71,2	90,9	67,2	87,2	69,3	90,8
	Valor añadido	76,6	95,1	63,0	87,3	63,4	92,0
	Significación estadística						
	5%						
	1%						

Las familias de institutos y de escuelas son las más críticas en los ámbitos curricular y organizativo. Las puntuaciones más altas varían según el tipo de centro: en opinión de las familias de los I-E es el curricular seguido del de orientación y tutoría y en el caso de las escuelas y los institutos el de orientación seguido del ámbito referido a otros aspectos. A destacar el hecho de las altas expectativas de las familias de los IE y la actitud más crítica de las familias del alumnado de secundaria escolarizado en institutos aunque la distancia entre las valoraciones de unos y otros no es significativa. Las familias de los institutos son las que establecen la situación ideal más lejos de la actual aunque el ideal vuelve a estar expresada con puntuaciones más altas en las respuestas de las familias de los IE. En el caso de las escuelas, en los ámbitos organizativo y curricular las diferencias tampoco son significativas mientras si que lo son en la situación deseable de la orientación y los demás aspectos.

Por otro lado remarcar que los distintos perfiles profesionales tienen percepciones distintas sobre las dimensiones estudiadas, el rol que se ejerce en el centro condiciona la valoración de la dimensión considerada (Tablas 4, 5, 6 y 7).

Tabla 4.

Análisis de las percepciones de las dimensiones del ámbito organizativo según el rol docente por tipología de centro y de la diferencia entre la situación actual y la deseable

Dimensión	Rol docente	Tipología de centro						
		Institutos - escuela		Escuelas		Institutos		
		Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable	
Ámbito organizativo	Cultura	Cargos directivos	75,0	98,4	65,0	88,0	68,9	84,3
		Cargos de coordinación	71,0	95,0	68,3	88,0	75,4	88,0
		Tutores 1r ciclo ESO	76,1	95,2			71,8	90,6
		Tutores ciclo sup. Prim.	69,2	94,6	61,4	88,7		
		Global	72,5	95,8	63,8	88,0	72,8	87,5
	Dirección y liderazgo	Cargos directivos	73,9	90,5	75,1	88,1	73,9	85,6
		Cargos de coordinación	72,7	87,5	76,5	86,3	72,0	85,0
		Tutores 1r ciclo ESO	74,2	89,9			68,6	84,2
		Tutores ciclo sup. Prim.	69,7	89,7	69,6	86,2		
		Global	72,2	89,4	73,1	87,0	71,7	84,8
	Comunicación	Cargos directivos	75,3	86,5	73,5	83,5	75,0	81,8
		Cargos de coordinación	70,2	83,2	72,2	80,6	72,5	81,1
		Tutores 1r ciclo ESO	70,2	84,5			71,4	82,9
		Tutores ciclo sup. Prim.	68,5	82,6	69,4	82,2		
		Global	71,3	84,8	71,7	82,2	72,8	81,8
	Participación y clima relacional	Cargos directivos	74,5	92,6	63,5	84,2	66,4	84,2
		Cargos de coordinación	72,2	90,8	67,0	83,8	68,2	82,3
		Tutores 1r ciclo ESO	73,4	89,6			66,1	82,1
		Tutores ciclo sup. Prim.	73,3	91,5	63,2	82,9		
		Global	72,9	91,4	64,6	83,7	67,0	83,0
	Significación estadística							
	5%							
	1%							

Tabla 5.

Análisis de las percepciones de las dimensiones del ámbito curricular según el rol docente por tipología de centro y de la diferencia entre la situación actual y la deseable

Dimensión	Rol docente	Tipología de centro						
		Institutos - escuela		Escuelas		Institutos		
		Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable	
Ámbito curricular	Metodologías y recursos	Cargos directivos	71,9	94,7	60,6	83,3	67,8	84,8
		Cargos de coordinación	75,3	92,1	64,3	83,6	66,2	79,7
		Tutores 1r ciclo ESO	66,3	92,1			63,0	82,0
		Tutores ciclo sup. Prim.	73,1	92,9	60,9	84,4		
		Global	71,7	93,1	62,0	84,2	65,9	81,9
Evaluación		Cargos directivos	71,5	93,1	61,3	84,2	63,7	82,1
		Cargos de coordinación	73,8	93,6	64,0	82,5	63,4	79,8
		Tutores 1r ciclo ESO	64,5	88,1			57,1	79,7
		Tutores ciclo sup. Prim.	69,5	93,3	60,6	83,9		
		Global	69,6	92,3	61,7	83,7	61,9	80,2

Significación estadística
5%
1%

Tabla 6.

Análisis de las percepciones de las dimensiones del ámbito de orientación y tutoría según el rol docente por tipología de centro y de la diferencia entre la situación actual y la deseable

Dimensión	Rol docente	Tipología de centro						
		Institutos - escuela		Escuelas		Institutos		
		Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable	
Ámbito orientación y tutoría	Orientación personal	Cargos directivos	87,2	96,1	73,8	89,7	80,7	91,1
		Cargos de coordinación	79,8	93,9	68,0	85,9	78,2	87,7
		Tutores 1r ciclo ESO	80,1	94,0			73,2	86,7
		Tutores ciclo sup. Prim.	78,8	97,0	62,5	86,8		
		Global	81,5	95,4	67,7	87,4	77,7	88,3
Orientación académica		Cargos directivos	74,0	92,4	71,3	85,9	75,2	88,1
		Cargos de coordinación	74,3	91,5	69,5	86,2	72,6	84,1
		Tutores 1r ciclo ESO	71,7	87,0			68,1	83,6
		Tutores ciclo sup. Prim.	73,7	94,7	69,0	86,3		
		Global	73,1	91,7	69,7	86,2	72,2	85,1

Transición entre etapas	Cargos directivos	81,8	93,5	72,5	83,9	84,0	91,4
	Cargos de coordinación	81,5	93,2	75,7	87,5	72,1	82,1
	Tutores 1r ciclo ESO	76,1	91,7			66,7	82,3
	Tutores ciclo sup. Prim.	71,2	95,0	75,0	88,2		
	Global	77,9	93,7	74,2	87,0	74,8	85,1
Significación estadística							
5%							
1%							

Tabla 7.

Análisis de las percepciones de las dimensiones del ámbito otros aspectos según el rol docente por tipología de centro y de la diferencia entre la situación actual y la deseable

Dimensión	Rol docente	Tipología de centro					
		Institutos - escuela		Escuelas		Institutos	
		Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable	Situación actual	Situación deseable
Papel de las familias	Cargos directivos	80,7	93,2	78,8	89,8	74,3	87,9
	Cargos de coordinación	78,0	91,8	76,4	86,8	74,6	83,5
	Tutores 1r ciclo ESO	78,7	92,2			75,0	86,5
	Tutores ciclo sup. Prim.	79,5	94,5	76,9	88,3		
	Global	78,7	92,9	77,3	88,1	74,7	85,6
Relación con el entorno	Cargos directivos	66,4	85,5	56,7	75,0	67,1	84,4
	Cargos de coordinación	67,9	88,7	53,2	70,0	63,9	75,0
	Tutores 1r ciclo ESO	61,8	86,8			65,0	79,3
	Tutores ciclo sup. Prim.	60,7	91,7	52,9	75,0		
	Global	64,6	87,5	54,1	73,4	65,5	79,4
Valor añadido	Cargos directivos	72,1	93,1	55,4	78,9	66,7	83,1
	Cargos de coordinación	70,0	92,0	58,4	83,9	67,8	80,0
	Tutores 1r ciclo ESO	71,4	91,9			65,5	82,5
	Tutores ciclo sup. Prim.	69,0	94,8	53,2	81,7		
	Global	70,0	92,7	56,0	82,0	66,8	81,8
Significación estadística							
5%							
1%							

Discusión y conclusiones

Prácticas de referencia

Como resultado de las entrevistas en profundidad, se pudieron identificar y describir una colección de cincuenta experiencias que pueden proporcionar recursos a los alumnos, los docentes y las familias para afrontar con más éxito el cambio de etapa y optimizar y armonizar el proceso de transición. Muchas de las experiencias recogidas no han sido pensadas y diseñadas exclusivamente para trabajar específicamente el cambio o la transición, pero creemos que pueden prevenir dificultades que suelen aparecer en muchos casos y, en especial, en aquel alumnado con dificultades añadidas manifestadas ya en el educación primaria.

Las prácticas se presentan organizadas en dos bloques: las necesidades identificadas en la articulación de las dos etapas, y las estrategias necesarias para optimizar el proceso de transición y de cambio. En la publicación del informe completo (Consejo 2012) se describen brevemente cada una de las prácticas que aquí sólo enumeramos (Tabla 8).

Tabla 8.

Necesidades, estrategias y prácticas de referencia (Fuente: Martínez y Pinya, 2012).

Necesidades y problemáticas en la transición	Estrategias para optimizar el proceso	Prácticas de referencia que favorecen la transición
Coordinación territorial de los centros de educación primaria y secundaria	Disponer de zonas de influencia que permitan la coordinación de los centros facilitando la articulación, la optimización, la fluidificación y una mejor atención a la diversidad.	1. Seminarios de coordinación educación primaria-secundaria 2. Coordinación de centros de una zona 3. Excursión conjunta de todo el alumnado de sexto de una zona educativa 4. Red 0-18 5. Plan Educativo de Entorno (talleres de estudio asistido...)
Poco conocimiento del trabajo pedagógico que se lleva a cabo por parte del alumnado y de los docentes de etapas educativas diferentes.	Compartir información fiable y precisa sobre aspectos pedagógicos que se trabajan en los centros.	6. Padrinos de transición educación primaria-secundaria 7. Paso a la ESO, no pasa nada! 8. La ESO y esto qué es? (charla de ex alumnos) 9. Encuentro del paso 10. Visita al instituto 11. Reunión de los tutores/as de sexto de educación primaria y primero de la ESO 12. Carpeta de grupo
Poca o nula vinculación al proyecto educativo de centro, muchas veces debido al poco conocimiento que se tiene.	Enfatar en el conocimiento del PEC y fomentar el sentimiento de pertenencia al centro de toda la comunidad educativa.	13. Teatro en inglés 14. Padrinos de lectura 15. Padrinos de escritura 16. Explicamos cuentos 17. Juegos de patio 18. Dinamización de las fiestas 19. Visita de las exposiciones

		<p>20. Jornadas de la ciencia (IE)</p> <p>21. Proyectos interniveles</p> <p>22. Redacción del web y/o revista escolar</p> <p>23. Talleres interniveles</p> <p>24. Corresponsabilidad de los docentes del claustro</p> <p>25. Entrevista de la dirección con cada uno de los docentes</p> <p>26. Información periódica al claustro y a las familias</p> <p>27. Participación de las familias: comisiones de trabajo y AMPA</p>
<p>Discontinuidades en los currículos y en las metodologías entre las escuelas de procedencia y los institutos de destino.</p>	<p>Conectar los currículos de educación primaria y secundaria dando continuidad vertical en las áreas y al mismo tiempo coordinando estrategias metodológicas.</p>	<p>28. Deberes de sexto: una propuesta coordinada</p> <p>29. Trabajo internivel de los docentes de un centro</p> <p>30. Horarios de reuniones comunes de todos los docentes (IE)</p> <p>31. Momentos de encuentro pedagógico</p> <p>32. Docencia y coordinación por ámbitos en secundaria</p> <p>33. Un docente hace docencia en las dos etapas (IE)</p> <p>34. Grupo de trabajo especialistas de zona</p> <p>35. Retorno de los resultados de la primera evaluación de primero de ESO a la escuela</p>
<p>Orientación y tutoría: necesidad de apoyo emocional y al estudio, a fin de desarrollar estrategias para afrontar el cambio y evitar la desafección.</p>	<p>Potenciar las competencias de autonomía e iniciativa personal, la de aprender a aprender y la social y ciudadana como responsabilidad compartida de todo el profesorado.</p>	<p>36. Adaptación primer día de curso en el instituto</p> <p>37. Salida conjunta del alumnado de sexto de educación primaria y el de primero de ESO</p> <p>38.- Redistribución de los grupos en quinto (IE)</p> <p>39.- Dos asambleas semanales</p> <p>40.- Cotutor</p> <p>41.- Tutoría compartida</p>
<p>Desigual implicación de las familias.</p>	<p>Fomentar la participación y el interés de las familias en los procesos escolares y proponer actividades familiares compartidas</p>	<p>42. Puertas abiertas</p> <p>43. Charla informativa sobre la educación secundaria</p> <p>44. Charla informativa en el instituto</p> <p>45. Presentación del PEC a las familias</p> <p>46. Charlas formativas</p> <p>47. Entrevistas de tutoría para preparar la transición</p> <p>48. Entrevista de tutoría para la acogida en el instituto</p> <p>49. Reunión el primer día de curso en el instituto</p> <p>50. Tutor/ay alumno/a se entrevistan con la familia</p>

Diez conclusiones y cinco propuestas de mejora de los procesos de transición y cambio.

Conclusiones

1. Los institutos escuela presentan una estructura integrada de la enseñanza obligatoria dado que reúnen en un mismo centro, la oferta de educación infantil, primaria y secundaria. En Catalunya en el momento de la Investigación existían dieciocho centros de estas características, impulsados a partir de la aprobación de la LEC (2009). La mayoría de estos centros iniciaron el proyecto a partir de realidades y contextos muy diferentes. Esta diversidad proporciona evidencias también distintas sobre cómo afrontar y gestionar el proceso educativo en un centro público de los tres a los dieciséis años o, incluso, de los tres a los dieciocho años.

2. Las visiones que la investigación ha permitido captar en estos centros son muy positivas en todas las dimensiones estudiadas. Aunque en los inicios del proyecto no siempre lo hayan sido. En algunos casos, puede que la rapidez en la puesta en marcha de los IE generó bastantes dificultades, pero el hecho de ser un proyecto fuerte y la propia dinámica de cada institución ha hecho que las resistencias y dificultades se hayan ido venciendo y se hayan transformado en dinámicas de cohesión y colaboración y en visiones positivas sobre el proyecto y su manera de funcionar.
3. La investigación contempla la descripción y análisis de algunas iniciativas territoriales de coordinación que permiten articular y coordinar acciones en un territorio, donde un conjunto de centros de educación infantil y primaria y su referente de secundaria pueden llegar a funcionar como centro integrado y compartir visiones y proyectos.
4. La Investigación pone de manifiesto las dificultades de la coordinación primaria secundaria en especial en los ámbitos siguientes: el currículo, concretamente la coordinación de contenidos, de metodologías y de la evaluación; la participación de las familias y del alumnado en el centro y, finalmente, las relaciones del centro con el entorno.
5. Este trabajo ha querido captar las diferentes perspectivas de los docentes y familias de los IE y de una pequeña muestra de centros de educación infantil y primaria y de centros de secundaria. Los resultados hay que leerlos con prudencia y considerarlos no conclusivos dada la no representatividad de la muestra de escuelas y institutos estudiada. Resaltar que las personas participantes en el estudio de los IE muestran visiones muy positivas en todos los ámbitos analizados con un alto nivel de satisfacción con la situación actual y la que el centro debería llegar.
6. Si se observan los diferentes colectivos, el estudio muestra cómo las personas con responsabilidades de dirección presentan la visión más optimista, seguidas de las personas responsables de la coordinación, mientras que son los tutores de sexto y primero las personas que muestran percepciones más críticas, posiblemente porque son las que afrontan directamente las problemáticas de transición con sus respectivos grupos de alumnos. Las familias de las escuelas se muestran más positivas que las de los institutos, probablemente porque en la educación secundaria, las familias y el centro van perdiendo el nivel de interacción y el vínculo, lo que hace que las familias puedan percibir la realidad de manera más crítica.
7. El trabajo ha permitido identificar algunas dificultades de los IE que generan malestar y disfunciones en los centros, tales como cuestiones administrativas y de gestión de los servicios y suministros en el centro o dificultades derivadas del reajuste de recursos asignados, incidencias que se añaden a las que son propias de la puesta en funcionamiento de un centro. Posiblemente, sin menospreciar el impacto que tienen en la gestión de los centros, se pueden interpretar por la corta historia de las iniciativas y por la falta de referentes anteriores en centros públicos.
8. Las entrevistas mantenidas han servido para documentar experiencias que pueden ser consideradas prácticas de referencia y que pretendemos puedan convertirse en fuentes de inspiración para cualquier centro o territorio que se plantee la cuestión de la transición y de la coordinación de las etapas de educación infantil, primaria y secundaria.
9. Es interesante destacar la participación del alumnado -además de la de los docentes- de las dos etapas en una parte significativa de las prácticas referenciadas. Esta implicación directa como agentes activos hace que el alumnado de todo el itinerario educativo obligatorio genere vínculos y lazos intergeneracionales que merman el impacto de la

transición y hacen más fluidos los cambios de curso y de etapa, a la vez que generan sentimiento de pertenencia, de cohesión y de comunidad.

10. Finalmente, según las opiniones manifestadas y las experiencias recogidas, se constata que las familias siguen teniendo, salvo algunas excepciones, un papel esencialmente de destinatarias de información y que todavía participan poco en los centros. Existe el reto, pues, de conseguir un nivel de participación e implicación más alto de las familias.

Cinco propuestas

1. Hay que seguir pensando en la participación efectiva del alumnado en estos procesos de transición y cambio, así como en la de sus familias. Se recomienda explorar nuevas posibilidades, concretando qué se entiende por participación efectiva de las familias, tanto en el contexto escolar como en el contexto familiar en una visión de trabajo colaborativo conjunto.

2. En segundo lugar, parece importante para los procesos de coordinación entre la educación primaria y secundaria potenciar la autonomía de los centros. Cabe destacar que la investigación ha mostrado como los centros más activos y con visiones más positivas sobre la transición son también centros con proyectos propios que proporcionan valor añadido a la tarea que llevan a cabo. A partir de proyectos bien definidos y bien evaluados, la autonomía debería permitir avanzar hacia modelos más cercanos que facilitarían el establecimiento de prioridades y la toma de decisiones en la gestión del personal o de los horarios, por ejemplo, para crear equipos más estables y espacios de coordinación al servicio de los mencionados proyectos.

3. En tercer lugar, y de acuerdo con los datos disponibles, se puede afirmar que los institutos escuela son una iniciativa de éxito en los términos analizados en este estudio. Es por ello que puede proponerse incrementar el número de estas iniciativas por ser proyectos que generan valor añadido y vínculos y cohesión de la comunidad escolar, en primera instancia, al servicio de un proyecto de desarrollo global del alumnado en toda la escolarización obligatoria. También se constata que estas iniciativas son valiosas en contextos de vulnerabilidad, aunque el modelo puede tener éxito en cualquier contexto.

4. La cuarta propuesta necesariamente se refiere a la coordinación territorial. Parece clave promover estrategias de coordinación en el territorio que permitan, a través de la potenciación del liderazgo colaborativo y distribuido, articular progresivamente las transiciones de educación primaria a secundaria y que vinculen los diferentes centros y profesionales a proyectos compartidos. La coordinación territorial tiene además dos posibles niveles: el primero se refiere a un instituto ya sus escuelas adscritas considerando aspectos curriculares, metodológicos y el traspaso de información. El segundo nivel es el de varios institutos y un conjunto elevado de escuelas que pueden compartir proyectos en el marco de una red que vertebra el territorio.

5. La última propuesta tiene que ver con los procesos de innovación, documentación y evaluación de proyectos. Hay que avanzar en la documentación sobre la formulación de los proyectos, sus aspectos más organizativos: los protocolos y las personas responsables que cuidan evitando que cuando las personas que los desarrollan marchan de la institución estos se resientan. En la documentación de los proyectos habrá que añadir datos sobre las dinámicas y los resultados: información evaluativa que completa las evidencias objetivadas que permitirán hacer sostenibles las innovaciones estudiadas pudiéndose iniciar el ciclo de la mejora continua de la educación.

Bibliografía

- Anderson, L. et al. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325–339.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245–273.
- Eurydice (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe: Regulations and statistics*. Bruselas: Autor. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/126EN.pdf
- Galton, M. et al. (2000). Transfer and transition in English schools: Reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 341-363.
- Galton, M., & Morrison, I. (2000). Concluding comments. Transfer and transition: The next steps. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 443-449.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la Educación Secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Gradaïlla, A. et al. (2011). El pas de l'etapa d'educació primària a educació secundària. *Escola Catalana*, 470, 21-16.
- Hargreaves, A. (1994). *Teacher's work and culture in the postmodern age*. Londres: Cassell.
- Martínez, M., & Pinya, C. (2012). *Els instituts – escola. Aspectres organitzatius, curriculars i d'intervenció* (Documents nº 21). Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Pietarinen, J. (2000). Transfer to and study at secondary school in Finnish school culture: Developing schools on the basis of pupils' experiences. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 383–400.
- Ruiz Guevara, L. S. et al. (2010). Transición a la secundaria: Los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-13. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3253Ruiz.pdf>
- Scott, L. S. et al. (1995). *Two years later: Cognitive gains and school transitions of NELS: 88 eighth graders*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.

Autores

Màrius Martínez Muñoz

Departament de Pedagogia Aplicada – Facultat de Ciències de l’Educació – UAB. G6 n° 265 Departament de Pedagogia Aplicada, Facultat de Ciències de l’Educació, UAB. 08193 Bellaterra. Teléfono 93 581 31 98. Marius.Martinez@uab.cat. Profesor titular de Orientación Profesional. Líneas de investigación: orientación profesional, Transiciones en el entorno local, Comunidades de Aprendizaje, liderazgo. Colabora habitualmente con el ICE de la UAB (liderazgo y centros que aprenden) con la Diputación de Barcelona (redes locales de transición, orientación de las transiciones a lo largo de la vida), el Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya (Justicia juvenil y medio abierto), la Fundació Jaume Bofill (Liderazgo para el aprendizaje).

Carmina Pinya i Salomó

Institut de Ciències de l’Educació – UAB Despatx 54 Edifici Rectorat, Campus de la UAB 08193 Ballaterra. Teléfono 93581 2701 Carmina.Pinya@uab.cat. Profesora de educación infantil, primaria y secundaria, actualmente trabaja en la Unidad de Formación del Profesorado del ICE de la UAB. Líneas de trabajo: aprendizaje, creatividad y liderazgo, centros que aprenden, proyectos en red entre escuelas, y el uso didàctico de las TIC, TAC, TEP en los centros educativos. Colabora con la Fundació Jaume Bofill (Liderazgo para el aprendizaje), la Diputación de Barcelona (Smart citizens). Miembro de la red iEARN-Pangea.

<http://revistas.um.es/reifop>
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

Fecha de recepción: 30 de noviembre de 2014

Fecha de revisión: 20 de diciembre de 2014

Fecha de aceptación: 9 de enero de 2015

Romero-Rodríguez, S., Seco-Fernández, M. & Lugo-Muñoz, M. (2015). Orientar desde el Ser: algunas aportaciones del programa Orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de PCPI y CFGM. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 75-89.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219121>

Orientar desde el Ser: algunas aportaciones del programa Orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de PCPI y CFGM

Soledad Romero-Rodríguez⁽¹⁾, Margarita Seco-Fernández⁽²⁾, Mar Lugo-Muñoz⁽¹⁾

⁽¹⁾Universidad de Sevilla, ⁽²⁾ IES Pablo Picasso

Resumen

El trabajo que presentamos se enmarca en el desarrollo del proyecto de investigación "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 Plan Nacional I+D. Aportamos los primeros resultados obtenidos en la evaluación piloto del programa generado en el proyecto. Dicho programa se basa en un enfoque narrativo y sistémico de la orientación en el que el trabajo desde el Ser es el elemento clave. Se presentan los resultados obtenidos a través de entrevistas en profundidad realizadas a 16 estudiantes de PCPI y CFGM de dos IES de la provincia de Sevilla una vez finalizada su participación en el programa. Los resultados apuntan a que el programa contribuye al desarrollo de las competencias implicadas en las diferentes fases de elaboración del proyecto profesional y vital.

Palabras clave

Orientación para el desarrollo de la carrera; enfoque narrativo-sistémico; formación profesional; proyecto profesional y vital.

Contacto:

Soledad Romero Rodríguez. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Campus Pirotecnica s/n. 41013-Sevilla. Tel. 955426032. sromero@us.es.

Margarita Seco Fernández. IES Pablo Picasso-Sevilla. Tel. 955426032 2margaritasgmail.com.

Mar Lugo Muñoz. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Campus Pirotecnica s/n. Tel. 955426032. marlugmun@alum.us.es.

Proyecto subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad y los Fondos FEDER dentro del Plan Nacional I+D. Convocatoria 2010. <http://www.orientacual.es>

Self-Guidance: some contributions to the career planning of PCPI and CFGM (Initial Vocational Education) students

Abstract

This paper is part of a Research Project entitled "*ORIENT@CUAL. Career and personal development plans in Vocational Education and Training groups*". The project has been supported by the National R+D Plan. We report the first results obtained in the pilot evaluation of the program generated in the project. This program is based on the narrative and systemic approach where the self is the key element. Results have been obtained through in-depth interviews (16 students in VET courses). The results indicate that the program contributes to the acquisition of career competences.

Key words

Career guidance; narrative and systemic approach; Vocational Education and training; career and personal plans.

*A nuestras hijas adolescentes,
en su transitar por la vida.*

Introducción

Reflexiones de partida: necesidad de orientación centrada en el Ser en la Formación Profesional

El proceso de investigación que presentamos en este trabajo comenzó en el año 2010, con la solicitud del proyecto Orient@cual a la Convocatoria¹ 2010 del Plan Nacional I+D+I y está aún en la fase de finalización del análisis de los últimos datos que hemos recogido hasta junio de 2014.

La Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP), establecía 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). La normativa que desarrollaba esta Ley hacía referencia a la creación de un Sistema Integrado de Información y Orientación Profesional que, en el caso de la Formación Profesional Inicial desarrollaría su actuación en los centros dependientes de la administración educativa y los centros integrados de formación profesional que impartan estas enseñanzas. El RD 1147/ 2011 de ordenación de la FP del sistema educativo se plantea entre sus objetivos el refuerzo de la información y orientación profesionales como elementos de mejora de la cualificación profesional. Doce años han pasado ya desde el establecimiento del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y aún el/los sistemas de orientación están sin desarrollar, como indica el reciente informe elaborado por Blas (2014), por lo que la orientación en el ámbito de la FP sigue siendo muy deficitaria (Fernández Enguita, 2014).

¹ "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+D. Convocatoria 2010. <http://www.orientacual.es>

Como hemos insistido en trabajos anteriores (Romero Rodríguez, 2013) no cabe duda de que la orientación es un factor esencial de calidad de la enseñanza. En el ámbito concreto de la FP se reivindica, con datos empíricos, la necesidad de incrementar y mejorar las actuaciones y procesos de orientación (Casares, 2007; Sanz, 2010; Renés y Castro, 2013). Los informes sobre la situación de la FP a nivel europeo y en el estado español elaborados, respectivamente, por CEDEFOP (Borghans y Golsteyn, 2008) y la Fundación Santillana (Blas y Planells, 2013), destacan el papel de la orientación como un proceso que no sólo para aprender a elegir, sino para gestionar su propia carrera, sus propias capacidades y saberes.

En el momento presente nos hallamos ante un nuevo momento de cambios que apuntan hacia el desarrollo de la FP dual (RD 1529/2012), a la vez que se crea la FP Básica (RD 127/2014), sin que haya habido el suficiente debate y participación de los diferentes agentes y sectores sociales.

Los cambios normativos que se han dado desde 2002, no parecen haber dado respuesta a la desigualdad de oportunidades, como indican los resultados de los estudios realizados por Martínez y Merino (2011); Merino, García, Casal y Sánchez (2011) o Planas, (2012), de forma que el alumnado que realiza los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) tienen una procedencia socioeconómica más parecida a sus compañeros/as que abandonan o que finalizan sus estudios en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). El alumnado de Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) tiene un perfil socio-económico más parecido al que cursa Bachillerato y aspira a ir a la Universidad. Para que este panorama tomara otro color sería necesario una mayor flexibilización en los sistemas de pasarelas y accesos, el desarrollo de procesos de orientación que facilitaran la liberación de las ataduras respecto a la procedencia social, así como medidas de apoyo y ayudas de compensación.

Los centros tienen que convertirse en espacios en los que el alumnado tenga la oportunidad de reflexionar sobre sus motivaciones personales para poner en marcha actuaciones dirigidas a que el alumnado pueda elaborar el sentido (meaning-making) de su propia formación y de su propio desarrollo personal y profesional (career development), como forma de empoderamiento en y fuera del propio centro y de estar preparados para una sociedad en constante cambio (Mittendorf, Jochems, Mijers y Brock, 2008; Mittendorff, Brock, Beijaard, 2010). Se reclama, por otra parte, el establecimiento de entornos de aprendizaje y de orientación donde el alumnado pueda desarrollar un aprendizaje auténtico, auto-dirigido (Bruijin y Leeman, 2010), donde predomine la noción de “*boundaryless career*”, en la que se contempla el desarrollo personal y profesional desde una perspectiva amplia y compleja, alejada de los modelos de ajuste. En este enfoque las experiencias y las vivencias del alumnado así como la reflexión compartida -en grupo y con el profesorado- son el centro del proceso de aprendizaje (Kuijpers, Meijer, Gundy, 2010). Se trataría, en definitiva, de desarrollar entornos de aprendizaje, de orientación y también de investigación menos centrados en el “productivismo” y con un enfoque más humanístico en el que la persona sea el centro (Mc Grath, 2011); una orientación, desde nuestro punto de vista, que parta desde el Ser.

Situación y necesidades de orientación del alumnado de FP

Si bien son muy escasos los trabajos de investigación que se han centrado en la orientación en Formación Profesional (Figuera y Romero, 2013) recientemente se han publicado algunos trabajos que han atendido a las necesidades de orientación del alumnado de FP (Rial y Mariño, 2010; Santana, Feliciano y Santana, 2012, 2013).

La primera fase del proyecto Orient@cual se centró en analizar precisamente la situación y las necesidades y la situación de la orientación en la FP del sistema educativo (PCPI, CFGM y

CFGs). Para recopilar la información se utilizaron tanto procedimientos de corte cuantitativo y cualitativo. Participaron 27 institutos de Educación Secundaria y FP; 4417 estudiantes; 368 docentes y orientadores/as. En una segunda fase del proyecto, además, se realizó un estudio de casos múltiples para analizar en profundidad las experiencias de orientación dirigidas al alumnado de FP de 7 centros. En cada caso (centro) se realizaron entrevistas en profundidad a profesorado y alumnado y se realizó un análisis de documentos del centro (POATs, planes de centro, webs...). Algunos de los resultados obtenidos a través de estas fases están resumidas en el cuadro 1.

Cuadro 1.

Necesidades de orientación del alumnado de FP

1. Contradicción en la sobrevaloración de la percepción alumnado respecto al dominio de competencias para auto-orientarse en escalas, frente a resultados fotolenguaje y percepción profesorado.
2. Mayores necesidades:
 - a. Orientación personal: reconstrucción de la confianza en sí mismo/a y en la vida;
 - b. exploración del entorno (formativo y laboral);
 - c. elaboración del proyecto profesional y vital;
 - d. empleabilidad;
3. Necesidad clarificación respecto a la estructura de los estudios de FP que realizan y los posibles itinerarios formativos posteriores.
4. Principal agente de orientación: familia y amistades, por este orden.
5. Escasa percepción por parte del alumnado del apoyo de orientadores/as y profesorado.
6. Insuficiente orientación previa a FP: más centrada en información administrativa que en preparación para toma de decisiones.
7. Constatación de la diversidad de trayectorias académicas y profesionales previas.
8. Diferencias en función de niveles (más parecidos entre sí PCPI y CFGM).
9. Diferencias en función del género.

El programa Orient@cual: una herramienta de orientación profesional desde el ser

Breve acercamiento a la fundamentación teórica del programa

La finalidad del programa Orient@cual, de acuerdo con el enfoque de orientación que ha caracterizado nuestra línea de investigación (Romero Rodríguez, 1999; 2003; 2004; 2009; 2013; 2014), es favorecer que el alumnado aprenda a cuestionarse su propio proyecto profesional y vital, entendiendo por tal un proceso de “ser-en-proyecto”. Entendemos por proyecto profesional y vital el proceso de construcción activa en el que la persona abre diferentes canales de conocimiento (reflexión, intuición, emoción, silencio, escucha de sí misma) en busca de sentido de sus experiencias vitales (académicas, relacionales, profesionales...) toma la energía para transitar hacia el siguiente paso en su trayectoria vital de manera libre, consciente y motivada. Nos situamos en un enfoque sistémico narrativo de la orientación profesional cuyos elementos esenciales describimos de una forma muy sucinta a continuación.

Desde los planteamientos narrativos se considera que 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).

Para McMahon y Patton (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 macrosocial (decisiones políticas, tendencias históricas...). El enfoque sistémico, por tanto, añade a esta dimensión temporal una dimensión espacial.

Este proceso dinámico de influencias no es estático, sino que cambia con el tiempo y las oportunidades que ofrecen los propios sistemas de pertenencia. Por tanto, todos los sistemas de influencias se encuentran dentro de un marco temporal pasado-presente-futuro y están estrechamente ligados entre sí.

Estructura y contenidos del programa Orient@cual²

La finalidad del programa es 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). Esto supone la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes implicadas en la exploración de sí mismo/a (intereses, competencias, lugar que ocupa en sus sistemas de pertenencia, historia académica, familiar y personal...) y del entorno laboral y formativo (perfiles profesionales, requisitos de acceso a profesiones, al empleo, opciones para completar la formación); en la toma de decisiones y la elaboración de proyectos profesionales y vitales y en el desarrollo de la empleabilidad y la ocupabilidad.

El principal colectivo destinatario es el 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.

Las competencias a desarrollar a través de las actividades propuestas en el programa son las siguientes:

- 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.

El programa está organizado en una estructura modular “a la carta” en la que se clasifican las actividades en función de las competencias que desarrollan. El profesorado y/u orientador/a puede estructurar su propio programa (de ahí la denominación “a la carta”) seleccionando las actividades a desarrollar en función de las necesidades y las características del grupo.

² El programa fue diseñado dentro del proyecto de investigación Orien@cual por: Romero Rodríguez, S.; Álvarez Rojo, V.; Seco Fernández, M.; Lugo Muñoz, M. Se puede disponer de él en <http://www.orientacual.es/portal/programa/programa-completo.html>. El programa cuenta con una web de soporte: <http://www.orientacual.es>

Evaluación piloto del programa Orient@cual. Un primer acercamiento a la perspectiva del alumnado

Metodología

El programa está acompañado por una serie de procedimientos e instrumentos para su evaluación³, entre los que se incluyen escalas de necesidades, parrillas de evaluación de cada sesión, registros de incidentes críticos y escala de evaluación final. Todos estos instrumentos y procedimientos han sido utilizados para recopilar información en los casos estudiados. Asimismo, se han realizado entrevistas en profundidad al profesorado y orientador participante (entrevistas individuales) y al alumnado participante (entrevista en profundidad grupal).

Al ser un programa “a la carta”, cada centro seleccionó los contenidos a trabajar y las actividades que realizarían, teniendo en cuenta las competencias que se suponían que se trabajaban en el módulo de FOL.

El proceso de validación del programa se ha llevado a cabo a través de un estudio de casos múltiples (dos IES de la provincia de Sevilla y un Centro Integrado de Formación Profesional en la provincia de Huelva). En este trabajo realizamos un primer acercamiento a los datos obtenidos a través de la experiencia de los centros de Sevilla (IES Pablo Picasso e IES Polígono Sur). El programa se ha desarrollado, respectivamente, en un grupo de CFGM y un grupo de PCPI. El número total de estudiantes que han participado ha sido de 26.

En este trabajo presentamos los resultados relativos a los aprendizajes realizados tomando como referencia los datos obtenidos a través de las dos entrevistas grupales realizadas en cada centro una vez que finalizó la aplicación del programa (mes de junio de 2014). Se citó para ello a informantes clave (alumnado que hubiera participado en, al menos un 80% de las sesiones y que tuvieran disponibilidad para participar). En la entrevista 1 participaron 9 estudiantes (3 chicas y 6 chicos) y en la entrevista 2 fueron 7 los participantes (2 chicas y 5 chicos). Las proporciones en cuanto a género son coherentes con la distribución de la clase.

El análisis de los datos se realizó a través de la elaboración de un sistema de categorías.

Resultados: Aprendizajes para la elaboración del proyecto profesional y vital. Un aprendizaje desde y para el Ser

Presentaremos a continuación los resultados obtenidos a través de las entrevistas en profundidad realizadas al alumnado. Para ello, vamos a tomar en consideración la valoración que ha realizado el alumnado en relación con los aprendizajes relativos a cada una de las fases de elaboración del proyecto profesional y vital, las cuales han sido representadas en la figura 1. Si bien en nuestro trabajo también atendimos a la percepción sobre la metodología y el desarrollo del programa, por razones de espacio atenderemos sólo al aspecto señalado.

Acogida

Partimos de un contexto de desarrollo del programa con un alumnado que se caracteriza por su heterogeneidad en cuanto a la edad y las experiencias vitales. Si bien la mayoría son adolescentes, nos encontramos con alumnado que se ha reincorporado a los estudios después de haber pasado varios años desde el abandono de los mismos. Esta diversidad es mayor en el grupo de CFGM.

³ <http://www.orientacual.es/portal/programa/evaluación-del-programa.html>

sentido, aunque sea vinculado al plano de la supervivencia. En algunas ocasiones parecen moverse obligados por las circunstancias familiares.

E7: Yo este módulo estaba totalmente pegao de que no quería hacer esto, lo que pasa que me dije lo voy hacer por obligación porque prefiero hacer esto que no estar haciendo nada. Pero luego ma dao cuenta que este módulo, a parte pa servirme que me está preparando, me sirve para más cosas. Porque si yo me saco esto yo puedo llevá los papeles de mi negocio y es dinero que me ahorro. Entonces le veo ese lao positivo, me lo termino de sacar pa tener algo, si ya tengo esto ya tengo algo más que me puede ayudar a la hora de mi negocio. (Entrevista 1)

La primera actividad que se realiza para favorecer la acogida utiliza la técnica del fotolenguaje (Romero Rodríguez et al., 2012). Esta actividad ha resultado ser una de las más atractivas y valoradas para el alumnado, llegando incluso a reclamar que se le dedique más tiempo a ella. Con esta actividad comienza a crearse un clima de confianza entre el alumnado y las personas que desarrollan el programa así como dentro del propio grupo de estudiantes. Favorece que reconozcan que, “en esencia, yo soy igual que tú, tú eres igual que yo”.

E1: te das cuentas que aquí estamos todos exactamente iguales

E7: Sí, iguales. Que estamos cortaos por el mismo patrón.

E8: es que al que tú no conoces de ná, y te das cuenta que hay cosas que tienen relación con ellos y lo acabas de conocer. Pero... te das cuenta que tienes algo en común.

E1: Y te das cuenta que todos tenemos el mismo fin. (Entrevista 1)

Asimismo, les sirve para comprender que en el proceso de orientación los sentimientos, las emociones, tienen un lugar importante, y lo agradecen.

E9: Es una forma de expresar nuestros sentimientos, en qué forma enfocamos nuestra vida, que hemos pasao en nuestra vida. (Entrevista 2)

Inicialmente tienen dificultades para abrirse y compartir sus sentimientos, principalmente porque no están acostumbrados a hacerlo en un espacio como el aula. Progresivamente se van abriendo y adquiriendo más confianza, acompañados por el profesorado/orientador, a quienes han sentido muy cercanos.

E7: En la primera sesión con vosotros estábamos un poco nerviosos porque no sabíamos que íbamos hacer, no teníamos confianza con vosotras.

E2: Parece que no pero tenemos eso como... pero cuando nos soltamos yo creo que fue más fluido... Entonces con vosotras fue muy fácil. ..

E7: Es que quieras o no es abrirse y abrirse con tantos compañeros eso cuesta ¿Sabes? Y tu vida y eso... y si tu no conoces a las personas y le abres to después te la pueden jugar y tienen dónde agarrar. (Entrevista 1)

Debemos señalar, por último, que el alumnado ha recibido muy bien que cada sesión comenzara con un ejercicio de respiración que les permitiera conectar con su interior y estar más centrados en la experiencia a vivir en el aula.

E2: Eso nos dimos cuenta en todas las actividades, en una actividad que meditar un poquito... a mí eso me concentró más en hacer la actividad. Y después que estamos más relajaos.

E11: Es que la respiración te tranquiliza un poco. (Entrevista 1)

Exploración y sentido

a) Exploración de sí mismo/a

El alumnado reconoce la capacidad del programa para favorecer la expresión y el reconocimiento de sí mismo/a y “darse cuenta” tanto de aspectos relacionados consigo mismo como con su entorno.

E10: A mí me ha parecido interesante porque me ha aclarado las ideas. Porque te ha ayudado a expresar cosas de ti mismo. (Entrevista 2)

E5: Me han ayudado para saber qué querer hacer conmigo mismo y bien... (Entrevista 1)

Valoran que les sirve para reconocer el camino recorrido, con sus aciertos y sus “errores” – si es lícito llamarlos así- y, a partir de ahí, van encontrando sentido a su trayectoria

E13: Ya pero ponerte en el papé, tú dices ostias po...

E2: A mí fue abrir los ojos, darme cuenta, ver los fallos y demás... me alegro de haberlo pasado y darme cuenta de mis fallos y... poder corregirlos. (Entrevista 1)

Toman conciencia de la parte de responsabilidad/posibilidad de autoría que tienen en ella y adquieren, como consecuencia, más confianza y seguridad respecto a sí mismos/as.

E10: ser consciente de la responsabilidad de mi futuro ¿no? (Entrevista 2)

E1: Yo por ejemplo, me he sentido lo que... hemos estado en el curso... es sentirme un poco más segura ¿no? de ti misma, de querer hacerlo. (...)

E12: A mí el conocernos y la fotobiografía... me di cuenta que y me ayudó profesionalmente a ver que o puedo ser lo que o quiera. Pensando en las cosas buenas que yo he vivido. (Entrevista 1).

En este proceso de conocimiento de sí mismos/as, aprenden a reconocer las influencias que se dan en sus sistemas de pertenencia, especialmente en la familia. Valoran el lugar que ocupan en ella y, a la vez, el papel de ésta en la configuración de sus trayectorias académicas, profesionales y vitales. Reconocen que ha habido cambios, a partir de la participación en el programa en cuanto a la relación con sus progenitores.

E7: Sí, en el sentido qué es lo que tienes o te falta y lo que echas en falta. Saber cuál... con eso vi yo por ejemplo quién era el pilar de mi vida por así decirlo. Yo con eso vi quién era el pilar de mi vida y siempre lo va a ser. Por mucho que o tenga o la otra persona al lado pero para mí la más importante es la que se fue. Yo me creía que lo había superado... pero me he dado cuenta que eso no se supera. (Entrevista 1).

b) Exploración del entorno

Conforme van tomando conciencia de su sistema de influencias se van situando en disposición de reconocer los posibles apoyos con los que pueden contar en el desarrollo de su proyecto profesional y vital.

E8: No sé... saber quiénes son los que te apoyan, ver en qué lo que te apoyas y ver quién tienes a un lado y no echar cuenta. (Entrevista 1).

Entre éstos valoran la relación que se va afianzando entre los/as compañeros/as.

E4: yo que cada uno tiene sus puntos buenos y malos y que hay que aceptarlos y comprenderlos (...) cuando se hace estas actividades nos damos todos cuenta que todos somos personas y veos a los compañeros como más compañeros. (Entrevista 1)

En este contexto de trabajo y apoyo en grupo aprenden a explorar las opciones académicas y laborales que les ofrece el entorno. Se observa, además, una progresiva toma de conciencia del valor de los estudios como factor que les puede ayudar en su proceso de transición.

E11: po cuando yo vine aquí al centro tenía otras ideas sobre mi futuro pero cuando tu viniste po nos has aclarao más las cosas.

E10: Sí, sí y además después hicimos la actividad de buscar las fuentes de empleo y sobre la empresa que íbamos a ir en informática.

E11: que sin estudios no hay ná

E10: antes no veía posibilidades de encontrar trabajo. (Entrevista 2).

Proyección

En relación con esta fase lo primero que detectamos es que el alumnado valora positivamente el programa por cuanto le ha servido para aclarar ideas en relación con sus estudios y con sus posibilidades de proyección futura.

E6: Pues para mí para orientarme en un futuro la verdad. (Entrevista 1).

Entre estas opciones se plantean como una alternativa muy plausible la continuación de estudios, en un momento en el que, o bien se han reintegrado en ellos, o bien comienzan a verle un sentido. Algunos/as de ellos/as aún no tienen claridad respecto a los estudios concretos a realizar, pero sí manifiestan tener esa disponibilidad. No obstante, algunos/as de ellos/as manifiestan al final del programa estar aún indecisos respecto a qué hacer.

E2: Sí... bueno verá yo no sé en claro, claro que yo quiero para mí en el futuro. Pero sí sé que esto me está gustando... que a raíz de esto voy a seguir... (Entrevista 1).

La cohesión grupal se muestra como un elemento que podría favorecer la construcción de proyectos colectivos. No sólo sienten que se va desarrollando un sentimiento de grupo, sino que comienzan a actuar con cierta conciencia de la presencia del otro.

E4: A mí muchas actividades me ha unido mucho, por ejemplo, vi el caso de una compañera que no la soportaba pero era algo de cabeza... y... después de las actividades del movimiento de familia si me he llevao bien con ella y demás. (Entrevista 1)

Acción

El alumnado, después de explorar sus propias posibilidades se siente motivado para continuar e implicarse en su propio proceso de elaboración del proyecto profesional y vital. Toma conciencia de su papel protagonista en este proceso y se responsabiliza con él.

E16: Yo a él le he visto cambio, pero en la forma de pensar y eso. Yo lo veo con más ganas porque me gustaría que tú lo hubieras visto antes... es que no iba ni a clase. (Entrevista 2).

Los módulos de FOL no llegaron a cubrir la necesidad que mostraba el alumnado en relación al desarrollo de estas competencias. Esta situación ha incidido en la valoración del alumnado, que pone de manifiesto las carencias detectadas, si bien reconoce cierto aprendizaje en cuanto a algunas técnicas de búsqueda de empleo.

E1: No, yo quizás a lo mejor un poco para la búsqueda de empleo. No sé qué podría hacer, orientación. No sé algo para después del módulo (...).

Entrevistadora: Pero formación de orientación laboral ¿Habéis visto algo? (Entrevista 1)

E10: También hemos aprendido a buscar trabajo (...). Sí sí, y además después hicimos la actividad de buscar las fuentes de empleo y sobre la empresa de informática que visitamos. (Entrevista 2).

Valoración global del programa.

El alumnado valora el programa con calificativos como “práctico”, “relajado”, “apaciguante”, “divertido”, “participativo”, “productivo”, “interesante”, “cercano”, “centrado sacar la propia vivencia personal” y como un tipo de actuación que tendría que comenzar en niveles anteriores.

E7: te saca del agobio de aquí de más asignaturas, las clases... y a parte el sentir cosas que no había sentido y de volver a sentir pero no en plan mal, en plan bien. A mí me ayudó a conocerme a mí mismo.

E2: Yo he aprendido mucho con el programa y demás, me ha enseñado mucho, me ha aportado mucho y sí que me hubiese gustao tenerlo anteriormente, en otro ciclo. Para darme cuenta antes de las cosas.(Entrevista 1).

Discusión y conclusiones.

Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas nos llevan a las siguientes conclusiones:

1. El programa facilita el desarrollo de competencias para la elaboración del proyecto profesional y vital. La utilización de una metodología que parte desde el ser, con un enfoque narrativo y sistémico lleva al alumnado a tomar conciencia de sí mismo, lo que, como señalan autores como Super (1990), Savickas (2002, 2009, 2012); La Pointe (2010) o Usinger y Smith (2010) favorece la toma de decisiones y la elaboración del proyecto profesional y vital. Como ya apuntaban los resultados obtenidos por Santana, Feliciano y Santana (2013) o Romero Rodríguez et al. (2012), el alumnado de PCPI y CFGM es el que presenta menos confianza en sí mismo/a de cara a alcanzar sus propósitos.
2. Favorece el reconocimiento de las influencias de los sistemas de pertenencia, especialmente, la familia. McMahan y col. (McMahan et al., 2000; Arthur y McMahan, 2005) aportan evidencias sobre la importancia de este reconocimiento como factor que favorece el cuestionamiento del proyecto profesional y vital. Reconocer estas influencias, aceptarlas, está en la base para poder aprovechar los apoyos que se reciben y soltar la carga que pueden suponer en algún momento.
3. Potencia la motivación hacia la continuación de estudios. En este sentido, Grier-Reer y Skaar (2010) señalan cómo los procesos de orientación que se centran en la identificación de las fortalezas, la resolución de problemas y la reflexión sobre sí mismos han sido reconocidos por su capacidad para desarrollar el empoderamiento, especialmente en poblaciones que pueden estar en riesgo de bajo rendimiento académico o de abandono escolar (Grier-Reer et al., 2009).
4. Hay una parte del alumnado que finaliza su participación en el programa sin tener una decisión clara sobre cómo continuar, si bien sí tienen afianzado su propósito de continuar su formación. En este sentido, Mitchell, Levin y Krumboltz (1999: 117) señalaban que “*la indecisión para adoptar planes definitivos a largo plazo es más sensible que adoptar compromisos o propósitos firmes cuando el futuro es tan incierto*”. Grier-Reed y Skaar (2010) se refieren a esta indecisión como una muestra de una incertidumbre positiva que es coherente con el desarrollo de la carrera en el contexto del siglo XXI.
5. El grupo se va cohesionando al compartir sus planes e incertidumbres así como también sus emociones y sentimientos. Actúa, además, como soporte cognitivo y emocional

favoreciendo una dimensión social del proceso de orientación. La Pointe (2010), concibe la identidad de carrera como algo co-construido, situado socialmente y desarrollado en interacción. Kuijpers, Meijers y Gundy (2010), defienden, por ello, un modelo de enseñanza experiencial y centrado en la reflexión compartida de las experiencias de aprendizaje en el entorno de la FP.

6. Uno de los aspectos que ha sido más deficitario en el desarrollo del programa ha sido el trabajo sobre las competencias de empleabilidad. Si bien el programa aporta actividades para el desarrollo de estas competencias, dado su carácter abierto o “a la carta”, se optó en los dos centros por no seleccionar estas actividades debido a que, en principio, dicha competencia sería cubierta por el módulo de FOL. Sin embargo, nos encontramos con una experiencia similar a las analizadas por Sanjuán (2010) en la Comunidad Autónoma Gallega. En su estudio concluye que, si bien el profesorado FOL considera imprescindible el desarrollo de contenidos relacionados con la orientación laboral, dedica significativamente más tiempo a temáticas más relacionadas con la legislación.

En procesos de investigación futura habría que ampliar los grupos con los que se desarrolla el programa y tratar de hacerlo de forma más integral con el resto de las actuaciones orientadoras del centro, algo que intentamos pero que no fue posible por causas ajenas a este equipo de investigación. Asimismo, deberíamos realizar estudios más a largo plazo, tratando de superar las dificultades que suelen asociarse a este tipo de investigaciones en el ámbito de la orientación (Perdrix et al., 2012).

Para nosotras, participar de cerca en el desarrollo de las actividades con estos grupos de alumnado, ha supuesto también cuestionarnos con ellos nuestros respectivos proyectos de vida, entrar en nuestro ser –como docentes, investigadoras, ciudadanas- y continuar en la búsqueda de una orientación y una educación con sentido. Agradecemos al alumnado todo lo que hemos aprendido de y con ellos y ellas, que dan sentido a nuestro trabajo.

Bibliografía

- Blas, F. A., & Planells, J. (Coord.) (2013). *Retos actuales de la Educación*. Madrid: Fundación Santillana.
- Borghans, L., & Golsteyn, B. (2008). *Modernising vocational education and training. The importance of information, advice and guidance over the life-cycle.* Luxemburgo: CEDEFOP.
- Bruijn, E., & Leeman, Y. (2010). Authentic and self-directed learning un vocational education: Challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education*, 27, 694-702.
- Casares, E. (2007). *Estudio descriptivo de los programas de garantía social de iniciación profesional en los centros de Granada* (Tesis Doctoral). Recuperado en <http://hdl.handle.net/10481/1662>
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares básicos de la educación*. Recuperado de <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Fernández Enguita, M. (2014). Se es de donde se hace el Bachillerato... o no se es. Sobre la minusvaloración de la formación profesional y sus consecuencias. En AA.VV., *Cuadernos 13. La Formación Profesional ante el desempleo* (pp. 57-67). Madrid: Círculo Cívico de Opinión.
- Figuera, P., & Romero, S. (2013). La investigación sobre orientación profesional en revistas internacionales. *Contrapontos*, 13(2), 54-83.

- Blas, F .A. (2014). Situación actual de la Formación Profesional en España. Apuntes para un breve diagnóstico y propuesta de una agenda prioritaria. En AA.VV., *Cuadernos 13. La Formación Profesional ante el desempleo* (pp. 15-34). Madrid: Círculo Cívico de Progreso.
- Grier-Reed, T. L., & Skaar, N. R. (2010). An outcome study of career decision self-efficacy and indecision in an undergraduate constructivist career course. *The Career Development Quarterly*, 59, 42-53.
- Grier-Reed, T. L., Skaar, N. R., & Conkel-Ziebell, J. L. (2009). Constructivist career development as a paradigm of empowerment for at-risk culturally diverse college students. *Journal of Career Development*, 35, 290-305.
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2010). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 21-30.
- LaPointe, K. (2010). Narrating career, positioning identity: Career identity as a narrative practice. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 1-9.
- Martínez, J. S., & Merino, R. (2011). Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. *Revista Tempora*, 14, 13-37.
- McGrath, S. (2011). Vocational education and training for development: A policy in need of a theory? *International Journal of Educational Development*, 32, 623-631.
- McMahon, M. (2005). Career counselling: Applying the systems theory framework of career development. *Journal of Employment and Counselling*, 42, 29-38.
- McMahon, M., & Patton, W. (1995). Development of a systems theory of career development. *Australian Journal of Career Development*, 4, 15-20.
- Merino, R., García, M., Casal, J., & Sánchez, A. (2011). Itinerarios formativos y laborales de los jóvenes graduados en Formación Profesional. Sobre algunos prejuicios en la Formación Profesional. *Sociología del Trabajo*, 72, 137-156.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S., & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-124.
- Mittendorff, K., Brok, P., & Beijaard, D. (2010). Students' perceptions of career conversations with their teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 515-523.
- Mittendorf, K., Jochems, W., Meijers, F., & Brok, P. (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education & Training*, 60(1), 75-91.
- 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*. Róterdam, Países Bajos: Sense.
- Perdrix, S. et al. (2012). Effectiveness of career counseling: A one-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 565-578.
- Planas, J. (2012). ¿Qué es y para qué sirve hoy la formación profesional? De la VT (Formación Profesional) a la VET (Formación y Educación Profesional). *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(1), 5-16.

- Rial, A., & Mariño, R. (2010). Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de Formación Profesional en Galicia y su inserción sociolaboral. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 28(2), 181-201.
- Renés, P., & Castro, A. (2013). Análisis de la situación de la Formación Profesional desde el punto de vista de sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 255-276.
- Romero Rodríguez, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes.
- 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*, 55(3), 425-432.
- Romero Rodríguez, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 337-354.
- Romero Rodríguez, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L. M. Sobrado & A. Cortés (Coords.), *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp.119-143). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Romero Rodríguez, S. (2013). Ampliando miradas en orientación universitaria. El enfoque sistémico en US-Orienta. En J. Ginés (Coord.), *Actas del Congreso Andaluz y Estatal de Orientación Educativa* (pp. 115-134). Sevilla: ASOSGRA-FAPOAN.
- Romero Rodríguez, S. (2013). Hacia una orientación profesional sistémico-narrativa. En P. Figuera (Coord.), *Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp. 125-160). Barcelona: Laertes.
- Romero Rodríguez, S. et al. (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación. Algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 4-21.
- Romero Rodríguez, S., Álvarez Rojo, V., Seco Fernández, M., & Lugo Muñoz, M. (2014). *Orient@cual. Programa de orientación para la elaboración del proyecto profesional y vital*. Sevilla: Servicio de Medios Audiovisuales de la Universidad de Sevilla.
- Sanjuán, M. (2010). Los contenidos y las competencias del módulo de formación y Orientación Laboral (FOL): Visión del profesorado en Galicia. *Innovación Educativa*, 20, 89-103.
- Santana, L. E., Feliciano, L. A., & Cruz, A. (2010). El programa de orientación educativa y sociolaboral: Un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105.
- Santana, L. E., Feliciano, L. A., & Santana, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de Educación Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 26-38.
- Santana, L. E., Feliciano, L. A., & Santana, A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en alumnos de 3º y 4º de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 8-26
- Santos, C., Romero, S., & Jaén, A. (2014, marzo). *La orientación en la Formación Profesional desde las perspectiva del profesorado*. Ponencia presentada al II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, Sevilla (España).

- Sanz, C. (2010). La orientación profesional en los sistemas de formación profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 643-652.
- Savickas, M. (2002). Reinvigorating the study of careers. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 381-385.
- Savickas, M. L. (2009). Career studies as self-making and life. *Career Research and Development*, 24, 15-17.
- Savickas, M. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. En D. Brown & L. Brooks. (Eds), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2^a ed., pp. 197-261). San Francisco, California: Jossey Bass.
- Usinger, J., & Smith, M. (2010). Career development in the context of self-construction during adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 580-591.

Autoras

Soledad Romero Rodríguez

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Campus Pirotecnia s/n. 41013-Sevilla. Tel. 955426032. sromero@us.es. Es Profesora Titular de Universidad en el Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus líneas de investigación giran en torno a la elaboración del proyectos profesionales y vitales, el aprendizaje experiencial, los enfoques narrativos-sistémicos y el desarrollo de herramientas de orientación desde el ser. Fue Directora del Secretariado de Orientación de la Universidad de Sevilla.

Margarita Seco Fernández

IES Pablo Picasso-Sevilla. Tel. 955426032 2margaritasgmail.com. Profesora de Secundaria de la especialidad Administración de Empresas. Máster en Pedagogía Sistémica, con formación en diferentes corrientes terapéuticas, diafreoterapia, constelaciones familiares. Ha coordinado proyectos de innovación e investigación aplicando los planteamientos sistémicos a la organización del centro educativo y la acción tutorial.

Mar Lugo Muñoz

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Campus Pirotecnia s/n. Tel. 955426032. marlugmun@alum.us.es. Es Graduada en Pedagogía, con experiencia en Gestión de Recursos Humanos y Sistemas de Garantía de Calidad empresarial. Colabora en proyectos de investigación relacionados con la elaboración de proyectos profesionales y vitales, la perspectiva de género en educación y gestión empresarial y formación profesional.

Boza, A., Méndez, J.M. & Toscano, M. (2015). Elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional. Estudio de casos en centros de la provincia de Huelva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 91-105.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219111>

Elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional. Estudio de casos en centros de la provincia de Huelva

Ángel Boza Carreño, Juan Manuel Méndez Garrido, María de la O Toscano Cruz
Universidad de Huelva

Resumen

La importancia de generar en el alumnado, como parte de su desarrollo personal, la realización de su proyecto vital y profesional ha colocado a la figura del orientador en el punto de mira de este reto. El orientador emerge como un agente de cambio que ha de ayudar a la persona a superar los obstáculos que encuentra en el contexto social y educativo para construir un futuro óptimo. El trabajo que presentamos parte de un diseño metodológico apoyado en la evaluación de programas. A partir de ello y mediante grupos de discusión, entrevistas en profundidad y escalas de evaluación, hemos realizado una evaluación de necesidades en seis centros de la provincia de Huelva, abordando un estudio de casos de buenas prácticas y posteriormente la evaluación del Programa Orient@cual. Los resultados obtenidos señalan la necesidad de una mayor intensidad de la orientación profesional ante una desmotivación generalizada, de una falta de conexión entre la formación profesional y el mundo empresarial y de un cierto abandono por parte de la administración. Asimismo, el programa Orient@cual ha obtenido una elevada valoración tanto del alumnado, como por parte del profesorado y del departamento de Orientación.

Palabras clave

Formación profesional; orientación profesional; proyecto profesional; evaluación de programas.

Contacto:

Ángel Boza Carreño, aboza@dedu.uhu.es, Universidad de Huelva, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de “El Carmen”, 21071 Huelva.

Proyecto de investigación “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+D+I (EDU 2010-19272).

Professional projects in vocational training. Case study in Centres of the Province of Huelva

Abstract

The importance of creating in the students, as a part of their personal development, the realization of their life and professional project has set the counselor figure in the spotlight of this challenge. The counselor emerges as an agent of change who has to help the person to overcome the obstacles in the social and educative context to build an optimum future. The work we present comes from a methodological design supported in the programs' evaluation. From this and through discussion groups, deep interviews and evaluation scales, we have made an evaluation of needs in six centres of the province of Huelva, dealing with a case study of good practices and, later, with the evaluation of the Orient@cual Program. The outcome obtained point out the necessity of a bigger intensity on the vocational guidance facing a generalized lack of motivation, a lack of connection between the vocational educational and the enterprise world as well as some desertion from the administration. Besides, the Orient@cual program has obtained a high valuation from the students, teachers and the Counseling department.

Key words

Vocational education; vocational guidance; professional project; programs' evaluation.

Introducción

Uno de los grandes retos de nuestra sociedad es el de desarrollar y potenciar sistemas de orientación profesional de calidad (García y Romero, 2009). Así se expresa en el Proyecto sobre *El fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente* (Comisión Europea, 2004), en el que se pide a los Estados miembros de la Unión Europea que revisen los actuales servicios nacionales de orientación y que los refuercen en todos los campos. En España es la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y la Formación Profesional la que abre camino al reconocimiento, evaluación y acreditación de las cualificaciones profesionales, que en su artículo 14 hace referencia a la información y a la orientación profesional.

La orientación profesional se plantea como principio básico ayudar a la persona a conseguir su autorrealización. Para ello es importante que la persona conozca sus fortalezas y oportunidades (determinantes personales) para que las contraste con sus debilidades y amenazas (del exterior, sus determinantes sociales) y así responder a los cuatro interrogantes básicos del proceso de orientación: ¿quién soy? (Autoconocimiento, Determinantes personales), ¿dónde estoy? (Determinantes sociales), ¿qué hacer? (Toma de decisiones) y ¿cómo hacerlo? (Proyecto Profesional y de Vida-PPV) (Martínez Clares, Martínez y Juárez, 2011:58).

Como señala Romero (2004), definir un proyecto es preocuparse y pensar en el futuro, con la idea de concretar, anticipar, prever, preparar, proyectar lo que cada uno desea para sí mismo. Una proyección activa en la que intervienen diferentes componentes personales y ambientales, que se sintetizan en torno al logro de unas metas y que toma forma a partir de

la definición de un plan de acción fundamentado en diversos conocimientos, habilidades y competencias.

En este sentido cabe mencionar el estudio llevado a cabo por Álvarez y López (2012) cuyo objetivo general era analizar de qué manera las personas adultas desempleadas afrontaban los procesos de desarrollo profesional en la coyuntura socioeconómica actual. Se trataba de valorar si había estabilidad en los PPV o si flexibilizaban sus expectativas en función de las condiciones del contexto socioeconómico. Para ello implementaron un cuestionario a personas adultas en situación de desempleo que demandaban Orientación Profesional para la inserción laboral. La muestra final estuvo compuesta por 100 personas (n=100) que acudieron a los Servicios Públicos de Empleo de la Comunidad Autónoma de Canarias (España) para inscribirse en las bolsas de empleo. Los resultados del estudio ponen de manifiesto que el trabajo constituye un elemento central en la vida de las personas y que el PPV está condicionado por la situación socioeconómica y la crisis de empleo que se vive actualmente. Como también se ha puesto de manifiesto en otros estudios, el trabajo es un aspecto importante en la vida de las personas adultas.

Concepto de proyecto vital y profesional

La elaboración del proyecto vital y profesional se nos antoja como una estrategia útil para que el alumnado aprenda a tomar su propia vida en un contexto de incertidumbre y complejo. El proyecto vital y profesional, desde una perspectiva sistémica, queda caracterizado por los siguientes aspectos (Romero Rodríguez, 2009):

“Se trata de interrogarse sobre la propia vida, sobre el sentido que se desea darle. Interrogarse sobre su vida, vida en movimiento, movimiento alimentado, sostenido por un ideal, un objetivo, un proyecto; ser en proyecto, más que tener un proyecto” (Bernard, 1995:36).

“Construcción personal e intencional configurada por la auto-representación vital y profesional, que se basa en una planificación de futuro, sistemática, abierta, flexible y progresiva, y se dirige a la autorrealización y al desarrollo de la carrera profesional y vital a lo largo de la vida” (Sánchez, 2004:349).

“El proyecto es todo un conjunto de actividades de análisis personal, generalmente registradas en un portafolios o dossier, donde una persona recoge datos objetivos y subjetivos sobre su propio bagaje personal, aptitudinal y competencial y reflexiona para ubicarse en su carrera y en el lugar de trabajo que persigue” (Rodríguez et al., 2008: 131).

Por otra parte, Romero Rodríguez (1999) define el proyecto vital y profesional como una construcción activa en la que se trabaja ‘sobre’ y se expresa la propia imagen de sí mismo/a, que implica la adquisición de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, que requiere de un proceso previo de exploración, que se concreta en un plan de acción y genera desarrollo personal.

Como señala Romero Rodríguez (2004), definir un proyecto es preocuparse y pensar en el futuro, con la idea de concretar, anticipar, prever, preparar, proyectar lo que cada uno desea para sí mismo. Una proyección activa en la que intervienen diferentes componentes personales y ambientales, que se sintetizan en torno al logro de unas metas y que toma forma a partir de la definición de un plan de acción fundamentado en diversos conocimientos, habilidades y competencias.

En este sentido, se considera al profesional de la orientación como un agente de cambio, en el sentido de que su actuación, estando centrada en la persona, se acerca a la historia de cada uno/a desde una perspectiva sistémica, holística, integradora. Su intervención, al

facilitar que el individuo se acerque a su propio proyecto vida teniendo en cuenta todo su sistema –familiar, contextual...-, se extiende a todo este sistema y actúa sobre todas sus partes. El/l orientador/a, como agente de cambio (Rodríguez Espinar, 1998) se dirige a modificar aspectos concretos del marco educativo (o de formación) y del contexto social (empleo, por ejemplo); ayuda a la persona que se orienta a tomar conciencia de los factores que obstaculizan la consecución de sus objetivos personales, al objeto de que se movilice para construir su propio futuro; admite la discrepancia existente entre objetivos personales y sociedad, conflicto que debe resolverse desde una perspectiva transformadora, más que adaptativa o de ajuste.

Programa Orient@cual

Se trata de un Programa de orientación para la elaboración del Proyecto Profesional y Vital, dirigido a alumnado de PCPI y Ciclos Formativos de Formación Profesional, que se describe en otro artículo de este número y que es resultado de un proyecto de investigación titulado “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+D. Como se trata de una aplicación piloto y el programa permite un uso a la carta, tan solo hemos desarrollado seis sesiones de trabajo del programa, elegidas por los profesores del CFP que las han aplicado en colaboración con el orientador del centro.

Metodología

Nuestro trabajo se inserta en la modalidad de investigación denominada Investigación Evaluativa o Evaluación de Programas. El diseño incluye tres fases: evaluación de necesidades, estudio de casos de buenas prácticas y evaluación del programa. Han participado en las diferentes fases y estrategias los siguientes informantes-clave:

La evaluación de necesidades se ha realizado en 6 centros de Educación Secundaria de Huelva, mediante grupos de discusión en los que han participado 4-5 profesores por centro, realizados en los propios centros y registrados mediante notas de campo. Usamos también un guión para la discusión.

El análisis de buenas prácticas se realizó en un Centro Integrado de Formación Profesional mediante un estudio de caso, desarrollado a su vez fundamentalmente a base de entrevistas en profundidad. Todas se realizaron en los centros, a partir de un guión semiestructurado, se registraron en audio digital y posteriormente se transcribieron.

La aplicación piloto del programa y su evaluación se han realizado en el mismo Centro Integrado de Formación Profesional. El propio centro es el que eligió las sesiones a aplicar y realizó la evaluación del programa y de las sesiones a partir de unas escalas cerradas proporcionadas por nosotros.

En todos los casos los participantes lo han hecho en calidad de informantes-clave y de manera voluntaria, aunque han sido seleccionados por cumplir el criterio establecido por los coordinadores de la investigación.

Tabla 1.

Fases, estrategias y participantes

Fases	Estrategias	Participantes
Evaluación de necesidades	Grupos de discusión.	6 centros de Educación Secundaria de Huelva: -6 orientadores -7 profesores-tutores -7 profesores FOL -5 profesores técnicos
Análisis de buenas prácticas	Entrevistas en profundidad	Centro Integrado de Formación Profesional “Rodríguez Casado” (Huelva): -Director, 4 profesores y orientador. -9 alumnos.
Evaluación del programa	Escala de evaluación del programa: -Valoración global: 1-4. -Valoración de actividades, percepciones personales e impacto del programa: 1-4. -Valoración de sesiones: temática, trabajo en grupo, actuación del tutor, metodología y participación del alumnado (1-10).	Centro Integrado de Formación Profesional “Rodríguez Casado” (Huelva): -65 alumnos y 5 profesores. -Especialidades: Gestión Administrativa (23), Mecatrónica (20), Laboratorio de Análisis y Control de Calidad (13), Prevención de Riesgos Profesionales (16). -Niveles: Medio (23), Superior (49).

Resultados

Evaluación de necesidades de orientación profesional

En relación a las necesidades del alumnado de Formación Profesional, éste presenta altos niveles de desmotivación en general, son fruto de una sociedad permisiva y sin necesidades, donde todos sus deseos son satisfechos de manera más o menos inmediata. Son jóvenes muy hábiles, en todos los sentidos, pero con sus capacidades poco desarrolladas. Manifiestan interés principalmente por el bienestar propio, diversión y éxito sin demasiado esfuerzo y en determinadas ocasiones sin importar demasiado los medios que se utilicen para alcanzarlo. El mundo del trabajo lo conciben como el ámbito del que obtener beneficios económicos para poder vivir cada vez mejor, generalmente están lejos de plantearse como espacio de crecimiento y de desarrollo profesional, de manera que en muchas ocasiones no se identifican con el perfil profesional, pero les satisface el hecho de que puedan ganar dinero. En bastantes ocasiones proceden de familias desestructuradas o con dificultades sociales y económicas más o menos graves. No son demasiado conscientes de su propia historia personal, bastante inmaduros, poco autónomos y asumen pocas

responsabilidades en el seno familiar, de esto deriva la falta de conciencia con respecto a sus obligaciones personales, familiares y sociales. Personalmente, con falta de habilidades sociales, bajo nivel de tolerancia a la frustración y muchas dificultades para resolver conflictos, a los que normalmente se enfrentan de manera violenta. Académicamente, por lo general, presentan un nivel bastante bajo. Algunos han adquirido los conocimientos propuestos, pero no han sido capaces de aprender otras cuestiones de fondo relacionadas con procedimientos o actitudes..., de generalizar los aprendizajes a otros ámbitos de su vida.

En cuanto a los conocimientos de los procesos de toma de decisiones, en general, se aprecia una escasa capacidad en la toma de decisiones, centrada en la búsqueda de información pero sin desarrollar competencias para afrontar con garantías suficientes el proceso personal de toma de decisiones. Los alumnos son poco reflexivos, toman decisiones rápidas sin tener en cuenta las consecuencias. En varias ocasiones se observa que son valientes y arriesgados, en otras no son capaces de tomar decisiones por ellos mismos. No suelen valorar los aspectos realmente importantes y se centran más bien en el bienestar inmediato.

Sobre el grado de autoestima personal, varía según hablemos de PCPI, CFGM o CFGS. Conforme los alumnos son mayores su grado de autoestima aumenta, pues aumenta la seguridad en sí mismo y tienen más claros sus objetivos y metas, que las ven más cercanas. Normalmente el alumno de grado superior ha pasado por un proceso de búsqueda de empleo y/o autoempleo y conoce en mayor profundidad las necesidades de formación necesarias y el proceso a seguir para conseguirlas. Les frena el sentimiento de vergüenza y la opinión que los demás puedan tener de ellas.

Referente al conocimiento de itinerarios formativos, en general, se podría decir que no conocen demasiado los posibles itinerarios formativos a seguir. Aunque existe suficiente información, solo muestran interés cuando tienen alguna necesidad formativa, retienen de manera selectiva y no prestan atención a lo que no les atañe de manera cercana. A esto se añade que los cambios constantes en esta materia no facilitan que se sientan seguros en este terreno. Además, como se refería anteriormente, prestan más atención al presente “al aquí y ahora” y esto hace que no se planteen itinerarios a medio-largo plazo, con lo cual no conocen lo que no les interesa.

Respecto al conocimiento de las salidas profesionales, hay dos posturas. Aquellos profesionales que creen que los alumnos se encuentran informados de las posibles salidas profesionales al finalizar el ciclo y, por otro lado, los que piensan que el alumnado manifiesta cierta confusión entre las posibilidades laborales que ofrece en sí mismo el ciclo formativo cursado respecto a los intereses y preferencias personales propias, de forma que su conocimiento de las salidas profesionales específicas del ciclo formativo cursado resulta en ocasiones desvirtuado.

Para el conocimiento de formas de acceso al empleo y autoempleo, se les proporciona información pero cuando tienen que aplicar los conocimientos adquiridos no saben por dónde tirar. No obstante, para el dominio de estrategias de búsqueda de empleo, los alumnos necesitarían refuerzo y apoyo en estrategias de búsqueda de empleo.

Sin embargo, sobre la capacitación para elaborar su proyecto profesional y vital, como consecuencia de sus características personales y por el momento vital que viven, generalmente no proyectan, no se marcan objetivos y metas claras, alcanzables ni estructuran el proceso con los medios necesarios para alcanzarlos. Por supuesto que creemos que tienen capacidad, pero no están entrenados para situarse ante la vida en esta clave.

En cuanto a la situación de la orientación profesional en la Formación Profesional, entre las diferentes actuaciones que se llevan a cabo en los centros participantes resaltamos las siguientes:

- Reuniones, charlas, exposiciones, visitas dirigidas a los alumnos, padres y profesores.
- Servicio Andaluz de Empleo, dentro del programa de colaboración IES – SAE.
- Profesores de Formación y Orientación Laboral (FOL).
- Universidad.
- El Departamento de Orientación desarrolla actuaciones de orientación académica y profesional dirigidas al alumnado de los distintos ciclos de formación profesional del centro.
- Andalucía Orienta.

Sobre los colectivos destinatarios anotamos los siguientes:

- PCPI, Ciclos Formativos de Grado Medio, Ciclos Formativos de Grado Superior, Bachillerato, Secundaria.
- Alumnos, profesorado, padres y empresas.
- Jóvenes entre 15-21 años de edad (salvo excepciones) que se encuentran matriculados en Ciclos Formativos de Grado Medio, en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (módulos obligatorios o módulos voluntarios) o en el Programa de Tránsito a la Vida Adulta y Laboral (NEE).

Entre los contenidos de la orientación profesional que se llevan a cabo en estos centros destacamos:

- Información sobre el Sistema Educativo: informando del mismo e incidiendo en las posibilidades al finalizar el ciclo.
- Salidas profesionales al finalizar etapa.
- Pruebas de acceso a los ciclos formativos de grado medio y/o superior dependiendo de que la información se traslade al alumnado de PCPI ó Ciclos de grado medio.
- Conocer las estrategias de búsqueda de empleo.
- Estrategias de autoempleo – fomento del espíritu emprendedor.
- Toma de decisiones.
- Optatividad y opcionalidad.
- Itinerarios Formativos.
- Características y contenidos de las distintas enseñanzas y sus posibles salidas profesionales.
- Pruebas de Acceso a Ciclos.
- Pruebas de Acceso a la Universidad.
- Estrategias de búsqueda de Empleo.
- Elaboración de Currículo Vitae.
- Entrevista de trabajo.
- Empleo y Autoempleo.
- Contratos de trabajo.

- Nómina.

Hemos constatado que los agentes implicados en la acción orientadora son los siguientes:

- *Agentes internos:* Profesorado FOL, equipo docente educativo, tutores, equipo de Orientación (Orientador/a, Trabajador/a Social, especialista en Pedagogía Terapéutica), Equipo Directivo.
- *Agentes externos:* Delegación de Educación, Delegación de Empleo, Delegación de Innovación (Centro de Apoyo al Desarrollo Empresarial), Servicios Sociales, Servicios Orienta, EOE, Plan Integral del Distrito V, Plan conjunto del Distrito VI, Empresas de los sectores afectados, Profesionales externos del Servicio Andaluz de Empleo, Federación de Empresarios Onubense (FOE) y otros relacionados con los ámbitos de acción.

Los condicionantes que facilitan la acción orientadora son:

- La cooperación de los tutores y profesores que imparten en los ciclos.
- La soledad de la responsable que tiene un centro de Eso Bachillerato y Ciclos para ella sola.
- El interés de los/as alumnos/as de los distintos ciclos hacia el contenido de la información que se les proporciona.
- La predisposición del alumnado en el proceso de orientación sociolaboral.

Los condicionantes que dificultan esta acción orientadora son:

- El no disponer de una hora lectiva de tutoría con el grupo de alumnos/as como ocurre en PCPI o secundaria obligatoria que permitiría poder actuar durante más tiempo y de una forma más coherente a lo largo del curso y no sólo en momentos puntuales.
- Gran cantidad de demandas además de las actividades programadas.
- La desmotivación de los alumnos.

En lo referente a los recursos humanos, destacar que los orientadores laborales y profesionales no se encuentran en el Instituto y los orientadores de los Institutos desconocen totalmente la Formación Profesional. En lo referente a recursos didácticos y materiales, decir que son pocos y malos.

Finalmente, como necesidades de formación para el desarrollo de la orientación y la tutoría del alumnado señalamos:

- Conocimiento de las salidas profesionales reales, del mercado laboral, disponibilidad de talleres de autoempleo por familias profesionales que ayuden a la creación de empleo y aprovechen el potencial de empleo.
- Formación respecto a las nuevas titulaciones y acceso a estudios universitarios desde una titulación de grado superior en formación profesional mediante la correspondiente prueba de acceso.

Estudio de casos: Centro Integrado de Formación Profesional “Rodríguez Casado”

En relación a cómo ven la Formación Profesional en la actualidad, los profesores la entienden desde su conexión con la práctica. Su modelo es el de aprendizaje en acción, aprender haciendo o aprendizaje por proyectos. Para ello debe producirse un cambio de mentalidad del profesor y de la administración. Ya no se trata sólo de dar clases.

“... nosotros entendemos la formación profesional como una manera de que el alumno aprenda a haciendo, es decir, aprenda trabajando. Eso implica un montón de cambios en cuanto al concepto que hay hasta ahora de la FP, queremos darle una nueva visión a la forma de enseñar dentro de este centro. Nosotros lo que pretendemos

es hacer que las horas de clase no sean simplemente horas de pizarra, sino implicar a los alumnos desde el principio en proyectos de investigación en trabajo, que el alumno aprenda haciendo” (E1D1,2).

Para ellos, la conexión entre Formación Profesional y empresa es fundamental, pero no hay suficiente información en los empresarios, que tienen prejuicios ante las prácticas de alumnos en sus empresas:

“ (...) la teoría es muy buena, la práctica es nula. Lo que se intenta siempre es que haya siempre una relación más estrecha entre el alumnado y el mundo laboral (...), de hecho (...) hay un modulo que es Formación en el Centro de Trabajo que se realiza dentro de las empresas (...) Los inconvenientes que yo veo ahí, es que todavía hay mucha mala información por parte de las empresas, no saben que significa que un alumno haga una formación en el centro de trabajo. Tú vas a la empresa y lo primero que les tienes que decir es que se tranquilicen, que todos los gastos corren a cargo de la administración. Ellos lo primero que piensan, si ven a un alumno, es que tienen que pagar la seguridad social (...) y eso no es así vamos. Entonces esa mala idea concebida hace que muchas empresas sean reacias... (E5, 2).

Sobre las características del alumnado, el 95% son mayores de edad, la mayoría de ellos mayores de 25 años y con cargas familiares. Tienen un perfil formativo previo muy diverso, desde profesionales cualificados de otros campos que vienen a formarse en otro diferente a causa de la crisis y de la ausencia de mercado de trabajo en su primera cualificación a jóvenes que vienen a finalizar su itinerario profesional después de realizar el bachillerato. Es un alumnado calificado académicamente como de mucho potencial, “escogido” en palabras del orientador, aunque muy diverso en forma de acceso, estudios previos, procedencia geográfica y edad.

“Son alumnos con buen comportamiento y actitud motivada ante los estudios. “Lo que quieren es aprender. No quieren perder el tiempo” (E5, 3). Son alumnos calificados de nobles (E6, 4), frente al alumnado típico de los IES. Pero su rendimiento a veces está condicionado por su estatus personal y familiar (edad + hijos)” (E4, 3).

En cuanto a la oferta de familias profesionales que realiza el Centro, las más demandas son Química y Mantenimiento y Servicio a la Producción, quizás por el perfil del alumnado con cargas familiares y que buscan desesperadamente reencauzar su carrera profesional. Además al ser un Centro Integrado, el referente es la Industria Química de Huelva. Este sector demanda alumnos en prácticas y profesionales para sus bolsas de empleo. Es el único sector económico que está generando empleo en Huelva. Por tanto creemos que la oferta formativa de este centro se adecúa bastante bien al sector económico en que se incardina.

“Ahí se nota mucho el perfil (...) y la gente sobre todo que tiene cargas y buscan a la desesperada reencauzar la carrera profesional (...) Hay más gente en ciertas familias: química, mantenimiento a producción... Hay otras familias, como por ejemplo la construcción o administración de empresas, que están un poco más estables; no recibe tantísima afluencia”(E4, 3).

En relación a la salidas profesionales, son calificadas de “malas”, entendiendo por malas que son escasas. Pero hemos observado que el centro no se rinde ante ello y no sólo se ajustan a las demandas formativas del entorno industrial en el que están sino que tienen sus propias iniciativas de empleo, como una cooperativa.

“Pues ahora mismo muy malas (...). Aprovecho para deciros que, ahora mismo tenemos un proyecto (...) de creación de una cooperativa por parte de los alumnos, para de alguna manera intentar dar una salida laboral a estos alumnos (...)(E1D1,3).

Sobre las expectativas del alumnado, destaca mayoritariamente “encontrar trabajo”, seguido de “continuar estudiando”.

“Yo, si después de hacer las prácticas no consigo trabajo, que creo que va a ser lo más posible por como está la cosa ahora, pues quizás me lo piense y siga estudiando, porque para estar parado en mi casa pues sigo estudiando otro ciclo formativo”. (Alu3E7, 4).

En relación al apartado de la orientación en el centro, el papel que desarrolla en el Centro se considera muy importante, fundamental y necesaria, según las respuestas de los profesores entrevistados.

“Si. Es necesaria al cien por cien. (...) También aquí estamos en un centro integrado de FP y parece que la orientación profesional sí tiene el sitio que debe tener” (E4, 4).

Sobre ¿qué se hace?, el orientador realiza labor de orientación, gestión de la bolsa de empleo, coordinación de la creación de una cooperativa de empleo, contacto con el Programa Emprende Joven de la Junta de Andalucía, orientación profesional para la carrera (transiciones de ciclo medio a superior, transición a la universidad, cambios de ciclo formativo...) y contenidos relacionados con las estrategias de inserción laboral y búsqueda de empleo (entrevistas de selección, modelos de CV, cartas de presentación, conocimiento de sí mismo...). De forma complementaria, los profesores de FOL desarrollan contenidos relativos al autoconocimiento de los alumnos, la toma de decisiones, las habilidades para la gestión de la carrera, o las técnicas de acceso al mundo laboral. Todo ello se vehicula fundamentalmente a través de una página web del Departamento de Información y Orientación Profesional.

“Nosotros hasta el curso pasado, el departamento de orientación por ser esto un instituto todavía, yo era el orientador y solamente (...) participaban en el departamento los tutores, como cualquier instituto. Actualmente al haberse convertido en un Centro Integrado de Formación Profesional, yo soy el jefe de los departamentos, y los profesores de FOL están adscritos al Departamento de Información y Orientación Profesional, que es como se llama ahora, con lo cual (...) aprovechamos las actuaciones que hacen ellos según la programación que tienen (...).” (E8OR, 3-4).

En cuanto al desarrollo de la orientación en el Centro, todos participan, aunque coordinados por el Departamento de Información y Orientación Profesional al que están vinculados todo el profesorado de FOL.

“(...) en fin, que en ese sentido hay bastante coordinación. Eso a modo de ejemplo, bueno la transversalidad y la participación. En este centro en cierto modo, es plena, es integral, yo creo que todo el mundo participa desde el Equipo Directivo hasta el profesorado, pero yo creo que viene marcado un poco por las características del centro, porque al ser centro integrado de FP y formación profesional aquí el objetivo es la formación profesional y después la inserción laboral”. (E4, 7).

Es preciso resaltar que la orientación profesional se inserta también en el trabajo cotidiano docente, especialmente en alguna de las asignaturas, como el módulo de Proyecto Empresarial.

“(...) Por tanto yo creo que este tipo de actividad con las asignaturas del proyecto empresarial y proyecto integrado (...), el alumno sale con un conocimiento al menos teórico-práctico bastante importante”. (E6, 6).

“Yo aquí la verdad que no he tenido participación directa, pero de entrada hay un departamento que se encarga de las relaciones con el entorno y sobre todo con las empresas”. (E4, 9).

Referente a cómo se organiza la oferta orientadora, se canaliza a través de tres tipos de actuaciones:

- 1) Tutoría de grupo, coordinada por el orientador y desarrollada por los profesores.
- 2) A través de dos módulos, impartidos por el profesorado de FOL: Módulo de Formación y Orientación Laboral y Módulo de Empresas e Iniciativa Emprendedora.
- 3) Actividades y estrategias globales que se desarrollan sobre orientación profesional en el Centro: sesiones informativas, charlas de profesionales, programas institucionales de orientación hacia el empleo, creación de bolsas de trabajo, fomento del autoempleo, cursos formativos demandados por las empresas, participación en proyectos de investigación y visitas a Instituciones y Empresas.

“(…) hago y aprendo, es la frase. También se intenta con esos proyectos que el alumno (…) pueda tener una idea para después crear su propia empresa…” (E5, 5).

“De aquí la más interesante es la visita a Fertiberia, (…) porque aquí se dan las prácticas en laboratorio pero luego en campo es como sabes realmente lo que vale. Entonces a nosotros, en particular, nos vino muy bien esa visita porque vimos donde está cada cosa que hemos estudiado, qué importancia tiene esas cosas que hemos estudiado”(…) (Alu2E1, 3).

En relación a los recursos y al apoyo institucional, estiman que son escasos e insuficientes y resaltan el abandono de la Administración hacia esta tipología de Centros. A veces, incluso la normativa parece estar en contra de algunas iniciativas, especialmente la de la cooperativa.

“No tienen todavía muy claro nuestras autoridades académicas eso de los Centros Integrados de Formación Profesional. Tenemos un montón de follones, le echamos un montón de horas a cosas que pensamos que la administración debería tener resueltas hace ya bastantes años…”(E1DI, 5).

“(…) Miras la normativa y algunos módulos de orientación y toda la parte de formación para el empleo y demás y sí se le da bastante importancia… (…) pero después te encuentras con que no tiene los recursos necesarios para llevarla a cabo (…) Resulta que no hay medios o asignación presupuestaria…” (E4, 11).

Sobre la percepción de la FP y la orientación profesional desde la empresa, el profesorado piensa que la mayoría de ellas no conocen la formación profesional actual.

“La mayoría de ellas (empresas) no conocen la formación profesional, y mucho menos como estamos trabajando aquí. Ese es uno de los motivos por el que queremos realizar esta jornada a través de la FOE de información a la empresa de lo que estamos haciendo. Un poco más las empresas que pertenecen a la AIQB, tipo Cepsa, Fertiberia, esas sí saben lo que es….(E1DI, 7).

En cuanto a la valoración de la orientación, en general, las actividades de orientación profesional se valoran como experiencias muy positivas tanto por el alumnado como el profesorado.

“(…) se nota que se preocupan por los alumnos no solamente mientras que estás estudiando aquí, sino también después de estudiar aquí, entonces eso sí es positivo”. (Alu2E1, 4-5).

No obstante, también destacamos algunas de las propuestas de mejora que han formulado: la asignación de un horario prefijado para actividades de orientación profesional, la ampliación de recursos en la web, que el profesorado integre más en sus asignaturas actividades propias de orientación profesional, la realización de más prácticas y el desarrollo de una orientación más individualizada.

Evaluación del Programa “Orient@cual”

Globalmente podemos estimar la valoración del programa como media-alta. Todos los calificativos sobrepasan la media de la escala. Por este orden, los alumnos califican positivamente el programa como interesante, útil, recomendable, adecuado, atractivo y necesario.

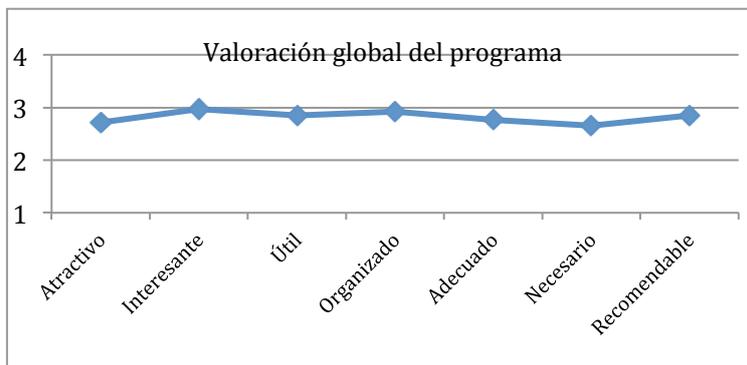


Figura 1. Valoración global del programa Orientacual (Medias. N=40; Claves: 1= Nada atractivo; 4=Atractivo...)

Entrando más en detalle, la valoración más alta corresponde a la actuación del profesor que se considera bastante adecuada, así como que ha contribuido a establecer vínculos con el profesor. El segundo bloque se corresponde con la valoración de las actividades, destacando especialmente que están bien ordenadas y que permiten experimentar. Así mismo las actividades han permitido reflexionar, son claras en su finalidad y han resultado fáciles e interesantes, con valores siempre por encima de la media de la escala. En relación al impacto del programa, destacan por encima de la media que el programa ayuda a conocerse mejor, a valorarse y a conocer sus raíces. En cambio ayuda menos a la toma de decisiones. Finalmente, en relación a las percepciones de los alumnos durante el desarrollo del programa, destacan que fomenta la cohesión del grupo, que se han sentido a gusto y les ha gustado participar en el mismo, y que por ello recomendarían el programa a otros alumnos, siempre en valores algo por encima de la media. En resumen podemos decir que la valoración del programa es medio-alto en todos los ítems sometidos a estimación.

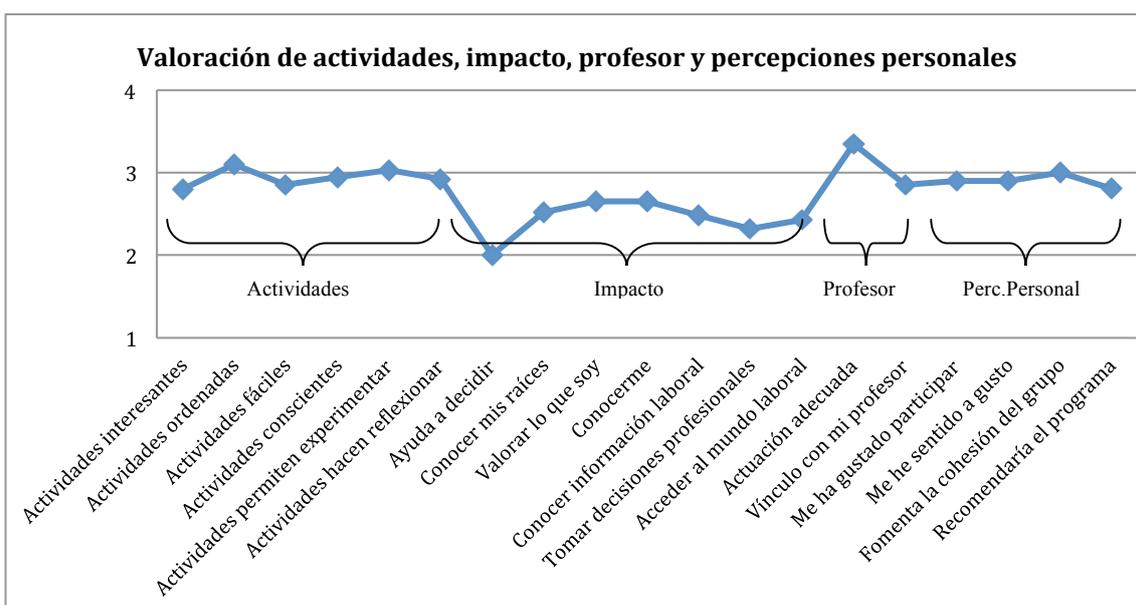


Figura 2. Valoración de actividades, impacto, profesor y percepciones (Medias; N= 40)

Tabla 2.

Valoración de actividades, impacto, profesor y percepciones (Medias; N= 40)

	Valoraciones del programa	N	Media	DT
Actividades	Las actividades me han parecido interesantes	40	2,80	,791
	Las actividades han seguido un orden adecuado	40	3,10	,744
	Las actividades me han resultado fáciles	40	2,85	,864
	He sido consciente del sentido de las actividades	40	2,95	,783
	Las actividades me han permitido experimentar	40	3,03	,768
	Las actividades me han hecho reflexionar	40	2,92	,888
Impacto	Me ha ayudado a decidir	40	2,00	,784
	Me ha servido para conocer mis raíces	40	2,52	1,012
	Me ha ayudado a valorar lo que soy	40	2,65	,802
	Me ha ayudado a conocerme	40	2,65	,921
	Me ha servido para conocer lugares/personas de información laboral	40	2,48	,877
	He aprendido a tomar decisiones profesionales	40	2,32	,797
	He aprendido a acceder al mundo laboral	40	2,43	,813
Profesor	La actuación del profesor ha sido adecuada	40	3,35	,770
	He establecido un vínculo con mi profesor	39	2,85	1,014
Percepciones	Me ha gustado participar en el programa	40	2,90	,810
	Me he sentido a gusto en el programa	40	2,90	,709
	Las actividades han fomentado la cohesión del grupo	40	3,00	,751
	Recomendaría el programa a otros compañeros	36	2,81	,980

Finalmente se han valorado las sesiones de trabajo de forma individualizada. Tal como señalamos en la valoración del programa, en las sesiones también lo más valorado ha sido la actuación del profesor, seguida de la participación del alumnado y la posibilidad de trabajo en grupo. Valores medios obtienen la temática e interés de las sesiones y la adecuación de la metodología utilizada en las sesiones del programa.

Tabla 3.

Valoración global de las sesiones del programa

Aspectos	N	Media	Desv. típ.
Temática	70	6,31	2,375
Trabajo en grupo	70	6,69	2,435
Actuación del tutor	70	8,07	1,772
Adecuación de la metodología	70	6,07	2,392
Participación del alumnado	70	7,13	1,941

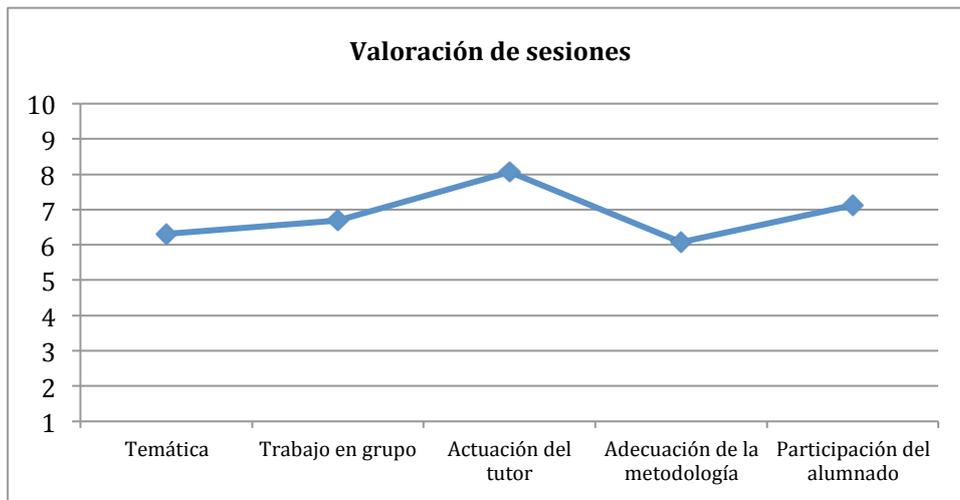


Figura 3. Valoración global de las sesiones del programa

Conclusiones

Tras el análisis de los resultados obtenidos en los centros estudiados, podemos destacar algunas consideraciones que creemos muy importantes para entender mejor lo que está pasando con las iniciativas orientadoras en la Formación Profesional.

En general, el alumnado de FP manifiesta cierta confusión entre las posibilidades laborales que ofrece en sí mismo los Ciclos Formativos. Presenta altos niveles de desmotivación, es autónomo y considera que el mundo del trabajo significa obtener réditos económicos y no como un espacio de crecimiento y de desarrollo profesional. Se echa en falta el desarrollo de habilidades sociales y académicamente, por lo general, presenta un nivel bastante bajo. Asimismo, se aprecia una escasa capacidad en la toma de decisiones, ya que no se valoran los aspectos realmente importantes al centrarse en el bienestar inmediato. Aunque se les proporciona información, cuando los alumnos tienen que aplicar los conocimientos adquiridos no saben por dónde tirar. No obstante, conforme los alumnos son mayores su grado de autoestima aumenta.

Se demanda más conocimiento de las formas de acceso al empleo y autoempleo, así como una metodología eficaz en la adquisición de estrategias de búsqueda de empleo. No están entrenados para situarse ante la vida ni capacitados para elaborar su proyecto profesional y vital.

En relación a la situación de la orientación profesional en la Formación Profesional, el departamento de orientación desarrolla diferentes actuaciones de orientación académica y profesional dirigidas al alumnado de los distintos ciclos de formación profesional del centro, con la implicación, además del profesorado FOL, del resto del equipo docente y de agentes y profesionales externos. Como condicionantes que dificultan esta acción orientadora destaca la imposibilidad de no disponer de una hora lectiva de tutoría con el alumnado como ocurre en PCPI o secundaria obligatoria lo que redundaría en una intervención continuada y no puntual como se hace normalmente que harían más efectivas las actividades programadas y se darían respuestas a las demandas suscitadas por el alumnado.

En cuanto a la valoración de la orientación, en general, las actividades de orientación profesional se destacan como experiencias muy positivas tanto por el alumnado como el

profesorado. Por último, se resalta como iniciativa muy necesaria la puesta en marcha del Programa Orient@tual.

Bibliografía

- Álvarez, P., & López, D. (2012). Centralidad del trabajo y estabilidad del proyecto profesional y vital. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 13-25.
- Bernard, F. (1995). Comment sortir du labyrinthe. *Cahiers Pédagogiques*, 20, 36-37.
- Comisión Europea (2004). *Sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros de 18 de mayo de 2004.
- García, S., & Romero, S. (2011). La orientación en la formación profesional: Una necesidad urgente. *Revista Educação Skepsis*, 2, 1066-1084. Recuperado de <http://academia.skepsis.org/revistaEducacao.html>
- Martínez, P., Pérez, F. J., & Martínez, M. (2014). Orientación profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 57-71. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1400800711.pdf
- Rodríguez, S. (1998). La función orientadora: Claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 5-23.
- Rodríguez, M. L. et al. (2008). *Dels estudis universitaris al mon del treball. La construcció del projecte professional*. Barcelona: UBe.
- Romero, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 337-354.
- Romero, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L. Sobrado & A. Cortés (Coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 119-142). Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Sánchez, M. F. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.

Autores

Ángel Boza Carreño

Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva; Avda. Tres de Marzo, s/n. 21007 Campus de El Carmen. Universidad de Huelva. Teléfono: 959218494. aboza@dedu.uhu.es. Es Maestro de Educación Primaria, Licenciado en Pedagogía por la UNED y Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva. Actualmente es profesor Titular de Universidad del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Huelva y Director del Máster Oficial en Orientación Educativa de la UHU. Imparte docencia tanto en los Másteres Oficiales de Orientación Educativa y Educación Intercultural de la Universidad de Huelva como en titulaciones de Grado de Educación Infantil. Sus principales líneas de investigación son la orientación educativa y los métodos de investigación. Recientemente ha publicado trabajos sobre motivación e integración de las TIC en educación.

Juan Manuel Méndez Garrido

Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva; Avda. Tres de Marzo, s/n. 21007 Campus de El Carmen. Universidad de Huelva. Teléfono: 959219244. jmendez@dedu.uhu.es. Doctor en Psicopedagogía, Licenciado en Pedagogía y Diplomado en Magisterio, es Profesor Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en el Departamento de Educación de la Universidad de Huelva. Su línea de investigación se centra en las temáticas de la Orientación Educativa y Profesional, la Prevención en Drogodependencias y las Tecnologías y Medios de Comunicación. Imparte docencia en Másteres y Grados de la Facultad de Ciencias de la Educación y en la titulación de Recursos Humanos y Relaciones Laborales. Ha participado en investigaciones a nivel nacional e internacional y es autor de colaboraciones en publicaciones y revistas profesionales.

María de la O Toscano Cruz

Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva; Avda. Tres de Marzo, s/n. 21007 Campus de El Carmen. Universidad de Huelva. Teléfono: 959218496, Fax: 959219224; maria.toscano@dedu.uhu.es. Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva desde 2004, actualmente, es profesora contratada doctora del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Huelva. Imparte docencia tanto en los Másteres Oficiales de Orientación Educativa y Educación Intercultural de la Universidad de Huelva como en titulaciones de Grado de Educación Infantil y Grado en Educación Social. Sus principales líneas de investigación son la orientación (educativa, vocacional, académica, personal, familiar, etc.) y la tutoría; el diagnóstico en educación y los métodos de investigación.

Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I. & Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 107-123.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101>

Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación

Pilar Figuera Gazo, Mercedes Torrado Fonseca, Inmaculada Dorio Alcaraz, Montserrat Freixa Niella

Universidad de Barcelona

Resumen

Uno de los objetivos de la política universitaria a nivel nacional e internacional ha sido la diversificación de las vías de entrada a la universidad para favorecer el acceso más generalizado a la educación superior. Sin embargo, el establecimiento de políticas de acceso debe ir acompañado de medidas para garantizar la permanencia en el sistema. La orientación es uno de los instrumentos más significativos. El artículo presenta los resultados de una investigación longitudinal sobre los procesos de transición y persistencia de una cohorte de estudiantes de ADE y Pedagogía de la Universidad de Barcelona que iniciaron los estudios en el año 2010. Los datos confirman que las situaciones de retraso académico, fracaso y abandono son significativamente superiores entre los estudiantes que accedieron a través de las vías no convencionales (específicamente aquellos procedentes de las vías CFGS, mayores de 25 años y 45 años). A partir de los resultados procedentes de las bases de datos institucionales y de los cuestionarios de seguimiento, se discute las implicaciones para el establecimiento de acciones de orientación y tutoría que contribuyan a la verdadera equidad del sistema.

Palabras clave

Transición a la universidad; estudiantes universitarios no convencionales; persistencia universitaria; orientación.

Contacto:

Pilar Figuera Gazo. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. Edifici Llevant, 2n Planta. Campus Mundet. Passeig Vall Hebron, 171. 08035 Barcelona. pfiguera@ub.edu.

El artículo es una parte del estudio "Trayectorias de abandono, persistencia y graduación en Ciencias Sociales: validación de un modelo predictivo" (EDU2012-31568), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Non-Traditional University Students Persistence and Drop-out pathways: Implications for guidance

Abstract

One of the aims of university policy at national and international level has been the diversification of ways to college to promote wider access to University. However, establishing access policies must be accompanied by measures to ensure continuity in the system. Guidance is one of the most significant instruments. The article presents the results of a longitudinal study on the process of transition and persistence from a student cohort of Business Administration and Management and Pedagogy at the University of Barcelona who began studies in 2010. The results show the differences between non-traditional students (including vocational education and training, and students over 25 and 45 years old) and those from post-compulsory secondary education as regards the various indicators of the transition to university examined in the study. Final discussion goes around the obtained results from institutional databases and follow-up questionnaire to establish guidance and mentoring activities to develop equity policies.

Key words

Transition to university; “non-traditional” university students; student persistence; guidance.

Introducción

Desde una perspectiva histórica, la universidad ha ido transformándose a lo largo de los siglos en respuesta al cambio de los tiempos. Sin embargo, en estas últimas décadas, la necesidad de modernizarla ha producido una verdadera metamorfosis en los sistemas de educación superior. En el contexto de la Unión Europea, los cambios se inician al amparo de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. En un marco más político, se reconoce el valor de una sociedad del conocimiento para la construcción de la ciudadanía europea. Además, se impele a los países miembros a desarrollar las políticas de equidad en la educación superior a través de una organización más flexible, la creación de vías alternativas que mejoren el acceso, el reconocimiento y la acreditación de la experiencia profesional y el desarrollo de programas de orientación y acompañamiento (OCDE, 2008; EURYDICE, 2011).

En España, estas medidas se han concretado en diversas acciones que incluyen desde el desarrollo de una nueva política de becas y ayudas al estudio (Berlanga, 2014) a la planificación de un sistema integrado de formación profesional que articula los diferentes niveles y las interconexiones necesarias para potenciar el acceso a la formación universitaria y garantizar mecanismos de reincorporación o continuación de la formación a los adultos y trabajadores (Echeverría, 2010).

El marco legal permite reseguir el camino reciente hacia convergencia del sistema universitario y no universitario de la educación superior en España a partir de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación. El RD 1538/2006 establecía el principio de un nuevo catálogo nacional de títulos de FP y definía su estructura. A continuación, se regulaba la normativa del acceso a la universidad (BOE 113 de 8 de mayo de 2010 y BOE 306 de 17 de diciembre de

2010), reforzándose la colaboración entre los subsistemas de formación inicial y la universidad y las medidas de información y orientación profesional de los centros (RD 861/2010). En el año 2011, se establecían las pasarelas entre los diferentes niveles educativos para promover entornos integrados de educación superior que desarrollaban nuevos modelos de relaciones entre la universidad y la formación profesional, incluidos los procedimientos para su reconocimiento.

Recientemente se ha cerrado un proceso de cambios significativos en la diversificación del acceso a la universidad. Asimismo, se ha iniciado un nuevo período a partir de la LOMCE (2013), aún incierto y por construir, que suprime el requisito de la prueba de acceso a las enseñanzas universitarias de grado para los estudiantes de bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) y delega a las Universidades las decisiones sobre admisión de estos estudiantes. El RD 412/2014 establecía la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los requisitos específicos para las vías de acceso de estudiantes mayores de 25 años, mayores de 40 con experiencia laboral y mayores de 45.

Paralelamente, otro de los ámbitos de reforma ha sido el de la orientación y la acción tutorial, reconocidos como instrumentos clave de la modernización de la universidad. A nivel legal, el RD 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el RD 1791/2010, por el que se aprueba el *Estatuto del Estudiante Universitario*, constituyen los documentos fundamentales que elevan a norma las, hasta ahora, acciones voluntarias de orientación y tutoría de los estudiantes. Estas acciones deberán integrarse en el marco de sistemas de apoyo y orientación, dirigidos a favorecer la adaptación a la universidad del conjunto de los estudiantes, su rendimiento, su persistencia en el sistema y la graduación.

Tras años de reforma, la situación en España marca unas tendencias claras. El efecto de las políticas de acceso a la universidad para los estudiantes de vías no convencionales (CFGS, mayores de 25 años y mayores de 40 y 45 años) ha producido un incremento significativo de la población de más de 30 años (OCDE, 2013). Si bien los datos ocultan una diversidad importante. Así, los estudiantes mayores y trabajadores predominan en las universidades públicas no presenciales. La distribución por áreas de estudio es muy desigual y el área de Ciencias Sociales y Jurídicas es la que ha recibido un impacto más significativo con la aplicación de estas políticas (MECD, 2014).

En el caso específico de la Universidad de Barcelona, el curso 2010-11 se cierra la implantación de los nuevos grados adaptados al EEES. Accedieron un total de 10394 estudiantes. Un 24,2% procedían de vías no convencionales: el 20,3% de CFGS; un 3,3% vía mayores de 25; un incipiente 0,1% accede vía mayores de 40 con experiencia reconocida; y 0,5% procede de mayores de 45 años, datos que permiten inferir diferencias en la clase social de los estudiantes (Berlangua, 2014). En las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud, un tercio de los estudiantes procede de vías no convencionales. De este modo, en el conjunto de la universidad, un total de 2414 estudiantes iniciaban ese curso académico un camino incierto.

Sin duda, el acceso a la Universidad convencional va dejando paso, de forma gradual, a colectivos de estudiantes cada vez más diversos, de diferentes vías y *backgrounds*, con unos itinerarios formativos menos lineales y vinculados con un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida. La revisión de los estudios pone de manifiesto que el fenómeno es generalizado en el contexto internacional, si bien los tiempos han sido diferentes y países como USA o el Reino Unido, pioneros en las políticas de acceso abierto, cuentan con un mayor corpus investigador. La necesidad de comprender los factores específicos que intervienen en los

resultados ha impulsado el desarrollo de líneas de investigación, enriqueciendo los modelos de abandono y persistencia universitaria concebidos inicialmente desde el estudiante convencional (véase la revisión de Cabrera, Pérez y López, 2014)

Los trabajos desarrollados durante la década previa coinciden en sus conclusiones: los problemas de persistencia y retraso académico parecen agudizarse en determinados colectivos que, a la luz de los datos, podríamos identificarlos como grupos vulnerables al riesgo. Este es el caso de los estudiantes trabajadores, de más edad y/o provenientes de vías profesionalizadoras (Crawford y Harris, 2008; Chen y Carroll, 2007), aquellos procedentes de grupos minoritarios o de contextos socialmente desfavorecidos (Belloc, Maruotti y Petrella, 2010; Bowen, Chingos y McPherson, 2009; Cabrera, Burkum, La Nasa, y Bibo, 2012; Rowan-Kenyon, Bell y Perna, 2008). Los datos traspasan las fronteras entre países y suponen un reto importante al tan anunciado principio de equidad.

No obstante, la diferencia entre los sistemas universitarios y las políticas de acceso limita la comparabilidad de los datos, como han señalado numerosos trabajos (Kim, 2007; Rosário y otros, 2014; Rodríguez Espinar, 2014). El propio concepto de alumnos *no convencionales* (o no tradicionales) no es unívoco; el denominador común que podría unir a estos estudiantes es el hecho que los identifica como colectivos infrarrepresentados en la universidad y cuya participación está limitada por factores estructurales, pero los criterios para medirlo presentan diferencias importantes entre países y contextos (Gilardi y Chiara, 2011, Rosário y otros, 2014). Se cita como evidencia el trabajo de Kim (2007) quien identifica tres criterios de definición en el contexto internacional. El primero está relacionado con la edad en el momento de la inscripción y vincula el término a “estudiantes maduros”. El segundo incluye a aquellos que son diferentes a la mayoría de los estudiantes en términos de *background* (etnia, estatus socio-económico más bajo, de primera generación, y la situación laboral). El tercero pone énfasis en los factores de riesgo para el abandono de los estudios como: el retraso en la inscripción tras los estudios previos, la matrícula a tiempo parcial, la autofinanciación de los estudios, tener roles familiares y/o ausencia de diploma de estudios secundarios.

El análisis de la situación en nuestro país es relativamente reciente, pero los estudios han identificado diferencias en los diversos indicadores de rendimiento y persistencia en la universidad de los estudiantes en función de las vías de acceso (Gairín, Figuera y Triadó, 2010; Torrado, 2012; Figuera y Torrado, 2013). Los estudiantes procedentes de vías no convencionales presentan menores tasas de graduación y alargamiento de los estudios (MCDC, 2014).

Además, diversas investigaciones que han analizado la implementación de la orientación y la tutoría en nuestro país, ponen de manifiesto las debilidades del sistema para articular mecanismos de orientación y acompañamiento efectivos para el conjunto de los estudiantes (Martínez Clares, Pérez Cusó y Martínez Juárez, 2014; Romero y Figuera, en prensa). Consciente de estas necesidades, la red servicios de información y orientación de las universidades españolas (SIOU) establecía como acciones necesarias en el marco del Plan Estratégico 2011-15: “Definir un mapa de perfiles y necesidades de futuros estudiantes según el EEES” y “Promover la mejora de la información e iniciar el desarrollo de técnicas de orientación para el acceso de mayores de 25, 40 y 45 años” (<http://www.um.es/web/siou/grupos-trabajo/plan-estrategico>).

La investigación desarrollada hasta el momento permite valorar las tendencias macro en el sistema. No obstante, es necesario comprobar la compleja interacción entre los factores personales y contextuales, a partir de estudios contextualizados en colectivos y contextos académicos. Los resultados nos permitirán encontrar las claves para el diseño de medidas

efectivas para promover la persistencia y la graduación de los estudiantes no convencionales. En el presente estudio se analiza la situación de los estudiantes que accedieron a través de las vías no convencionales (específicamente aquellos procedentes de las vías CFGS, mayores de 25 años, 40 y 45 años) en dos contextos disciplinares diferentes del ámbito de Ciencias Sociales. Se plantean las siguientes cuestiones: ¿Qué impacto tiene las medidas de acceso abierto en los estudios analizados? ¿Cuál es la percepción de estos estudiantes respecto al proceso de adaptación académica y social en el primer año de Universidad? ¿Qué tasa de persistencia y abandono tienen en los años posteriores? ¿Cuáles son las diferencias en relación a sus compañeros de vías tradicionales? Y, finalmente, ¿qué consecuencias tienen los datos para el diseño de acciones de orientación y acción tutorial?

Metodología

El artículo presenta algunos resultados de una investigación descriptiva de carácter longitudinal sobre los procesos de transición y persistencia universitaria en el contexto de Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. La exposición centra su atención en la descripción del proceso de transición y persistencia de los estudiantes no convencionales respecto a sus compañeros de la cohorte 2010-11.

Población y muestra

El estudio parte de la premisa que el fenómeno de la persistencia es complejo y solo puede ser interpretado y explicado desde el conocimiento del contexto organizacional donde se produce. Para ello, se seleccionan dos titulaciones que, aun partiendo del mismo ámbito, tienen elementos diferenciales (perfil de acceso del estudiantado, aspectos curriculares, entre otros). Las titulaciones seleccionadas son Administración y Dirección de Empresas (ADE) y Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

El estudio utiliza dos niveles de acercamiento al análisis de la transición académica: macro (con el conjunto de la promoción) y micro (con una muestra). El total de la cohorte es de 1523 estudiantes (1290 de ADE y 233 de Pedagogía) y la muestra participante corresponde al alumnado asistente a clase en el momento de la administración de los cuestionarios (CIU y CVPS). La participación ha sido voluntaria y supera el 50% de la población.

Tabla 1.

Distribución de la población y muestra en función del nivel de análisis, titulación y vía de acceso

Niveles de Análisis	Fuente de Información	Cohorte	Vía de acceso			
			Bachillerato	CFGS	Mayores de 25 años	Mayores de 45 años
MACRO	Población	1523	974	313	41	1
	BBDD institucional	ADE=1290	ADE=838	ADE=260	ADE=31	ADE=1
		Pedagogía=233	Pedagogía=136	Pedagogía=53	Pedagogía=10	
MICRO En el primer año	Muestra	785	534	151	19	
	CIU	ADE 655	ADE=451	ADE=125	ADE=12	
		Pedagogía 130	Pedagogía=83	Pedagogía=26	Pedagogía=7	
	Muestra	791	561	122	14	
	CVPS	ADE 651	ADE 472	ADE 107	ADE=10	
Pedagogía 140		Pedagogía 89	Pedagogía 32	Pedagogía=4		

CIU Cuestionario Inicial sobre la Integración en la Universidad; CVPS Cuestionario de Valoración del Primer Semestre

De los 1523 estudiantes, el 64% accedieron por la vía tradicional del bachillerato y el resto proviene de otras vías: un 20,5% de CFGS, 2,8% mayores de 25 y 45 años, 12% de otros estudios iniciados y finalmente el 0,8% de segundas carreras. Hemos de destacar la ausencia de estudiantes de la vía mayores de 40 con experiencia laboral. En la tabla 1 aparece cómo está distribuida la población y la muestra participante. Los que provienen de estudios iniciados y segundas carreras son estudiantes que tienen experiencia universitaria y por lo tanto presentan otra realidad diferente a los de nuevo acceso, por lo que se han desestimado para este artículo.

Instrumento de recogida de información

Han sido varias las estrategias de recogida de información utilizadas para conocer la adaptación y persistencia de los estudiantes y vincular datos institucionales y estructurales con percepciones personales de los alumnos; siempre desde la premisa de la complementariedad documental. En este trabajo se utiliza la información de la base de datos institucional y los dos cuestionarios de adaptación que se administraron en el primer año.

La información personal y académica de los estudiantes de toda la cohorte (edad, nota de acceso, vía de acceso, opción de entrada, estudios del padre y madre, situación laboral, etc. y datos del expediente académico de los dos primeros años) ha sido facilitada por gestión académica de la Universidad de Barcelona. Esta información ha permitido identificar perfiles diferenciales de estudiantes y los abandonos por curso, así como calcular los indicadores de rendimiento (tasa de presentados, de éxito y de rendimiento).

La valoración del alumnado sobre el proceso de transición académica vivido en dos momentos clave del primer año (primeras semanas y tras la evaluación del primer semestre) se ha recogido mediante dos cuestionarios con cinco puntos de valoración tipo Likert: Cuestionario sobre la Integración Inicial en la Universidad (CIIU) que se aplicó en el primer mes de clase y el Cuestionario de Valoración del Primer Semestre (CVPS) que se administró tras el primer semestre. En ambos cuestionarios se analizan las expectativas de autoeficacia (medidas con una escala de 10 ítems), la satisfacción académica (escala de 7 ítems), la adaptación académica (un ítem) y la motivación por los estudios (un ítem). Únicamente en el primer cuestionario se recoge información sobre la percepción de apoyo. La elaboración de los instrumentos se realizó a partir de la adaptación de la escala original de R.W. Lent y cols. en la versión portuguesa de la misma (Lent, Taveira, Singley, Sheuy Hennessy, 2009).

Procedimiento

El acceso a las aulas para la administración de los cuestionarios se planificó conjuntamente con los Jefes de Estudios de ambas titulaciones. Asimismo, se solicitó la autorización en el uso de datos personales y académicos de los estudiantes, respetando la confidencialidad de los mismos. El análisis se ha realizado con el programa informático de SPSS v.20. Se han confirmado el no cumplimiento de los supuestos paramétricos de las variables cuantitativas y se han utilizado pruebas de contraste no paramétricas.

Resultados

Las características personales de los estudiantes (tabla 2) de la cohorte en función de la vía de acceso a la universidad definen perfiles diferenciales. Los estudiantes de Bachillerato proceden de familias con un nivel de estudios más elevados, residen en el domicilio familiar,

no trabajan y son más jóvenes. Sin embargo, los estudiantes definidos como no convencionales suelen compaginar estudios y trabajo, residir en domicilio propio (caso de los mayores de 25-45 años) y, muy posiblemente, tener cargas familiares.

Respecto a las características en el acceso a la universidad los estudiantes de ADE, independientemente de su vía de acceso, eligen la carrera en primera opción (86%-93,8%) a diferencia de los estudiantes de Pedagogía que solo lo hacen el 60% de sus estudiantes. Las ayudas económicas para sufragar los gastos de los estudios son mayoritarias en los estudiantes de Pedagogía y en los alumnos de CFGS que acceden a ADE (40,4%). Los estudiantes mayores de 25 y 45 años se matriculan de menos créditos acogiéndose así a la opción de “matrícula parcial” (un 62,5% de los casos en ADE y de un 70% en Pedagogía).

Tabla 2.

Perfil de entrada de los estudiantes en función de la titulación y vía de acceso

	Vías de acceso	N	Características personales					
			Edad (*)	Mujer	No trabaja	Estudios superiores del Padre	Estudios superiores de la Madre	Domicilio familiar
ADE	Bachillerato	838	19,94	49,50%	66,80%	32%	30%	88,20%
	CFGS	260	23,75	47,30%	54,20%	13%	9%	83,10%
	Mayores 25-45 años	32	31,1	50%	34,40%	15%	9%	28,10%
Pedagogía	Bachillerato	136	20,24	90,40%	64,40%	15%	17%	80,10%
	CFGS	53	23,99	88,70%	50%	6%	6%	71,70%
	Mayores 25-45 años	10	30,95	90%	60%	30%	20%	20%

¿Cuál es el proceso de adaptación de los estudiantes no convencionales en el primer año?

El proceso de adaptación, su integración social y académica inicial se perfila de forma diferente según la titulación. Los estudiantes de Pedagogía son más confiados con sus posibilidades académicas, perciben más apoyo del entorno, tanto académico como social y, en general, están más satisfechos académicamente. Estas diferencias no se relacionan con el perfil de entrada de los estudiantes, sino con las variables del contexto institucional (estrategias de enseñanza-aprendizaje, relación con el profesorado, dificultad de estudios, etc.)

La tabla 3 presenta las medias de las escalas de los diferentes constructos analizados (expectativas de autoeficacia, adaptación académica, motivación, percepción de apoyo y satisfacción académica). Tal y como se puede observar las diferencias son más destacadas en la titulación de ADE: los estudiantes de CFGS se sienten, respecto a sus compañeros de bachillerato, significativamente menos capaces (U de M-W=22983,0 sig=0,015), con una percepción de adaptación inicial inferior (U de M-W= 20568 sig=0,000), con menos percepción de apoyo del entorno (U de M-W= 22900 sig=0,017) y menos satisfechos académicamente (U de M-W=22239 sig=0,002).

Tabla 3.

Transición inicial en la Universidad en función de tipología de estudiantes y titulación

Titulación	Dimensiones CIU	Bachillerato	CFGS	Mayores de 25-45 años
		Convencionales	No Convencionales	
		media (sd)	medias (sd)	medias (sd)
ADE	Expectativas de autoeficacia	3,70 (0,48)	3,53 (0,56)	3,63 (0,65)
	Adaptación académica inicial	3,70 (0,64)	3,32 (0,77)	3,50 (0,80)
	Motivación inicial	3,67 (0,84)	3,49 (0,99)	4,00 (1,04)
	Percepción de apoyo	3,69 (0,45)	3,55 (0,55)	3,40 (0,59)
	Satisfacción académica	3,68 (0,57)	3,46 (0,68)	3,66 (0,58)
Pedagogía	Expectativas de autoeficacia	3,78 (0,46)	3,94 (0,40)	3,91 (0,43)
	Adaptación académica inicial	3,99 (0,53)	3,92 (0,69)	4,29 (0,49)
	Motivación inicial	4,04 (0,72)	4,08 (0,80)	4,71 (0,49)
	Percepción de apoyo	3,96 (0,40)	3,89 (0,38)	3,97 (0,28)
	Satisfacción académica	4,00 (0,50)	4,09 (0,49)	4,12 (0,74)

CIU Cuestionario de Integración Inicial en la Universidad. Las medias se han calculado a partir de la media aritmética de las respuestas de cada una de las escalas del cuestionario. Las escalas tienen 5 puntos.

() La Muestra en ADE Bachillerato n=451, CFGS n=125 y Mayores de 25-45 años n=12 y en Pedagogía Bachillerato n=83, CFGS n=26 y Mayores de 25-45 años n=7*

En la titulación de Pedagogía, el conjunto de las percepciones analizadas en la primera transición no presentan diferencias significativas entre los dos grupos, si bien los estudiantes no convencionales obtienen puntuaciones más altas en cuanto a las expectativas de autoeficacia, a la motivación inicial por los estudios y a la satisfacción académica en el primer mes de clase.

Las respuestas al *Cuestionario de Valoración del Primer Semestre (CVPS)*, cumplimentado tras el conocimiento de las calificaciones, constata la existencia de dos realidades en cuanto a la concepción, organización, la incidencia de la dificultad y el nivel de exigencia en los estudios. Las opiniones de los estudiantes de ADE son, nuevamente, inferiores que las manifestadas por los estudiantes de Pedagogía, independientemente de la tipología de estudiantes (tabla 4).

El análisis por tipologías de estudiantes arroja únicamente diferencias significativas en las opiniones manifestadas por los estudiantes no convencionales de ADE respecto a sus compañeros en cuanto a la adaptación académica tras meses en la universidad (U de M-W=23066.5 sig=0,005).

Tabla 4.

Valoración de la transición tras el primer semestre en la Universidad en función de tipología de estudiantes y titulación

Titulación	Dimensiones CVPS	Bachillerato (*)	CFGS (*)	Mayores de 25-45 años (*)
		Convencionales	No Convencionales	
		media (sd)	media (sd)	media (sd)
ADE	Expectativas de autoeficacia	3,64 (0,65)	3,65 (0,69)	3,77 (0,69)
	Adaptación académica	3,60 (0,73)	3,36 (0,86)	3,20 (0,79)
	Motivación	3,31 (0,88)	3,24 (0,94)	3,80 (0,79)
	Satisfacción académica	3,65 (0,48)	3,55 (0,55)	3,79 (0,45)
Pedagogía	Expectativas de autoeficacia	3,88 (0,53)	3,88 (0,54)	3,75 (0,54)
	Adaptación académica	4,02 (0,60)	3,84 (0,45)	4,00 (0,00)
	Motivación inicial	3,75 (0,71)	3,69 (0,82)	4,25 (0,50)
	Satisfacción académica	3,99 (0,37)	3,92 (0,37)	3,94 (0,55)

CVPS Cuestionario de Valoración del Primer Semestre. Las medias se han calculado a partir de la media aritmética de las respuestas de cada una de las escalas del cuestionario. Las escalas tienen 5 puntos.

(*) La Muestra en ADE Bachillerato n=472, CFGS n=107 y Mayores de 25-45 años n=10 y en Pedagogía Bachillerato n=89, CFGS n=32 y Mayores de 25-45 años n=4

¿Existen diferencias en el rendimiento académico en función de la tipología de estudiante?

Independientemente de la titulación, los estudiantes convencionales se caracterizan por ser estudiantes que se presentan más a las pruebas de evaluación (en ADE, U de M-W= 97234, sig= 0,000 y en Pedagogía, U de M-W= 3381,5, sig= 0,000) y obtienen mejores resultados académicos (tasa de éxito ADE U de M-W=79446 sig=0,000 y Pedagogía U de M-W= 3241 sig=0,000 – tasa de rendimiento: ADE U de M-W=78405 sig=0,000 y Pedagogía U de M-W= 2861 sig=0,000). Aun siendo significativas estas diferencias, las distancias, tal y como se puede observar en la tabla 5, son mayores en el contexto de la titulación de ADE llegando a valores próximos de 30 puntos porcentuales. En esta realidad, los estudiantes que accedieron vía mayores de 25 o 45 años presentan un alto riesgo académico en el contexto de ADE y sus valores, en relación a sus compañeros que provienen de CFGS, son siempre menores.

Tabla 5.

Indicadores de rendimiento del primer curso en función de la carrera y vía de acceso

Carreras	Vías de acceso	Indicadores de rendimiento 1er año		
		Tasa de Presentado	Tasa de Éxito	Tasa de rendimiento
ADE	Bachillerato (N=838)	91,25	71,56	72,25
	CFGS (N=260)	83,67	52,35	51,13
	Mayores de 25/45 años (N=32)	64,36	49,2	43,91
Pedagogía	Bachillerato (N=136)	95,61	95,02	95,2
	CFGS (N=53)	84,28	83,45	80,59
	Mayores de 25/45 años (N=10)	90	97,33	87,33

¿Los estudiantes no convencionales abandonan más?

El seguimiento longitudinal de la cohorte en los tres primeros años ha permitido constatar que el fenómeno del abandono es mayor en el primer curso y presenta una tendencia descendente en cursos posteriores. Según aparece en la tabla 6 los estudiantes con mayor riesgo de abandono son: en ADE los de vías “mayores de 25 y de 45 años” (53,13%) y en Pedagogía los estudiantes de CFGS (20,79%).

La tabla 7 presenta el análisis de la tipología del abandono en el primer año. La columna del total de abandono incluye los abandonos definitivos y los casos de reincorporación posterior señalados en la tabla 6. El análisis contextual de las causas de estos abandonos en función de la aplicación de la normativa de permanencia existente y considerando las tipología de abandono definidas por Torrado (2012), permite constatar diferencias significativas entre las titulaciones ($X^2=15,366$, $gl=3$, $sig=0,002$). Los estudiantes de ADE que abandonan lo hacen por motivos académicos (no aprueban o, si lo hacen, no lo suficiente) frente a los de Pedagogía que lo hacen de manera voluntaria ya que superan los requisitos académicos para continuar sus estudios.

Tabla 6.

Seguimiento longitudinal de la cohorte: situación de persistencia en función de la titulación y tipología de estudiantes

Situación de persistencia hasta matrícula curso 2013-14					
Carrera	Vía de acceso	Abandono del 1ero	Abandono 2o	Abandono 3ero	Continúa estudiando
ADE* (N=1290)	Bachillerato (N=838)	90 10,70%	62 7,40%	31 3,70%	655 78,20%
	CFGS (N=260)	74 28,50%	43 16,50%	13 5%	130 50%
	Mayores de 25-45 años (N=32)	17 53,13%	2 6,25%	5 15,63%	8 25,00%
Pedagogía** (N=233)	Bachillerato (N=136)	10 7,40%	9 6,60%	1 0,70%	116 85,30%
	CFGS (N=53)	10 18,90%	4 7,50%	1 1,90%	38 71,70%
	Mayores de 25-45 años (N=10)	1 10,00%	1 10,00%	1 10,00%	7 70,00%

* ADE: Bachillerato dos alumnos reingresan en segundo y abandonan, uno reingresa y abandona en tercero y catorce reingresan. CFGS: uno reingresa y abandona en segundo y dos continúan.

** Pedagogía: un alumno que abandonó en primer curso (2010-11) reingresó el curso 2012-13 y un alumno que abandonó en segundo curso (2011-12) reingresó en el curso 2013-14.

Tabla 7.

Tipología de abandono en función de la vía de acceso y titulación.

Titulación	Vía de acceso	Cohorte	Total Abandono	Tipología de abandono de primer curso			
				Abandono Voluntario	Abandono Premeditado (No se presenta a nada)	Abandono Expulsión (Se presenta pero no aprueba nada)	Abandono Expulsión (Se presenta aprueba algo pero no lo suficiente)
ADE	Bachillerato	838	107	38	27	22	20
			12,77%	35,51%	25,23%	20,56%	18,69%
	CFGS	260	77	28	10	22	17
			29,62%	36,36%	12,99%	28,57%	22,08%
	Mayores de 25/45 años	32	17	6	4	6	1
		53,13%	35,29%	23,53%	35,29%	5,88%	
TOTAL		1290	245	82	56	66	41
			18,99%	33,47%	22,86%	26,94%	16,73%
Pedagogía	Bachillerato	136	10	8	2	0	0
			7,35%	80,00%	20,00%		
	CFGS	53	11	6	3	1	1
			20,75%	54,55%	27,27%	9,09%	9,09%
	Mayores de 25/45 años	10	1	1			
		10,00%	100,00%				
TOTAL		233	30	20	7	2	1
			12,88%	66,67%	23,33%	6,67%	3,33%

El análisis del rendimiento por curso (tasa de rendimiento) en función de la persistencia y su contexto curricular presenta diferencias significativas en todos los casos (ver gráfica 1).

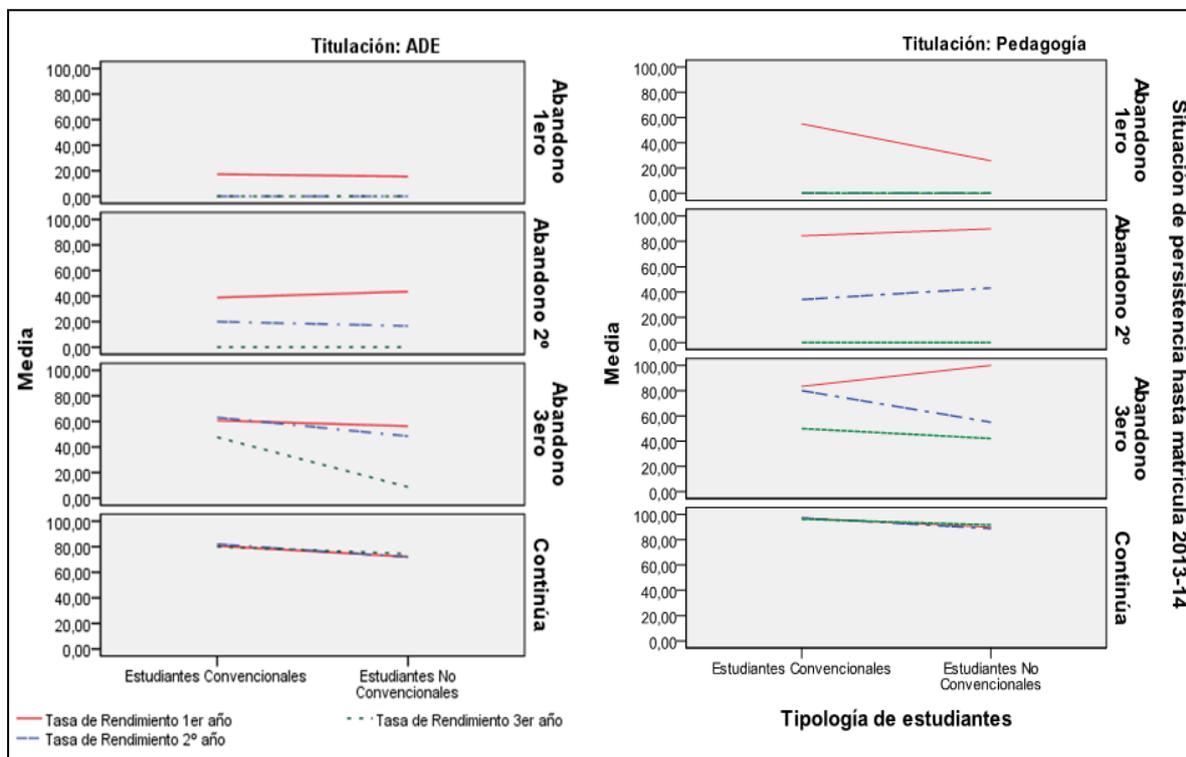


Figura 1. Rendimiento en función de la titulación, tipología de estudiante y persistencia

Las distancias en cuanto al rendimiento académico son mayores en la titulación de ADE frente a los datos que presenta Pedagogía. En cuanto al rendimiento académico de los estudiantes no convencionales, ya se ha mencionado que rinden menos que sus compañeros, pero el seguimiento longitudinal permite observar que las distancias se acortan en la titulación de Pedagogía, llegando a perfilarse una tendencia inversa en el caso del alumnado que abandona.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este artículo es presentar evidencias sobre el acceso y promoción de los estudiantes no convencionales, específicamente, estudiantes que accedieron a partir de la implementación de los nuevos grados vía CFGS, mayores de 25 y 45 años. Los resultados son concluyentes con estudios previos, en el sentido que los estudiantes no convencionales presentan niveles más elevados de abandono en el período analizado y su rendimiento académico es más bajo (Cabrera y otros, 2012; Crawford y Harris, 2008).

Las causas pueden responder a una interacción de factores personales y contextuales. La influencia del bagaje académico previo (conocimiento y competencias de gestión del estudio) podría explicar los resultados de una parte de los estudiantes, sobre todo aquellos cuyo abandono se produce por motivos académicos. En este sentido, algunas investigaciones sugieren que la edad, en cuanto a indicador de tiempo fuera del sistema de formación, puede ser una de las variables a considerar. El estudio de Rosário y otros (2014) con estudiantes no convencionales encontró que los más jóvenes tendían a lograr mejores resultados académicos; asimismo, en nuestro estudio, los estudiantes de CFGS obtienen mejores puntuaciones que sus compañeros de más de 25-45. Una posible explicación puede estar relacionada con el hecho de que estos estudiantes han estado fuera del sistema educativo menos tiempo y están mejor preparados para hacer frente a las demandas académicas.

Independientemente de la carrera, los estudiantes que accedieron vía bachillerato son más jóvenes, dedican más tiempo al estudio y viven con su familia de origen. La realidad se invierte entre los estudiantes no convencionales y fundamentalmente entre los mayores de 25 y 45 años. La necesidad de gestionar la demanda de los diferentes roles (familiares, laborales, académicos,...) supone un desafío importante a su implicación como estudiantes y un incremento del estrés como sugieren Gilardi y Guglielmetti (2011). Estos estudiantes se matriculan de menos asignaturas y pasan menos tiempo en el campus, limitando los espacios para las interacciones sociales con sus compañeros y profesores y para la asistencia a actividades complementarias, factores clave en la implicación en la vida universitaria (Cantwell, Archer, y Bourke, 2001; Lent y otros, 2009). Algunas investigaciones han sugerido que en situación en que las demandas de los diferentes roles compiten (familiares, laborales,...), la gestión de prioridades puede llevar a la persona a posponer su proyecto de graduación o abandonarlo (Rosário y otros, 2014). En este sentido, la participación y la adaptación académica y social a la universidad de los estudiantes no convencionales se asocian con la adecuada gestión de sus diferentes roles de la vida (Adams y Corbett, 2010).

Nuestros resultados constatan que las tasas de abandono más significativas se sitúan en el primer año y descienden, significativamente, en los años posteriores en ambas carreras. Aunque las causas de la deserción sean de índole diferente en función de las casuísticas, los datos son coherentes con la investigación en el campo, destacando la relevancia de las experiencias en el primer año en la universidad de cara a conformar el imaginario de expectativas respecto a la carrera y la decisión de abandonar o persistir (Yorke y Longden,

2008; Woosley, 2003). En este primer año, la percepción del estudiante sobre el ajuste entre sus expectativas previas y la realidad constituye un elemento fundamental de motivación e implicación (Almeida, Guisande y Paisana, 2012; Hong, Shull y Haefner, 2012).

Los indicadores de adaptación y persistencia académica analizados en este estudio son superiores en todos los casos en Pedagogía, confirmando, así, la incidencia de los factores contextuales. El análisis comparativo de ambos ámbitos pedagógicos, realizado en el marco de la presente investigación, ha puesto de manifiesto diferencias en la concepción, la organización y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la demanda de trabajo exigido, los modelos de interacción entre pares y con el profesorado y el uso de metodologías más activas y colaborativas (ver Freixa, Triadó y Aparicio, 2014; Dorio y Corti, 2014). Estos resultados son coherentes con algunas líneas de trabajo recientes, que relacionan el rendimiento y permanencia de los estudiantes no tradicionales con diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como el uso de metodologías de enseñanza colaborativas, centradas en el estudiante (Braxton, 2000; Tinto, 2012), en contextos en los que el profesorado da valor a sus experiencias vitales y laborales (Rosário y otros, 2014) o cuando se aplican sistemas de evaluación de los aprendizajes más participativos (Adriano, 2012).

Los resultados de nuestro estudio aportan luz sobre el proceso de integración de estos estudiantes, sugiriendo la necesidad de medidas complementarias de apoyo para garantizar una verdadera universidad inclusiva. El tema tratado tiene un trasfondo de responsabilidad social e institucional trascendental. Son muchas las voces que afirman que la ampliación del acceso a la universidad no ha venido acompañada por los necesarios cambios institucionales –organizativos, pedagógicos– para su promoción (Orgren 2003; Rosario y otros, 2014; Ariño, 2014). Para Gilardi y Chiara (2011) el efecto es paradójico, ya que mientras se alienta el acceso de estos estudiantes a la universidad la institución no parece estar preocupada por la comprensión de sus necesidades y circunstancias, manteniendo de este modo un sistema institucional diseñado para un tipo muy diferente de estudiante.

Además, los resultados obtenidos apoyan las tesis actuales sobre la permanencia del estudiante en el sistema; ésta no sólo depende de la capacidad del estudiante en integrarse y adaptarse a la universidad sino, también, de la capacidad de las instituciones de adaptarse a las características de los estudiantes en toda su diversidad (Tinto, 2012). Este nuevo paradigma, en palabras de Cabrera y otros (2014), avanza hacia un nuevo modelo de responsabilidad institucional que exige el esfuerzo sistemático por conocer las condiciones para que los diferentes colectivos de estudiantes progresen y tengan éxito en la universidad y, como consecuencia, desarrollar las estrategias necesarias para ello. Coincidimos con Johnston (2013) quien, en línea con los enfoques ecológico-sistémicos, señala la necesidad de intervenir de manera preventiva antes y durante el primer año aplicando los principios de la gradualidad y coherencia de los entornos a través de proyectos de transición y programas de retención holísticos, que impliquen a conjunto de los responsables (servicios, responsables académicos e institucionales y profesorado) y a todas las dimensiones de la formación (el diseño del currículum, la docencia, la orientación, la tutoría). En el ámbito específico de los estudiantes no convencionales, es necesario potenciar un trabajo transversal y coordinado desde ámbitos próximos a la realidad de los estudiantes, dirigido a evaluar los ambientes, contextos y entornos por los que transita la persona, analizando la contribución y/o las barreras de los elementos institucionales y organizativos en el desarrollo y la resolución de la transición a la universidad y los factores personales que contribuyen al éxito en los distintos estudios y ofreciendo elementos para la intervención.

La orientación y la acción tutorial pueden y debe constituirse en uno de los elementos vertebradores del cambio de mirada. Para ejercer este rol, es importante realizar modificaciones significativas y avanzar hacia un modelo de orientación guiado por planteamientos de intervención más holísticos e integrales que favorezca la promoción de estos estudiantes (Álvarez, 2014; Romero y Figuera, en prensa).

Para ello, los servicios de información y orientación deben ser agentes facilitadores de la conexión de la formación y de la cultura universitaria con los sistemas de acceso previo (centros de formación profesional, de preparación de acceso para mayores, servicios de orientación no universitarios,...). A la vez que debe proveer al estudiante de información de calidad que le ayude a afrontar los cursos, la carrera y su estancia en la universidad.

Desde la perspectiva de los estudiantes no convencionales, la investigación ha destacado la influencia de tres factores clave que condicionan la implicación y su persistencia en el sistema: las expectativas de autoeficacia, la gestión de los roles vitales y el sentido de pertenencia hacia la universidad (Cabrera y otros, 2014; Lent y otros, 2009; Tinto, 2012). Como consecuencia, deben crearse las condiciones que le permitan al estudiante mejorar sus expectativas de autoeficacia y expectativas de resultados realistas; facilitar las condiciones y el apoyo para que encuentre un equilibrio entre sus diferentes roles (académicos, laborales, familiares ...) que le permita asumir un nivel de compromiso suficiente con el estudio y una mayor participación en la vida universitaria. La mentoría de iguales resulta un elemento importantísimo. Además, la tutoría debe acompañar al estudiante no convencional en el ámbito académico (Álvarez Pérez, 2013), asegurando el seguimiento y retroalimentación oportuna de las áreas en las que se debe mejorar para responder a las demandas académicas.

En este artículo, nos hemos acercado a una población cada vez más mayoritaria en las aulas universitarias y hemos podido constatar algunas evidencias en relación a su proceso de transición. No obstante, la investigación debería abarcar muestras más amplias e incorporar otras cohortes para poder constatar los resultados y, además, profundizar en las diferencias en el sí de los estudiantes no convencionales.

Bibliografía

- Adams, J., & Corbett, A. (2010). Experiences of traditional and nontraditional College Student: A quantitative study of experiences, motivations and expectations among undergraduate Student. *Sociological Perspectives*, 15. Recuperado de http://www.unh.edu/sociology/media/pdfsjournal2010/JenniferAdams_AlexiaCorbett.pdf
- Almeida, L. S., Guisande, M .A., & Paisana J. (2012). Participación extracurricular, ajuste y rendimiento académico en la Enseñanza Superior: Un estudio con estudiantes portugueses. *Anales de Psicología*, 28(3), 860-865.
- Álvarez González, M. (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de grados y postgrados. Las transiciones académicas. En P. Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Álvarez Pérez, P. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Currículum*, 26, 73-88.
- Andriano, B. (2012). Engagement practices and study abroad participation of First-Generation American College Students. En T. Hicks & A. Pitre (Eds.), *Research studies*

- in *Higher Education: Educating multicultural College Students* (pp. 119-160). Lanham, Maryland: University Press of America.
- Ariño, A. (2014). La dimensión social de la educación superior. *RASE*, 7(1), 17-41.
- Belloc, F., Maruotti, A., & Petrella, L. (2010). University drop-out: An Italian experience. *Higher Education*, 60(2), 127-138.
- Berlanga, V. (2014). *La transición a la universidad de los estudiantes becados* (Tesis Doctoral). Recuperado de http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/284331/VBS_TESIS.pdf?sequence=1
- Bowen, W., Chingos, M., & McPherson, M. (2009). *Crossing the finish line: Completing College at America's Public Universities*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Braxton, J. (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press.
- Cabrera, A. F., Burkum, K. R., La Nasa, S. M., & Bibo, E. (2012). Pathways to a four-year degree: Determinants of degree completion among socio-economically disadvantaged students. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: A Formula for Student Success* (pp. 155-209). Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Cabrera, A. F., Pérez, P., & López, L. (2014). Evolución de las perspectivas de estudio de la retención universitaria en los EE.UU.: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Cantwell, R., Archer, J., & Bourke, S. (2001). A comparison of the academic experiences and achievement of university student entering by traditional and nontraditional means. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(3), 221-234.
- Crawford, K., & Harris, M. (2008). Differential predictors of persistence between community college adult and traditional aged students. *Community College Journal of Research and Practice*, 32, 75-100.
- Chen, X., & Carroll, C. D. (2007). *Part-time undergraduates in post-secondary education: 2003-04* (NCES 2007-165. U.S. Department of Education). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Dorio, I., & Corti, F. (2014). El primer año en la universidad. La experiencia de los estudiantes. En P. Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Echeverría, B. (Coord) (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC.
- Eurydice (2011). *La modernización de la educación superior en Europa: Financiación y dimensión social 2011*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131ES.pdf
- Figuera, P., & Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Contrapontos*, 13(1), 33-41.
- Gilardi, S., & Chiara G. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53.
- Gairín, J., Figuera, P., & Triadó, X. (Eds.) (2010). *L'abandonament dels estudiants a les*

universitats catalanes. Barcelona: AQU.

- Harpe, J. M., & Kaniuka, T. (2012). An analysis on retention among traditional and non-traditional students in select North Carolina Community Colleges. En T. Hicks & A. Pitre (Eds.), *Research studies in Higher Education: Educating multicultural College Students* (pp. 249-270). Lanham, Maryland: University Press of America.
- Hong, B. S., Shull, P. J., & Haefner, L. A. (2012). Impact of perceptions of faculty on student outcomes of self-efficacy, locus of control, persistence, and commitment. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13, 289-309.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.
- Kim, K. (2007). ERIC Review: Exploring the meaning of “nontraditional” at the community college. *Community College Review*, 30(1), 74-88.
- Lent, R. W., Taveira, M. C., Singley, D., Sheu, H., & Hennessy, K. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J., & Martínez Juárez, M. (2014). Una (re)visión de la tutoría de grado: la percepción de los estudiantes y tutores de estudios de grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 269, 305.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2014). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 13-14*. Madrid: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Vol. 2). París: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2013). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ogren, C. A. (2003). Rethinking the nontraditional student form a historical perspective. *The Journal of Higher Education*, 74(6), 640-664.
- Rowan-Kenyon, H., Bell, A. D., & Perna, L. W. (2008). Contextual influences on parental involvement in college going: Variations by socioeconomic class. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 564-586.
- Rosário, P., Pereira, A., Núñez, J. C., Cunha, J., Fuentes, S., Polydoro, S., Gaeta, M., & Fernández, E. (2014). An explanatory model of the intention to continue studying among nontraditional university students. *Psycotema*, 26(1), 84-90.
- Rodríguez Espinar, S. (2014). La problemática en la determinación de buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En P. Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Romero, S., & Figuera, P. (En prensa). La orientación en la Universidad. En A. Manzanares (Ed.), *Orientación a lo largo de la vida*. Wolters Kluwer España.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Illinois, Chicago: The University of Chicago Press.
- Torrado, M. (2012). *El fenómeno del abandono: El caso de ciencias experimentales en la Universidad de Barcelona* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/134955>

Yorke, M., & Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. York, Inglaterra: The Higher Education Academy.

Woosley, S. A. (2003). How important are the first few weeks of college? The long-term effects of initial college experiences. *College Student Journal*, 37(2), 201-207.

Autores

Dra. Pilar Figuera Gazo.

Profesora titular de Orientación Profesional del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Coordinadora del master en Psicopedagogía, desarrolla su actividad docente en el ámbito de la orientación profesional. Es investigadora principal del Grupo de investigación TRALS. Sus líneas de investigación son las transiciones académicas y laborales y la orientación profesional. Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació. Edifici Llevant. Passeig de la Vall d'Hebrón 171. pfiguera@ub.edu

Dra. Mercedes Torrado Fonseca.

Profesora titular de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Pertenece al Grupo de investigación TRALS. Desarrolla su actividad investigadora en el campo de la persistencia académica y evaluación de Planes de Acción Tutorial. Su docencia está vinculada con el área de metodología de investigación y de educación superior en grados y másters. Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació. Edifici Llevant. Passeig de la Vall d'Hebrón 171. mercedestorrado@ub.edu

Prof. Inmaculada Dorio Alcaraz.

Profesora titular de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Pertenece al Grupo de investigación TRALS. Desarrolla su actividad investigadora y docente en el campo de la formación del maestro de educación infantil y educación primaria, concretamente en el ámbito de la orientación y de la tutoría y del practicum. Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació. Edifici Llevant. Passeig de la Vall d'Hebrón 171. idorio@ub.edu

Dra. Montserrat Freixa Niella.

Profesora titular de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Es investigadora del Grupo de investigación TRALS. Desarrolla su actividad investigadora en el campo de la transición a la universidad, diversidad y familia y la calidad en el practicum. Actualmente, es la responsable del Plan de Acción Tutorial del grado de Educación Social. Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació. Edifici Llevant. Passeig de la Vall d'Hebrón 171. mfreixa@ub.edu

Álvarez, M. & Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 125-142.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>

La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral

Manuel Álvarez González, Josefina Álvarez Justel

Universidad de Barcelona

Resumen

Este artículo señala la importancia de la acción tutorial en una educación universitaria de calidad y en un espacio de convergencia docente y tutorial, que tiene como objetivo primordial la formación integral del alumnado. Ahora bien, hemos de admitir que el modelo de tutoría actual ha mostrado una serie de déficits que no le han permitido cumplir con su cometido. Para ello, es necesario plantear una serie de aspectos de mejora que nos conduzcan a un modelo integral de tutoría donde han de tener cabida, de forma coordinada, los diferentes niveles o modalidades de tutoría, con la implicación, motivación y formación de todos los agentes educativos y de orientación de la institución. Y, para que este nuevo modelo tutorial pueda implantarse, requiere de un cambio en la función tutorial como un aspecto de la función docente y se han de facilitar las condiciones que permitan la consolidación de dicho modelo y esto no puede venir exclusivamente por la vía de una mera imposición (mandato legal), sino a través de un verdadero plan estratégico, que esté consensuado por todos.

Palabras clave

Educación universitaria; Acción tutorial; Tutoría integral; Plan de acción tutorial.

Tutoring in University: from current model to a comprehensive model

Abstract

This article point out the meaning of the tutoring action in the excellence university education and into a convergent teaching and tutoring space, which has, as an essential target, the comprehensive training of the student. However, we should admit that several

Contacto:

Manuel Álvarez González, alvarez.m@ub.edu, Josefina Álvarez Justel, jalvarez.justel@ub.edu.

lacks has been found in the current tutoring model that avoid reaching its main goal. Hence, it is necessary to establish a series of improved aspects in order to lead us towards the comprehensive tutoring model where it ought to obtain, in a coordinated manner, the different levels of tutoring with the involvement, motivation and training of all education and orientation agents gathered in academic institution. And, for the purpose of setting this new tutoring model out, it is required a change in tutoring functions as an aspect belonging to the teaching function and needs to ease the different conditions that allow the consolidation of the new tutoring model so that it cannot come, only and exclusively, from a merely imposition (legal order), otherwise through an reliable and agreed strategic plan.

Key words

Higher Education; Tutoring action; Comprehensive tutoring; Tutoring action plan.

Justificación de la acción tutorial en la universidad

Diferentes estudios (Álvarez González y Rodríguez Espinar, 2000; Lázaro, 2002; Rodríguez Moreno, 2002; Álvarez Pérez, 2002, 2013; Rodríguez Espinar y otros, 2004; Rodríguez Espinar, 2006; Pérez Boullosa, 2006; Álvarez González y Forner, 2008; García Nieto, 2008; Sanz Oro, 2010; Álvarez González, 2009, 2013, 2014) han puesto de manifiesto la relevancia que tiene la acción tutorial en la universidad, como una pieza básica en la formación integral del alumnado. A su vez la universidad en el contexto del EEES está reforzando las acciones orientadoras y tutoriales con los estudiantes para mejorar su proceso formativo. Por tanto, la tutoría surge como un intento de dar respuesta a las nuevas necesidades de la universidad y del alumnado a través de una atención más personalizada, que sea capaz de asumir su diversidad y multiculturalidad y se convierta en un verdadero sistema de soporte a la educación superior.

En el contexto de universidad-docencia-calidad emerge la acción tutorial como un elemento capaz de aportar valor añadido a la educación superior, por cuanto articula tareas de información y orientación para el alumnado e implica en estas tareas al profesorado y a la institución (Álvarez González y Forner, 2008). En efecto, la importancia de la acción tutorial no sólo se ha de analizar desde el alumnado, sino también desde el profesorado y desde la propia institución universitaria. *Desde el alumnado* la acción tutorial se convierte en una actividad que le va a proporcionar información, formación y orientación sobre su proceso formativo, especialmente en la configuración de su proyecto de desarrollo personal. *Desde el profesorado* la acción tutorial le va a facilitar información para mejorar su práctica docente, además de proporcionar información privilegiada de todo lo que acontezca en el plan de estudios de la carrera (Grado). Y *desde la propia institución* la acción tutorial permite detectar necesidades, deficiencias, solapamientos que se puedan producir en el plan de estudios; las carencias que muestra el alumnado en su desarrollo personal, social y profesional; la detección de los colectivos de riesgo de abandono, etc. (Álvarez González, 2008, 2014).

Análisis del modelo tutorial actual

Diferentes estudios de análisis y evaluación del modelo actual de tutoría en las diferentes universidades han analizado sus fortalezas y debilidades y han planteado algunas propuestas de mejora (Sogues, 2011; Rodríguez Sierra, 2012; González y otros, 2012; Luna,

2012; Vázquez y Cuevas, 2014). En la cuadro 1 exponemos algunos de los déficits más significativos que ha presentado este modelo:

Cuadro 1.

Déficits del modelo de tutoría existente

- Falta de planificación y desarrollo efectivo del PAT en las carreras (Grados).
- No existe una estructura metodológica y de gestión adecuada para el desarrollo de la función tutorial.
- La necesidad de definir el perfil del tutor con sus modalidades de tutoría y las acciones concretas a realizar.
- Escaso compromiso para asumir el rol del tutor por parte del profesorado y por parte de la institución.
- Mínimo de impacto de la tutoría en la formación integral del alumnado.
- En la mayoría de las ocasiones no existe una gran disponibilidad de horarios por parte del profesorado y por parte del alumnado para el desarrollo pleno de la tutoría.
- En muchas ocasiones tampoco se dispone de espacios adecuados para atender con garantías al alumnado.
- Escasa relevancia que se da a la tutoría de asignatura en el PAT.
- Existe escaso reconocimiento de la labor del coordinador de tutoría por parte de los responsables académicos de la carrera (Grado).
- Poca tradición en el uso de las TIC en el desarrollo del PAT, en la gestión y seguimiento del alumnado.
- En algunos casos la tutoría se convierte en algo burocrático y administrativo (becas, trámites administrativos, etc.).
- Con cierta frecuencia se confunde el acompañamiento académico tutorial como un espacio para el desahogo emocional.
- La ausencia de un programa de formación y sensibilización permanente del profesorado-tutor y de la coordinación de tutoría.
- Insuficiente coordinación entre el profesorado de asignatura, el profesor-tutor de la carrera y los servicios de orientación de la universidad. Igualmente se produce una escasa coordinación de los tutores entre sí y éstos con la coordinación de tutoría.
- Deficiente proceso de difusión de la acción tutorial, cuyos objetivos, en ocasiones, no coinciden con las expectativas y necesidades del alumnado.
- No se ha realizado un verdadero seguimiento y evaluación de la acción tutorial.
- Y la falta de interés del alumnado y la falta de tiempo que denuncia el profesorado para realizar su tutoría.

Por todo ello, el modelo tutorial existente no ha dado los resultados que cabía esperar, ni ha cumplido con los objetivos que se le habían encomendado; de ahí que sea necesario un cambio que facilite una nueva redefinición de la función docente y tutorial.

¿Qué aspectos se han de mejorar?

Los estudios, anteriormente citados, llegaron a la conclusión que, para desarrollar de forma plena la tutoría y poder desempeñar su objetivo, se ha de reorientar el modelo tutorial existente en los siguientes aspectos (cuadro 2):

Cuadro 2.

Aspectos de mejora del modelo actual de tutoría

- Se ha de neutralizar la falta de tradición tutorial, mediante la organización de una estructura que proporcione soporte formativo y tecnológico suficiente para la implantación del PAT, con sus funciones, las modalidades de tutoría, los niveles de intervención y las acciones a realizar.
- Se ha de reconocer la tarea y la dedicación de la figura del tutor y que conste en su plan de dedicación docente.
- Se ha de establecer un plan anual de tutorías por facultades, por grados y postgrados, teniendo en cuenta los horarios de dedicación del alumnado y del docente.
- Se ha de impulsar no sólo la tutoría individual, sino también la tutoría grupal y la tutoría de iguales.
- Se ha de promover un plan de formación inicial y permanente para el profesorado-tutor y para la coordinación de tutoría.
- Se ha de implicar al resto de servicios de la universidad en la tarea tutorial, especialmente con aquel alumnado que necesita de una atención más especializada.
- Se ha de disponer de los recursos humanos y materiales necesarios para un adecuado desarrollo del PAT.
- Se ha de impulsar la incorporación de la tutoría de asignatura dentro de un modelo integral de tutoría.
- Se deben instrumentar acciones para una adecuada evaluación y seguimiento del PAT.

En definitiva, se ha de tender a un modelo integral de tutoría, donde se desarrollen las diferentes modalidades de tutoría, se impliquen a los distintos agentes educativos y de orientación de la institución y se les forme adecuadamente para ejercer su labor.

Razones del porqué de un modelo integral de la tutoría

En el escenario del EEES la tutoría adquiere un papel relevante en la función docente del profesorado. Se trata simplemente de hacer más explícita y sistemática la función que cada profesor desarrolla de forma espontánea como guía y facilitador del proceso de aprendizaje de su alumnado. El cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que requiere la convergencia europea, debería ir acompañado de un cambio en el proceso tutorial.

Diferentes estudios sobre la transición y especialmente sobre la persistencia universitaria y el abandono académico (Cabrera y La Nasa, 2005; Álvarez González y Fita, 2005; Cabrera y otros, 2006; González y otros, 2007; Gairín y otros, 2009, 2010, 2014; Triadó y otros, 2010; Álvarez González, Figuera y Torrado, 2011; Lillis, 2012; Hong, Shull y Haefner, 2012; Morrow y Ackermann, 2012; Torrado, 2012; Álvarez González, 2013, 2014; Figuera y Torrado, 2013; Johnston, 2013; Figuera y Álvarez González, 2014; Figuera y otros, 2014) nos confirman que hay una serie de aspectos que avalan la importancia de la tutoría como facilitadora de una transición exitosa y como favorecedora de la persistencia del alumnado en la universidad:

- La coordinación entre la educación secundaria y la universidad.
- La integración al grupo clase y a la carrera (Grado).
- La adecuación de la docencia y de la organización de los planes de estudio.
- La satisfacción con el profesorado.
- La adecuada gestión de los procesos de E-A y la evaluación de los aprendizajes.
- Las experiencias positivas en el aula (clima de aula).
- La motivación personal y situacional.
- El soporte familiar y de los compañeros.
- La comunicación y relación con el alumnado.
- La autoestima académica y la autoconfianza.
- Las competencias emocionales.
- Las expectativas de autoeficacia.
- La conexión de los estudios con las capacidades y los intereses.
- La toma de decisiones y la resolución de conflictos.
- El proyecto personal y profesional.
- Los procesos de inserción laboral.
- Etc.

Todos estos aspectos están relacionados con la tutoría docente o de asignatura, la tutoría de la carrera o de acompañamiento de un grupo de alumnos durante su etapa formativa y la tutoría de asesoramiento personal para aquel alumnado que lo necesite.

Si queremos mejorar el modelo actual de tutoría es importante dar el paso hacia un modelo integral de la acción tutorial. Para ello es necesario plantearse el porqué de un modelo integral y hay una serie de razones que lo justifican (Álvarez González y Álvarez Justel, 2012, 2014; Álvarez González, 2013, 2014):

- 1) El modelo tutorial existente no ha dado los resultados que se esperaban.
- 2) La estrategia utilizada en su elaboración y desarrollo no ha sido la adecuada.
- 3) Se ha centrado fundamentalmente en algunos aspectos de la dimensión académica (aclarar dudas, revisar trabajos, etc.).
- 4) El profesorado no ha sido un actor esencial en el modelo tutorial, se le ha mantenido al margen.
- 5) La tutoría no se ha planteado como algo interdisciplinar que implique a todos los agentes educativos y de forma colaborativa.
- 6) No se ha creado un espacio de convergencia docente y tutorial que desarrolle el proceso tutorial de forma operativa y eficiente.
- 7) Este modelo tutorial actual no ha facilitado la formación integral del estudiante.
- 8) La orientación y la tutoría en general no han estado integradas en la formación del estudiante, ni han tenido el protagonismo que deberían tener en una formación integral.

- 9) La tutoría ha carecido de objetivos y contenidos concretos.
- 10) Es necesario un cambio de actitud por parte de la institución educativa y de los diferentes agentes educativos. Se ha de redefinir la función docente y tutorial del profesorado con el apoyo de la institución.

Características que definen el modelo integral de tutoría

Para identificar las características que definen el modelo integral de tutoría es necesario que nos planteemos qué supone este nuevo modelo y qué niveles de intervención se han de potenciar.

¿Qué supone este Modelo integral?

En otros trabajos hemos señalado qué implica este modelo integral (Álvarez González y Álvarez Justel, 2014; Álvarez González, 2013, 2014), que a continuación tratamos de resumir en los siguientes aspectos:

- El desarrollo integral del alumnado a nivel personal, académico, social y profesional.
- La adquisición y el desarrollo de competencias personales y profesionales para la construcción del proyecto de vida.
- La orientación y la tutoría como una acción multidisciplinar e interdisciplinar.
- Una mejora en el proceso de acompañamiento del alumnado.
- Tanto el profesorado como el alumnado necesitan tiempos y espacios compartidos para desarrollar su acción tutorial.
- La institución educativa tiene la responsabilidad de identificar los cambios necesarios para una educación integral del alumnado.
- La creación de una política institucional que regule y gestione la acción tutorial como una tarea integrada en el modelo educativo de la institución.
- Un modelo adaptado a las necesidades del alumnado y a la propia institución.
- Y un plan de formación y capacitación de todo el profesorado.

¿Qué niveles de intervención conforman este modelo integral?

La tutoría integral está constituida por diferentes niveles o modalidades de intervención: *tutoría docente o de asignatura* que desempeña cada profesor en su asignatura y que es una tarea que ha de simultanear a la vez que desempeña su función docente; *tutoría de la carrera* o de acompañamiento en el proceso formativo que es llevada a cabo por un grupo de profesorado tutor, nombrado por la coordinación de la carrera (Grado) y por la coordinación de la tutoría de forma conjunta; y *tutoría de asesoramiento personalizado* para todo el alumnado que lo necesite en aspectos relacionados con el conocimiento de sí mismo, con sus problemas personales, con sus conflictos, etc. En este tercer nivel la intervención es individual y llevada a cabo no sólo por el profesorado tutor, sino también por los servicios de orientación. Todo dependerá del tipo de cuestión que se plantee. Además se ha de incluir en este modelo la *tutoría entre iguales* y la *tutoría de prácticum*. En la tabla 1 se exponen algunas de las principales funciones que son específicas de cada uno de los niveles o modalidades de intervención de la tutoría (Álvarez González, 2013, 2014):

Tabla 1.

Funciones de los diferentes niveles de intervención de la tutoría

Tutoría docente o de asignatura	Tutoría de la carrera o de acompañamiento	Tutoría de asesoramiento personal
<ul style="list-style-type: none"> - Motivación e interés por la asignatura. - Proceso de aprendizaje del estudiante. - Dificultades de aprendizaje. - Metodología de trabajo de las asignaturas. - Elaboración de productos de evaluación. - Trabajos de investigación. - Búsqueda de fuentes documentales y dominio de las TIC. - Resolución de problemas. - Dimensión profesional de las asignaturas. - Tutoría integrada en el currículum. - Coordinación docente y tutorial. - Comunicación efectiva. - Comportamiento y compromiso crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perfil del estudiante. - Acogida del estudiante. - Integración académico-social del estudiante. - Información y orientación curricular (trayectorias e itinerarios educativos). - Seguimiento de la trayectoria académica (rendimiento, persistencia, retención, abandono, etc.). - Proceso de toma de decisiones vocacional. - Desarrollo académico-profesional (proyecto profesional). - Procesos de inserción socio-laboral - Formación continuada. - Información sobre los servicios de orientación de la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de sí mismo. - Conocimiento de los demás. - Toma de decisiones personales. - Resolución de conflictos. - Habilidades sociales - Habilidades de vida y bienestar. - Competencias emocionales. - Problemáticas personales. - Derivación a los servicios especializados de la institución.

A estos tres niveles de intervención de la tutoría hemos de incorporar la tutoría de prácticum y la tutoría de iguales (tabla 2):

Tabla 2.

Características de la tutoría de prácticum y la tutoría de iguales

Tutoría de prácticum	Tutoría de iguales
<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento y tutorización del alumnado asignado. - Contactos periódicos con los tutores del centro de prácticas y con el coordinador del prácticum. - Elaboración con el tutor del centro el contenido específico del plan de prácticas del alumnado asignado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañamiento al alumnado de nuevo ingreso en su acogida y adaptación al postgrado. - Asesoría en materias de alto índice de reprobación. - Orientación en los ritmos y técnicas de estudio de las materias, preparación de exámenes, etc.

<ul style="list-style-type: none"> - Información al alumnado en prácticas de todos los aspectos organizativos del prácticum: estructura, fases, centro, actividades, etc. - Adquisición de las competencias y habilidades propias de la profesión. - El desarrollo personal y profesional del alumnado. - Evaluación de las prácticas del alumnado, junto con el tutor del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Información y orientación al nuevo alumnado en: <ul style="list-style-type: none"> • la vida del campus • la política universitaria • el asociacionismo • trámites burocráticos • la carga académica • etc.
--	--

Dimensiones del modelo integral de tutoría

Señaladas las características que definen este nuevo modelo, hemos de identificar las dimensiones o contenidos a desarrollar en la intervención tutorial, especificando las temáticas a incluir en cada una de las dimensiones. En la tabla 3 se presentan las dimensiones con sus temáticas correspondientes (Rodríguez Espinar y otros, 2004; Álvarez González, 2009, 2013, 2014; Álvarez González y Álvarez Justel, 2014):

Tabla 3.

Dimensiones y temáticas del modelo integral de tutoría

Dimensiones	Temáticas
<i>El desarrollo de la identidad personal y profesional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sus experiencias académicas y profesionales al inicio y durante los estudios. • Sus concepciones sobre la institución y los estudios elegidos. • Sus habilidades y competencias (estilos de aprender y evaluar, habilidades de pensamiento, competencias emocionales, creatividad, etc.). • Su proyecto profesional.
<i>El desarrollo interpersonal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para comunicarse. • Habilidades para comprender a los demás. • Habilidades para trabajar en equipo.
<i>El desarrollo de los procesos de aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica personal: motivación, auto-concepto académico y valores para el estudio. • Habilidades conductuales: planificación y gestión del tiempo, atención y concentración. • Habilidades cognitivas: tratamiento de la información, memorización y evocación. • Habilidades contextuales: institución educativa, profesorado, familia, etc. • Metodología de trabajo en las diferentes asignaturas. • Productos de evaluación. • Formación investigadora.

Orientación en los diferentes itinerarios educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Información de las diferentes trayectorias educativas. • Toma de decisiones.
Desarrollo de los procesos de inserción socio-laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la oferta formativa. • Conocimiento del mercado laboral. • Itinerarios de empleabilidad. • Jornadas informativas. • Trabajo por internet. • Contactos profesionales (Colegios profesionales, Asociaciones profesionales, ONGs, etc.).

Momentos y acciones de la tutoría integral

Una vez delimitadas las dimensiones de este modelo integral de tutoría, el siguiente paso será el señalar los momentos a tener en cuenta en la intervención tutorial. Estos momentos los podemos agrupar en: 1) previo al ingreso a la universidad; 2) al inicio de los estudios universitarios; 3) durante los estudios universitarios; 4) al final de los estudios universitarios. Y para cada momento se especifican las diferentes acciones a realizar (Rodríguez Espinar y otros, 2004; Álvarez González, 2009, 2013). En la tabla 4 se exponen, de forma pormenorizada, los momentos y las acciones a desarrollar:

Tabla 4.

Momentos y acciones de la tutoría universitaria desde una perspectiva integral

Momentos	Acciones
1. Previo al ingreso a la universidad	<ul style="list-style-type: none"> - La preparación de la transición a los estudios universitarios. - Jornada de puertas abiertas. - Actividades de información sobre la oferta de grados y postgrados. - Jornadas de intercambio con el profesorado de secundaria y el profesorado de los grados. - Sesiones informativas por carreras (grados). - Asignaturas propedéuticas. - Talleres y experimentos en las diferentes titulaciones. - Visita guiada para conocer los diferentes servicios que ofrece el campus universitario. - Elaboración y recopilación de documentación sobre los postgrados que se ofertan. - Colaboración con el Servicio de orientación de la universidad. - Asesoramiento a los estudiantes en el proceso de matriculación.

<p>2. Al inicio de los estudios universitarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Perfil del estudiante que accede al grado y al postgrado.</i> - <i>Actividades de acogida al centro:</i> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué implica ser estudiante universitario? • Aspectos de planificación y organización del grado y del postgrado. • El PAT del grado y del postgrado y presentación de los tutores. • Acogida a estudiantes mayores de 25 años. • Acogida a estudiantes de programas de movilidad. - <i>Adaptación e integración al nuevo contexto:</i> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo está percibiendo el estudiante su adaptación al cambio?: <ol style="list-style-type: none"> 1. Cambios académicos 2. Cambios sociales 3. Cambios personales. - <i>Proceso de elección de los estudios (Cómo lo ha vivido, cómo lo ha abordado y nivel de satisfacción).</i> - <i>Intensificación de acciones que acerquen al alumnado con la institución universitaria:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en actividades del Campus. • Participación en órganos de representación. - <i>Las experiencias al inicio de los estudios:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria educativa previa. • Trayectoria profesional previa y su relación con el grado y el postgrado. • Las fortalezas académicas y los puntos débiles. • El compromiso de trabajo personal. - <i>Motivación e interés por el estudio elegido:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Interés por el currículum académico. • Clima de motivación y trabajo en el grupo clase. - <i>Actividades orientadas al aprovechamiento académico.</i> - <i>Atención personalizada con el estudiante.</i> - <i>Información sobre actividades de formación que ofrecen los servicios de orientación, ICE, etc.</i>
---	---

<p>3. Durante los estudios universitarios</p>	<p>- La trayectoria en la universidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El desarrollo académico:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expediente académico. ▪ Competencias adquiridas. ▪ Reflexión sobre el programa formativo. ▪ Planificación y gestión del tiempo. ▪ Seguimiento del rendimiento académico. ▪ Consolidación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. ▪ Reforzamiento de las competencias académicas y transversales. • <i>El desarrollo personal y social:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de sí mismo y de los demás. ▪ Nivel de dominio de habilidades y competencias. ▪ Cualidades personales. ▪ Expectativas. ▪ Tú y los demás. ▪ Competencias emocionales. • <i>El proyecto profesional:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Por qué elegí este grado o postgrado? ▪ La preparación para la práctica profesional. ▪ Mis fuentes de referencia. ▪ Tus escenarios profesionales. ▪ Tus elecciones curriculares. ▪ Tu ritmo de progreso hacia la meta propuesta. ▪ Prácticum. ▪ Acontecimientos, situaciones, experiencias de especial significación. ▪ Agenda de contactos profesionales. • <i>Consolidación de la adaptación.</i> • <i>Consolidación de la permanencia en la universidad.</i> • <i>Consolidación del ajuste personal a la profesión elegida.</i> • <i>Orientación para la elección de los itinerarios curriculares.</i> <p>- Atención personalizada al estudiante.</p> <p>- Información de interés.</p>
--	--

<p>4. Al final de los estudios universitarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formación continua: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Oferta formativa universitaria:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Itinerario profesional: postgrados y másteres. ▪ Itinerario académico: doctorado. • <i>Programas y cursos de formación no formal</i> - Inserción socio-laboral: <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos a tener en cuenta en un proceso de inserción socio-laboral. • Jornadas de orientación profesional: mesas redondas, charlas sobre salidas profesionales. • Asesoramiento ocupacional, bolsas de trabajo. • Forums y presentación de empresas. • Mercado de trabajo. • Trabajo por Internet. - Contactos profesionales: <ul style="list-style-type: none"> • Colegios profesionales. • Asociaciones profesionales. • ONGs.
--	---

Este nuevo modelo tutorial pretende dar una formación integral al alumnado. La tutoría ha de considerarse como algo inherente a la educación y ha de estar integrada en el currículum de forma plena y reconocida por todos. Para ello es necesario crear un equipo interdisciplinar para afrontar los procesos de acompañamiento del alumnado que le ayude a planificar su proyecto de vida. Todo esto va a requerir un plan institucional de tutoría en la universidad, que debe desarrollarse a lo largo de los diferentes cursos, haciendo especial hincapié en los momentos clave, cuando tiene lugar algún tipo de transición académica. Y, a su vez, un plan de formación y capacitación gradual del profesorado para desarrollar sus nuevas tareas si quiere desempeñarlas e integrarlas en su práctica docente (Gairín y otros, 2004; Álvarez Pérez y González Alonso, 2008; Rodríguez Sierra, 2012; Álvarez González, 2013, 2014).

Operativización del modelo integral

El desarrollo de este modelo integral de tutoría necesita a su vez de un modelo organizativo que proporcione las condiciones adecuadas para su realización práctica. Éste ha de disponer de una estructura organizativa y funcional donde se especifiquen:

- a) *Los ámbitos de actuación*, que van de lo más próximo al alumnado (pequeño grupo y grupo clase) a lo más alejado (Grado, Postgrado, Facultad y Universidad).
- b) *Los niveles de intervención de la tutoría*, que se inician con la tutoría docente o de asignatura con el grupo clase; continúa con la tutoría de carrera o de acompañamiento con un grupo reducido de alumnado a lo largo de un curso, un ciclo o bien durante todo el grado o postgrado; la tutoría de asesoramiento personal para

aquel alumnado que lo solicite o bien lo requiera; la tutoría de prácticum y la tutoría de iguales; y los servicios de orientación que aportan información, formación, orientación y soporte técnico a la acción tutorial y, en ocasiones especiales, al propio alumnado.

- c) *El tipo de unidad de acción*: directa sobre el alumnado que corresponde a los diferentes niveles o modalidades de la tutoría; organizativa a nivel de facultad (Grado, Postgrado) a través de la coordinación de tutoría; y organizativa a nivel de la Universidad que se refiere a los servicios de orientación (Figura 1).

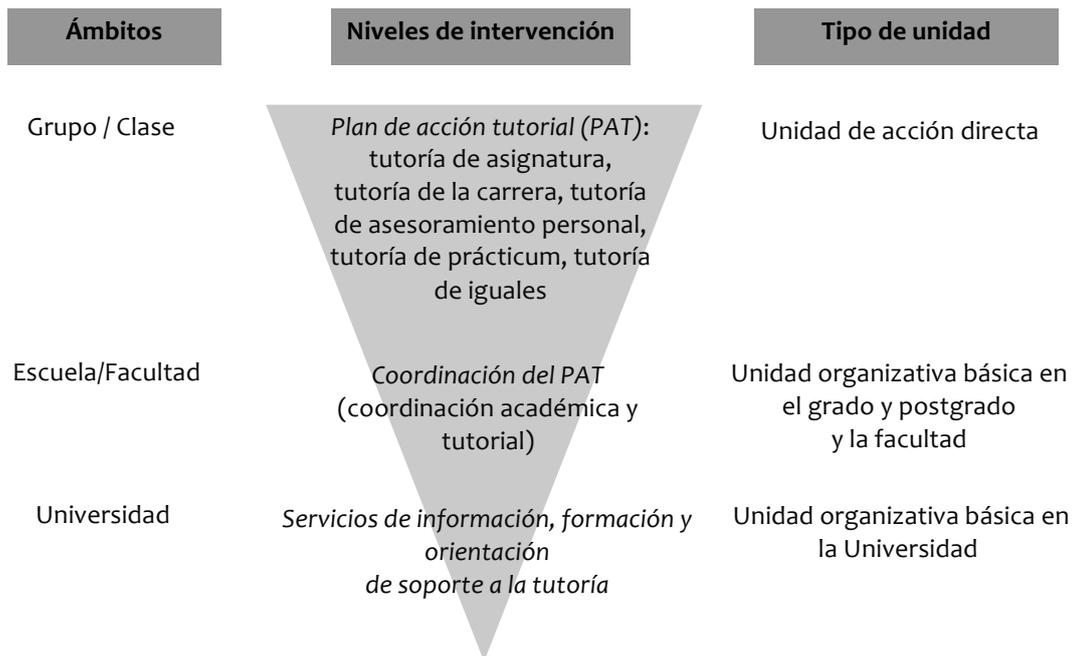


Figura 1. Estructura organizativa y funcional de la tutoría (Álvarez González, 2013, 2014)

Igualmente, dentro de este modelo organizativo, se han de especificar los diferentes agentes implicados en el modelo integral de tutoría:

- **A nivel de Universidad** se ha de disponer de unos servicios de apoyo a la tutoría: a) *Servicios de información y orientación al profesorado y a los estudiantes* de carácter general y a nivel más específico para atender problemáticas concretas; b) *Servicios de formación y de recursos* que faciliten todo lo necesario para un adecuado desarrollo de la tutoría; c) *Servicio de movilidad e intercambio* para aquel alumnado que hace intercambio con universidades europeas (ERASMUS) o bien con universidades españolas (SICUE). Estos servicios han de facilitar la labor tutorial del profesorado.
- **A nivel de Facultades** se ha de contemplar: 1) la *coordinación académica* de cada Grado y Postgrado, como responsable del diseño, desarrollo y evaluación de los planes docentes; 2) la *coordinación de tutoría* como responsable de los planes de acción tutorial. Ambas coordinaciones han de trabajar conjuntamente en el diseño, desarrollo y evaluación de los planes de acción tutorial de los Grados y Postgrados; 3) los *diferentes niveles de tutoría* que conforman el modelo integral; 4) el *alumnado*

como agente principal del proceso formativo, donde la tutoría va a ser un eje central y estratégico en su formación integral y de preparación para la vida.

- **A nivel de institución** es absolutamente necesario establecer una coordinación eficaz entre todos los servicios, organismos e instituciones implicados en tareas de información, formación y orientación.

En la siguiente figura se expone gráficamente cómo quedarían estructurados estos servicios:

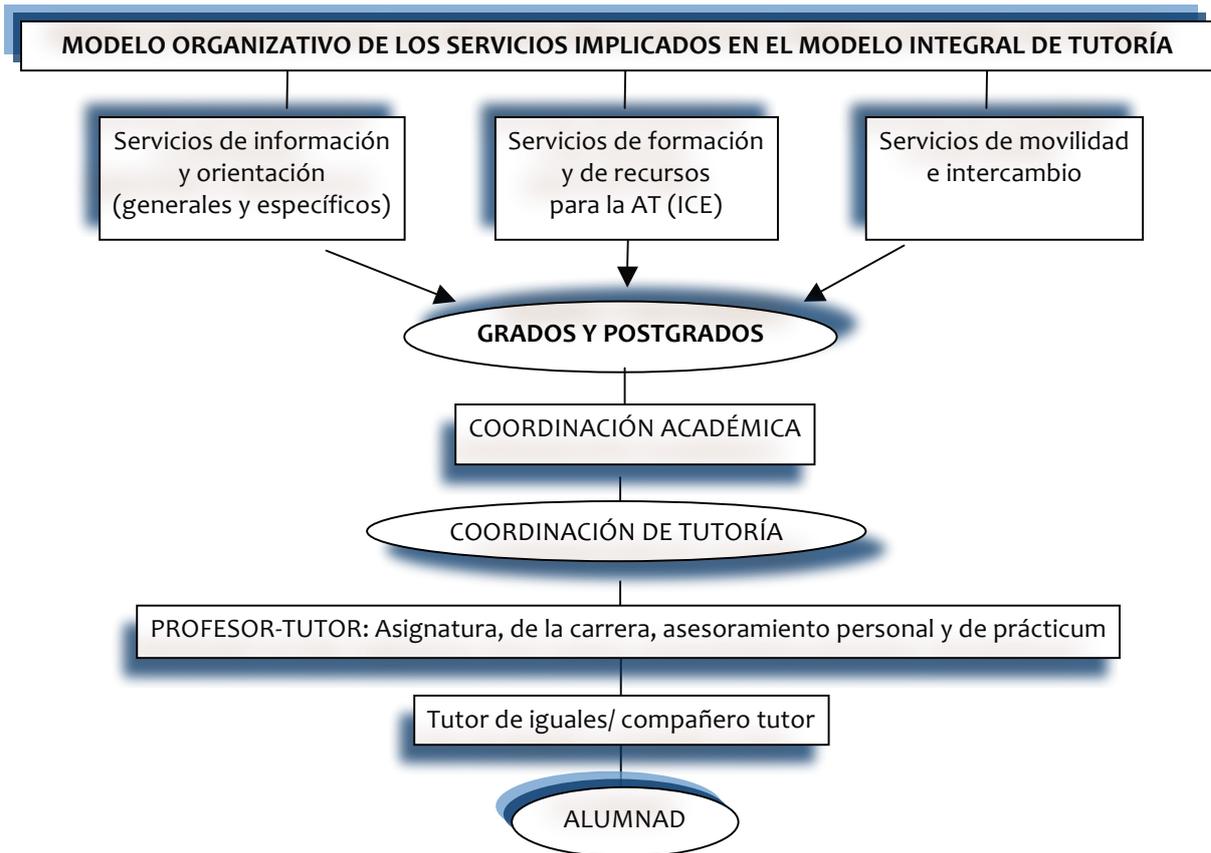


Figura 2. Modelo organizativo de los servicios implicados en el modelo integral (Álvarez González, 2013, 2014)

A modo de conclusión

Si queremos dar un salto de calidad a lo realizado hasta ahora, se ha de tender hacia un modelo integral de tutoría con todo lo que ello supone de implicación del profesorado y de toda la institución universitaria. Para ello, es necesario que haya un *reconocimiento institucional* de la orientación y acción tutorial como un componente fundamental de la función docente. Igualmente se ha de fomentar la *creación del espacio de convergencia docente y tutorial*. *Espacio de convergencia docente* donde hay una serie de cuestiones fundamentales, que se han de asumir desde la tutoría de asignatura: a) la adecuación del peso curricular (ECTS) a las demandas de trabajo; b) la posibilidad de desarrollo y evaluación de las competencias; c) la coordinación de la disciplina; d) la coherencia entre las actividades de aprendizaje y las de evaluación; e) la sintonía entre la dedicación a las actividades de evaluación y su ponderación de las calificaciones; f) y entre el enfoque

metodológico y el enfoque de evaluación. Al mismo tiempo se ha de crear un *espacio de convergencia tutorial* entre: a) los servicios de orientación universitaria; b) la coordinación académica; c) la coordinación de tutoría; d) la tutoría de asignatura; e) la tutoría de la carrera o de acompañamiento académico-profesional; f) la tutoría de prácticum; g) y la tutoría de iguales (Álvarez González, 2013).

Este modelo integral va a requerir un *cambio de rol del profesorado*, más centrado en el aprendizaje del alumnado, que va a suponer: una mayor implicación y motivación por la función docente y tutorial, una mayor variedad y combinación de estrategias metodológicas que exigen la implicación activa del alumnado, las nuevas formas de evaluación, el aprendizaje como trabajo cooperativo, el trabajo autónomo, el trabajo en red, el uso de medios tecnológicos y de recursos variados, la resolución de problemas vinculados con el aprendizaje, la dimensión profesional y emocional de las asignaturas, la comunicación efectiva y la coordinación docente y tutorial, entre otros. El profesorado para desempeñar estas tareas va a necesitar una adecuada formación docente y tutorial, que le permita afrontar estos nuevos retos.

A su vez, se ha de potenciar la figura de la *coordinación de tutoría*, como una pieza básica en el modelo organizativo y funcional de la tutoría integral, en aspectos relacionados con: 1) la participación en la selección y formación del profesorado-tutor; 2) la colaboración en el diseño y elaboración del PAT del Grado; 3) el seguimiento y apoyo técnico al desarrollo del PAT; 4) la responsabilidad en la evaluación y actualización del PAT; 5) el facilitar recursos y estrategias de acción adecuados; 6) el fomento e intercambio de las buenas prácticas tutoriales; 7) la detección de necesidades de formación del profesorado-tutor y la gestión de dicha formación; 8) la participación en actividades de intercambio y formación con otros coordinadores de tutoría; 9) la coordinación con el resto de coordinadores de la facultad; 10) la colaboración y coordinación con los servicios de orientación de la universidad; 11) y la conexión con otros servicios de la institución (Vicerectorat d'estudiants i Vicerectorat de Política Docent, 2007; Álvarez González, 2009, 2013).

Para que este modelo integral se pueda consolidar, se ha de producir un cambio en la función tutorial como un aspecto fundamental de la función docente y se han de facilitar las condiciones que proporcionen todo este proceso de cambio. Todo esto va a suponer un *“tempus”* donde se habrá de informar, implicar, motivar y formar al profesorado tutor y al resto de agentes implicados en el nuevo modelo tutorial. La dinamización y potenciación del modelo integral de tutoría no se desarrollará a golpe de mandato legal, sino que requerirá de un plan estratégico consensuado por todos y con la máxima implicación y compromiso de la institución universitaria (Álvarez González y Álvarez Justel, 2012).

Bibliografía

- Álvarez González, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-88.
- Álvarez González, M. (2009). Planificación y organización de la tutoría en la universidad. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Álvarez González, M. (2010). La orientación y la tutoría en la transición Educación Secundaria-Universidad. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Álvarez González, M. (2013). Hacia un modelo integral de la tutoría universitaria. En M.

- Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Álvarez González, M. (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y postgrados. Las transiciones académicas. En P. Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la Universidad: De la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Álvarez González, M., & Rodríguez Espinar, S. (2000). Cambios socioeducativos y orientación en el siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones. En AA.VV., *Hacia el tercer milenio: Cambios educativos y educación para el cambio* (pp. 637- 686). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Álvarez González, M., & Fita Ildó, E. (2005). La intervención orientadora en la transición Bachillerato- Universidad. *Bordón*, 57(1), 5- 27.
- Álvarez González, M., & Forner, A. (Coords.) (2008). *La tutoria Universitària: Guia pràctica*. Barcelona: AUR- ICE Universidad de Barcelona.
- Álvarez González, M., Figuera, P., & Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 15-27.
- Álvarez González, M., & Álvarez Justel, J. (2012). La tutoría académica en la Educación Superior. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Álvarez González, M., & Álvarez Justel, J. (2014). La orientación y la tutoría en los postgrados. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Álvarez Pérez, P. R. (2002). *La función tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- Álvarez Pérez, P. R. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Qurriculum*, 26, 73-88.
- Álvarez Pérez, P. R., & González Alonso, M. (2005). La tutoría académica en la enseñanza superior: Una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4), 1-4. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1230039381.pdf
- Cabrera, A. F., & La Nasa, S. (2005). Classroom reaching practices: Ten learned. En W. de Vries (Ed.), *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior* (pp. 129-151). Madrid: Netbiblo.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M., & Álvarez, P. R. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), 105-127. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.pdf
- Figuera, P., & Torrado, M. (2012, octubre). *La adaptación y la persistencia académica en la transición en el primer año de universidad: El caso de la Universidad de Barcelona*. 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., & Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapuntos*, 13(1), 33-41.

- Figuera, P., & Álvarez González, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 31-49.
- Figuera, P. (Coord.) (2014). *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 61-77.
- Gairín, J., Muñoz, J. L., Feixas, M., & Guillamón, C. (2009). La transición secundaria-universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes del primer año. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 27-44.
- Gairín, J., Figuera, P., & Triado, X. (Eds.) (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: AQU. Recuperado de <http://www.aqu.cat/doc/doc3008015441pdf>.
- Gairín, J., Triado, X., Feixas, M., Figuera, P., Aparicio, P., & Torrado, M. (2014). Student dropout rates in Catalan Universities: Profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20(2), 165-182.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-28.
- González, M. C., Álvarez, P. R., Cabrera, L., & Bethencourt, J. T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: Factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 71-86.
- González, R. et al. (2012). *Fortalezas, debilidades y propuestas de mejora del Plan Institucional de Orientación y Tutoría a nivel de Licenciatura y Educación Media Superior*. En AA.VV., *Actas del Seminario Hacia un modelo integral de tutorial*. Colima, México: Universidad de Colima.
- Hong, B. S., Shull, P. J., & Haefner, L. A. (2012). Impact of perceptions of faculty on student outcomes of self-efficacy locus of control, persistence, commitment. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13, 289-309.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.
- Lázaro, Á. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las Universidades y orientación universitaria* (pp. 249-281). Málaga: Aljibe.
- Lillis, M. P. (2012). Faculty emotional intelligence and student-faculty interactions: Implications for student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13, 155-178.
- Luna, C. (2012). *Fortalezas, debilidades y propuestas de mejora del Plan Institucional de Orientación y Tutoría del Instituto Tecnológico de Celaya*. En AA.VV., *Actas del Seminario Hacia un Nuevo Plan Integral de Orientación y tutoría*. Celaya, México: Instituto Tecnológico de Celaya.

- Morrow, J. A., & Ackermann, M. E. (2012). Intention to persist and retention of first-year students: The importance of motivation and sense of belonging. *College Student Journal*, 46(3), 483-491.
- Pérez Boullosa, A. (2006). Tutorías. En M. de Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 133- 168). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez Espinar, S. (2006). Las seis caras de la función tutorial. En M. Álvarez González (Coord.), *Projecte de formació per a la tutoria universitària en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior a la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Universitat de Barcelona.
- Rodríguez Espinar, S. et al. (2004). *Manual de tutoría universitària. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitària*. Barcelona: UB.
- Rodríguez Sierra, A. V. (2012). *Análisis contextual de la acción tutorial en la corporación universitària Minuto de Dios (Bogotá-Colombia) para la elaboración de un modelo organizativo y de intervención* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Valladolid, Valladolid (España).
- Sanz Oro, R. (2010). El profesor como tutor: Un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 346-357.
- Sogues, M. (2011). *La tutorial en els processos d'ensenyament-aprenentatge desenvolupats a través d'entorns virtuals d'aprenentatge*. (Tesis Doctoral no publicada). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (España).
- Torrado, M. (2012). *El fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: El caso de ciencias experimentales* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Barcelona (España).
- Triadó, X., Figuera, P., Aparicio, P., Rodríguez, M. L., Jaria, N., Torrado, M., Pons, E., Freixa, M., Dorio, I., & Dominguez, M. (2010). Estudi de l'abandonament a les universitats públiques catalanes. L'anàlisi de dues cohorts de la base de dades UNEIX. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació (REIRE)*, 3(2), 16-36.
- Vázquez, F., & Cuevas, A. (2014). Una experiencia de análisis de necesidades de la acción tutorial en la Universidad de Guanajuato. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Vicerektorat d'Estudiants i Vicerektorat de Política Docent (2007). *Informació, orientació y Support a l'estudiant: Acció tutorial a la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Autores

Manuel Álvarez González

Facultad de Educación. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona. Tfno: 934035206. E-Mail: alvarez.m@ub.edu. Profesor Emérito. Autor y coautor de diferentes publicaciones y trabajos multimedia sobre orientación y tutoría: Orientación profesional, 1995; Manual de orientación y tutoría, 1996-2014; La tutoría académica en el EEES, 2008; GR. L'Eina d'Orientació, 2010; Orientación educativa, 2012; Hacia un modelo integral de tutoría universitaria, 2014, entre otras. Sus líneas de investigación se centran en la madurez para la carrera, transiciones académicas, Orientación y tutoría en educación secundaria y universidad y educación emocional.

Josefina Álvarez Justel

Facultad de Educación. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona. Tfno: 934035206. E-Mail: jalvarez.justel@ub.edu. Profesora asociada. Autora y coautora de diversas publicaciones sobre Orientación y Tutoría: La tutoría académica en la educación superior, 2012; Dimensiones y competencias claves en la formación del orientador, 2013; Yo también puedo ser emocionalmente inteligente, 2013; La orientación y la tutoría en los postgrados, 2014, etc. Sus líneas de trabajo se centran en la Orientación Educativa y Educación Emocional. En la actualidad es coordinadora del Programa TREVA y de las Jornadas de Relajación y Meditación en la Escuela.

Romo, A.M. & Romero, A. (2015). Cómo mejorar la visión de los organismos acreditadores mexicanos, sobre la importancia de la acción tutorial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 145-159.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219621>

Cómo mejorar la visión de los organismos acreditadores mexicanos, sobre la importancia de la acción tutorial

Alejandra M. Romo López, Angelina Romero Herrera

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México

Resumen

La implantación de programas de tutoría para apoyar la formación de estudiantes de licenciatura en las instituciones mexicanas ha tratado de responder a varios factores: abatir indicadores negativos en el desempeño escolar, estimular aquellos que funcionan adecuadamente y, en conjunto, promover la formación integral de los individuos. Se tiene claro que este proceso está asociado con el cumplimiento de la función docente en un sentido amplio y con la calidad que merece la interacción docente-estudiante. Por lo tanto, para asegurar que esta relación de carácter más cualitativo pueda aportar buenos resultados en la formación de profesionales, es obvio que debe pasar por el tamiz de la evaluación, así como de las instituciones que la promueven, en tanto que implica a un conjunto de actores y de procesos. De ahí que se revisen algunas de sus características en el contexto mexicano y se propongan elementos que contribuyan a mejorar los mecanismos empleados por los organismos acreditadores, en aras de lograr una mayor objetividad y mejores resultados.

Palabras clave

Tutoría; calidad; evaluación; mejoramiento.

How to improve the vision of Mexican accreditation bodies, about the importance of the tutorial action

Abstract

The implantation of tutorial programs to support the formation of undergraduate students in Mexican institutions has attempted to respond to several factors: to knock down

Contacto:

Alejandra M. Romo López, aromo@anuies.mx, Tenayuca 200, Santa Cruz Atoyac, 03310, México, D. F., México.

negative indicators of student performance, stimulate those that work adequately and, on the whole, promote the integral formation of the individual. It is clear that this process is associated with the fulfillment of the teaching function in a broad sense and with the quality that the interaction between teacher-student deserves. Therefore, in order to ensure that this relation of a more qualitative nature can bring good results in the formation of professionals, it is obvious that it must go through an evaluation screening process as well as through the institutions that promote it and as such it implies bringing together a group of actors and processes. In accordance with the above, some of the characteristics in the Mexican context are reviewed and elements that contribute to improving the mechanisms employed by the accredited organisms are proposed, in order to achieve more objectivity and better results.

Key words

Tutoring; quality; assessment; improvement.

Introducción

La educación superior mexicana ha vivido importantes transformaciones funcionales que la obligan a adaptarse a las condiciones impuestas por el fenómeno de la globalización, referidas, básicamente, a promover modalidades formativas de carácter profesionalizante y a las que determina el mercado laboral. Silas (2013) identifica tres grandes tipos de transformaciones ocurridas en la actualidad: 1) la constante creación o renovación de planes de estudios con orientación “profesionalizante”... y su adecuación a las necesidades del mercado, 2) la instauración de nuevos tipos de instituciones que atienden de modo directo las necesidades de formación de los profesionales en el mercado laboral y 3) la creación de nuevas modalidades de atención a las necesidades formativas de los alumnos (pp. 16-17). En este artículo, nos referiremos a ciertos aspectos en el marco de esta última transformación.

En un contexto de modernización, hacia finales del siglo pasado, el Estado mexicano se convirtió en promotor de procesos de regulación sobre el desarrollo cualitativo de la educación. En particular, en la de nivel superior, uno de los indicadores que reflejaban la calidad de los programas educativos remitía, directamente, a la capacidad de los egresados de las diversas carreras para insertarse en el mercado laboral. Sin embargo, la “ecuación” formación de calidad + perfil profesional acorde con las necesidades del mercado laboral = a puesto de trabajo, no puede funcionar más, aislada de otros complejos procesos de desarrollo y fortalecimiento que ocurren en las instituciones, así como de autoevaluación y de evaluaciones externas. Es ampliamente reconocido que, asegurar la calidad resulta de la puesta en marcha de ejercicios serios de evaluación y de acreditación, con referentes rigurosamente analizados y metodologías basadas en prácticas cercanas a las realidades de las propias instituciones educativas.

La experiencia mexicana en torno a esta temática, está soportada en un conjunto de conceptos que delimitan los criterios de calidad y se constituyen en el paradigma al que se subordinan los procesos de evaluación externa, con fines de acreditación de los programas educativos. Como parte del marco de referencia de este artículo, recogemos la definición que la autoridad de este sector, estableció en el año 2001 para entender lo que es un programa educativo de calidad, es decir, aquél que cuenta con:

“... una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados; altas tasas de titulación o graduación; profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos; currículo actualizado y pertinente; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes; **servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes** [subrayado nuestro]; infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos; sistemas eficientes de gestión y administración; y un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo” (SEP, 2001, p. 183).

A partir de dicha iniciativa, las instituciones de educación superior (en adelante IES) iniciaron un proceso de implantación de programas de tutoría, para estudiantes de licenciatura que, lejos de lograr su institucionalización y claros niveles de uniformidad, así como tener los efectos esperados, han enfrentado, a lo largo de todo este tiempo, una serie de adversidades ligadas con diversos factores: de estructura, de comprensión conceptual, de organización, técnicos, financieros, de normatividad y otros. No obstante, las IES entraron en una dinámica de adopción de la estrategia de la tutoría, de acuerdo con dos propósitos concatenados, el primero: contar con una estrategia propia de la función docente para mejorar el desempeño escolar de los estudiantes de licenciatura y, en consecuencia, someterse a los concursos por recursos financieros que la Federación, a través de la instancia educativa, proporcionaría a aquellas que contaran con un programa de tutoría.

En ese trayecto es donde intervienen, en lo relativo al tema de la tutoría, los procesos de evaluación y de acreditación aludidos anteriormente. Es preciso subrayar que, la acción tutorial, tal vez por ser una iniciativa en reciente proceso de institucionalización en México, no ha cobrado la fuerza necesaria para ser valorada en su amplia e importante dimensión, desde la perspectiva de los organismos evaluadores externos. Ello ha provocado que la concepción de la función de tutoría sea minimizada y no se aprecien ni se evalúen los esfuerzos que realizan sus operadores ni, mucho menos, los resultados o impactos de su práctica. De ahí la necesidad de generar propuestas para una mejor comprensión de su significado, de su impacto y aplicación en toma de decisiones en otros ámbitos institucionales, lo que se esperaría tenga un importante impacto en garantizar una mayor objetividad en la valoración que los organismos acreditadores realicen, misma que se pueda traducir y/o complementar con un trabajo de diseño de criterios e indicadores suficientes y adecuados.

Algunos antecedentes que describen la evolución de los procesos de evaluación y de acreditación, en un marco conceptual de calidad

Hacia la última parte del siglo XX, América Latina atestigua un profundo e imperioso proceso de reflexión en torno de la calidad en la educación superior. Se reconocía la necesidad de evaluar los procesos institucionales, así como de operar la acreditación de carreras, tal como ya acontecía en Norteamérica y en Europa. Con ello, se advertía la posibilidad de dar respuesta a demandas sociales ampliamente sentidas (Fernández, 2010).

La acreditación como forma de evaluación de la calidad en la educación superior data de hace más de 20 años y significa el método más empleado para dar cuenta de la garantía de calidad en los países desarrollados. Es un mecanismo para facilitar la evaluación institucional e identificar las características del adecuado funcionamiento institucional y la obtención de información para sus usuarios (Freire y Teijeiro, 2010).

Como parte del marco de análisis para cumplir con el propósito señalado en el título del presente artículo, es importante recordar los objetivos de la acreditación, desde la perspectiva de los servicios de atención a los estudiantes y que, según lo señalado por estos últimos autores, podemos resumir en lo siguiente:

- Garantizar al usuario del sistema universitario que la calidad de las IES cumple los requisitos mínimos de calidad en cuanto a insumos, procesos y resultados.
- Proporcionar transparencia sobre los niveles de calidad de las diferentes instituciones y programas.
- Identificar las debilidades a lo largo del proceso de acreditación, lo que permitirá adoptar medidas correctivas y mejorar la calidad de la propia institución.
- Estimular el interés por la calidad en las instituciones universitarias y el espíritu competitivo resultante de la acreditación.

El marco de la experiencia en México

En México, el esfuerzo que las autoridades educativas, junto con las instituciones de educación superior han emprendido para atender el tema de la calidad data de hace 30 años. Desde la década de los ochenta es cuando se identifica con mayor claridad una política educativa orientada a operar en un marco de calidad en el nivel superior y, en ese momento fueron creados diversos programas, con sus respectivos mecanismos, basados siempre en un discurso enfocado en la evaluación educativa.

Pero, al tratar de aproximar una definición de calidad en la educación, Buendía (2007) afirma que se trata de un asunto delicado; y se debe asumir que al hacerlo se encuentran diversas visiones de la sociedad, de la vida y de la educación, lo mismo que distintas posturas en lo político, lo económico y lo social; lo que le quita un valor absoluto, neutro o universal y se reduce a la comparación entre una realidad observada y un modelo de realidad.

En ese sentido, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2006) refiere que la calidad de la educación superior se manifiesta en diferentes procesos y dimensiones, como la eficiencia, la eficacia (impacto en resultados), la relevancia de las tareas emprendidas por las IES, la equidad y la transparencia; la congruencia entre los procesos, resultados y demandas sociales y la pertinencia reflejada en responsabilidad social como valor subyacente a la educación. Evaluar la educación superior, indica la UNESCO (ANUIES, 2006), *implica estudiar y reconocer la interacción de los actores institucionales y sociales que la construyen, la perciben y la aceptan...*

Incluso, Fernández Lamarra (2004, en ANUIES, 2006, p. 46) afirma que la calidad se vuelve un tema de referencia importante y permanente a partir del cual las IES promueven sus funciones sustantivas y de apoyo. Sugiere también que las distintas concepciones de la calidad en el nivel de la educación superior corresponden a las necesidades y aspiraciones de sus respectivos actores, de forma que, “para los académicos, la calidad se refiere, principalmente, a los saberes disponibles; para los empleadores, a las competencias requeridas; para los estudiantes a su empleabilidad (además capacidad de desarrollo personal, profesional y laboral); para la sociedad a la disposición de ciudadanos respetables, responsables y competentes, y para el Estado a los requerimientos de capital humano con buena formación que garanticen el desarrollo del país”. Lo anterior ubica de manera muy clara que pretender actuar con calidad tiene diversas implicaciones y exigencias como la de identificar los espacios y condiciones de los diversos actores y procesos. A la vez, habla de la

riqueza y complejidad que puede llegar a tener la educación cuando apela, prioritariamente, al desarrollo de procesos de calidad.

En particular, hay aspectos claramente asociados al proceso de interacción entre docentes y estudiantes, en una relación tanto en el contexto del aula, como la que sugiere el ejercicio de la tutoría, orientado, precisamente, a promover el desarrollo de los individuos como personas, como profesionales en formación y como egresados en el desempeño de su profesión.

Así mismo, coincidimos en que lo dicho anteriormente, también es correspondiente con lo expresado por De la Orden (1992, en Buendía, 2007) cuando define a la calidad educativa como “la resultante de un sistema de coherencias entre distintos factores que constituyen el ser, el hacer y el deber ser de las IES” y se analiza desde tres dimensiones:

- Coherencia del centro educativo y de sus programas con las necesidades y las características del entorno;
- Eficacia como coherencia entre las actividades planteadas por la institución en su conjunto para cumplir sus fines y objetivos;
- Eficiencia como coherencia entre los recursos invertidos, el esfuerzo desplegado, el tiempo empleado y el logro de los objetivos.

Por lo tanto, es posible entender que la evolución de las acciones de evaluación en materia de educación superior en México, al menos en la teoría, proponen un desempeño armónico y sistemático que tendría todo para conducir a mejores momentos tanto a los actores, como a los procesos y, consecuentemente, a los resultados. Dentro de ello, podemos distinguir que cualquiera de los procesos puestos en marcha por una institución educativa, directamente ligados a la formación de profesionales tendría que vigilar su desarrollo en los términos propuestos por las anteriores precisiones conceptuales.

No obstante, hay que reconocer, con toda claridad, que la propia ruta seguida para alcanzar niveles de mayor calidad, está cruzada por la línea de los recursos otorgados a las IES, mediante concurso, por el Gobierno Federal. Los recursos, generalmente de tipo extraordinario, son objeto de una irrefrenable competencia, pero al mismo tiempo indispensables para la ejecución de los múltiples proyectos, en sus variadas dimensiones: político-institucional, académica, técnica, tecnológica, etc. Ello ha llevado a una sustancial transformación de las relaciones mantenidas entre el Estado y las IES.

Desde la última década del Siglo XX, el Gobierno Mexicano, mediante una nueva fórmula de programas de apoyo extraordinario para la modernización de la educación superior, ha venido promoviendo la ampliación y mejora de la infraestructura académica en las IES públicas, pero con una menor atención al fortalecimiento de los procesos y los resultados educativos. Con una visión al año 2025 el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE), señalaba en uno de sus objetivos estratégicos la intención de “proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos”, por lo que, implícitamente reconoce como el principal desafío del sistema educativo mexicano atender el mejoramiento de su calidad (SEP, 2001, p. 184).

En esa dimensión, bajo el propósito de promover una *Educación superior y programas educativos de buena calidad*, se estableció como línea de acción “Fomentar que las instituciones públicas de educación superior formulen programas integrales de fortalecimiento institucional (PIFI), que les permitan alcanzar niveles superiores de desarrollo y consolidación” y que den respuesta al gran desafío de promover la calidad del sistema. De ese modo y, en relación con la posición de la tutoría en ese marco, los PIFI

habrían de generar impactos significativos en la mejora y en la capacidad y competitividad académicas de las instituciones, al considerar aspectos como los siguientes (Rubio, 2006, p. 37):

- La incorporación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje de los estudiantes.
- La atención individual o en grupo de los estudiantes mediante programas institucionales de tutoría.
- La mejora de las tasas de retención de los estudiantes en los programas educativos y su titulación oportuna.
- La incorporación de estudiantes en actividades científicas, tecnológicas y de vinculación para fortalecer su formación.
- La realización de estudios para profundizar en el conocimiento de los estudiantes que atiende la institución, de seguimiento de sus egresados y para recabar información de los empleadores.

En la actualidad, el plan nacional de educación, preserva objetivos y proyectos que consideran, entre otras estrategias, el acompañamiento a estudiantes mediante la atención personalizada y de grupo, con programas de tutoría y de apoyo al desempeño académico, aprendizaje colaborativo, la atención a las trayectorias personales de formación de los estudiantes, desarrollo de hábitos y habilidades de estudio, y el uso eficiente de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, resaltando el papel facilitador y de guía de los docentes. La lógica subyacente indica que promover la calidad, desde lo correspondiente a los programas de tutoría implica la participación, coordinación, organización y evaluación de diversos actores en diversos procesos.

Procesos de evaluación y acreditación en la educación superior en México

Hablar, entonces, de calidad educativa necesariamente incluye la categoría de equidad, que compromete ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los implicados; de ahí la importancia de la evaluación y la acreditación. De ese modo, ambos procesos adquieren un matiz estratégico, en la medida que advierten sobre desigualdades cualitativas de los programas educativos, a partir de lo cual es posible favorecer una transformación hacia el aseguramiento de su calidad.

En la actualidad, en muchos países, lo común es la organización de sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior, respaldados por los gobiernos que se benefician de ellos, así como de organizaciones académicas y científicas, asociaciones de instituciones educativas, colegios de profesionales y empleadores. Ambos procesos, evaluación y acreditación, al impulsar mejores niveles de calidad contribuyen al mejoramiento de los sistemas nacionales de educación superior. Adicionalmente, lograr el reconocimiento de la calidad derivado de la puesta en práctica de la evaluación y la acreditación se vuelve una vía directa en la obtención de prestigio y reconocimiento social de las IES.

En México, los procesos de evaluación y de acreditación de la educación superior son efectuados por diversos organismos especializados, constituidos en torno de marcos de referencia específicos, de criterios, indicadores, estándares, de instrumentos de medición y de estrategias de promoción orientadas a contribuir al aseguramiento de la calidad, así como al logro de la equidad educativa. Estos organismos (nos referiremos solamente a dos de ellos, por atender programas de pregrado) se encuentran agrupados, básicamente, en torno de nueve Comités Interinstitucionales (pares académicos) para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), creados en 1991, así como de cerca de 30 organismos

acreditadores para las diversas áreas disciplinarias, reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), surgido en el año 2000.

Los primeros, los CIEES, creados como organismos no gubernamentales, cumplen diversas funciones, tales como evaluación diagnóstica de programas educativos y funciones institucionales; acreditación de instituciones y programas educativos; emiten opiniones sobre programas y planes de estudio; y brindan asesoría a las IES. Su principal objetivo consiste en apoyar a las IES a incrementar integralmente su calidad, incluidos sus programas educativos. Además de emitir recomendaciones para mejorar la calidad de estos últimos, promueven acciones para garantizar socialmente la calidad de los programas evaluados, así como, entre otras.

Entre 1991 y 2013, los CIEES generaron casi 7 mil informes de evaluación, que incluyen recomendaciones sobre prácticas para contribuir a asegurar la calidad de los programas educativos evaluados. En el conjunto de recomendaciones, queremos destacar dos que se relacionan estrechamente con nuestro tema: las relativas al personal académico y sus actividades, que significan un 16 por ciento y las dirigidas a los alumnos que representan solamente un 12 por ciento del total de las más de 136 mil recomendaciones.

Justamente, la experiencia de poco más de una década desarrollada por estos comités, resultó en una sólida base sobre la cual se creó en 2000 el COPAES y la integración de los organismos acreditadores, actualmente vigentes. Este Consejo es avalado por la autoridad educativa del país para reconocer a los organismos acreditadores de programas educativos del nivel superior en el país. Su función, estrictamente, es la de regular y evaluar los procesos de acreditación que realizan los organismos reconocidos, con el propósito de brindar confianza tanto a estudiantes, como a sus padres o a los empleadores y a la sociedad en general sobre la calidad académica, técnica y operativa de dichos organismos.

Pese a la posición y utilidad que los organismos evaluadores y acreditadores han alcanzado en relación con la posibilidad de orientar mejoras en la educación superior, aun se identifican algunas limitaciones que han impedido un mayor aprovechamiento de su potencial(ANUIES, 2006). Por ejemplo se sabe que:

- En los informes y recomendaciones que los comités entregan a los responsables de los programas evaluados, no se alcanza la profundidad que cada caso requiere;
- Los pares académicos que realizan las evaluaciones suelen ser personas con muy buena formación en su campo profesional, pero esta ventaja no siempre se refleja en la ejecución y pericia en el campo de la evaluación;
- Los criterios bajo los cuales los CIEES han efectuado modificaciones a los lineamientos y formatos que regulan la fase informativa y de evaluación no han sido claras y precisas en varios casos;
- Los CIEES y los organismos acreditadores que regula el COPAES, no siempre actúan conforme al marco de estándares que establecen niveles de desempeño equiparables para acreditar programas;
- Hacen falta procedimientos que generen evidencias confiables sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y el mejoramiento de los programas académicos; las funciones de difusión, extensión y gestión de las IES;
- Los organismos de acreditación no siempre dictaminan conforme a estándares que aseguren altos y equivalentes niveles de desempeño en todas las áreas o disciplinas

- El interés de las IES por acreditar sus programas no siempre surge en forma intrínseca o autogenerada; lo más frecuente es la respuesta a un estímulo externo de carácter económico.

De ahí el propósito de aportar elementos que contribuyan a aplicar procesos de evaluación, con fines de acreditación que reflejen la importancia de la acción tutorial más allá de consignar su sola existencia o su funcionamiento sin lograr llegar a valorar el impacto que institucionalmente debiera tener un programa de tutoría exitoso, contemplando todas sus partes.

Rasgos mínimos deseables de un Programa de Tutoría en una institución de educación superior

Los siguientes rasgos orientan sobre el conjunto de características, atributos, intenciones, relaciones que, de manera ideal, cualquier institución apuntaría a cumplir, para garantizar la operación efectiva y eficaz de su Programa de Tutoría. Al mismo tiempo, constituyen un marco de referencia fundamental para diseñar un proceso de evaluación del funcionamiento de la tutoría. Veamos:

- Un buen Programa de Tutoría requiere de un esfuerzo institucional de organización y planificación que incluye entre sus partes más importantes un diagnóstico objetivo de las necesidades de atención a estudiantes.
- El Programa Institucional de Tutoría debe reflejar el papel central de los estudiantes y contribuir de manera significativa al mejoramiento de su proceso formativo.
- Propicia en las instituciones una cultura de relación personal de carácter académico, entre los estudiantes y sus profesores y sus tutores, basada fundamentalmente en la confianza.
- Mediante el ejercicio de la tutoría se busca acompañar a los estudiantes para la mejora de su desempeño, para fortalecer su autonomía y lograr su formación integral.
- Para que la planta docente participante comprenda las bondades y ventajas de este Programa, es necesario incluirla plenamente en su desarrollo, así como ofrecerle una formación específica y diversas formas de participación.
- La tutoría tiene la garantía de operar en el marco de una articulación formal con programas y servicios de mejoramiento del proceso educativo.
- El Programa Institucional de Tutoría promueve ejercicios periódicos de evaluación de sus diferentes actores, en diferentes momentos y procesos.

Por otro lado, una evaluación adecuada implica un conocimiento, aunque sea de nivel básico, del proceso a evaluar. En el caso de la tutoría, un evaluador debe saber qué es la tutoría, cuáles son sus objetivos y las actividades para lograrlos, cuáles son los retos a enfrentar y cuáles los recursos con los que debe contar. Sólo con respuestas claras y completas a estos cuestionamientos, el evaluador puede contar con las bases necesarias para una evaluación objetiva. De esta manera, como un amplio referente se expone una serie de aspectos clave en el proceso de evaluación, que contienen los diferentes elementos y procesos incluidos en el desarrollo de un Programa de Tutoría, como los que a continuación se enlistan:

A. Evaluación del tutor

- Disposición para atender a los alumnos
- Capacidad para crear un clima tal, que permita al alumno exponer con toda confianza sus problemas y necesidades
- Capacidad para resolver dudas de tipo académico; orientar al alumno en metodologías y técnicas de estudio, diagnosticar correctamente sus problemas, estimular el estudio independiente
- Formación profesional en su especialidad, dominio pedagógico para la atención individualizada o grupal
- El tutor conoce suficientemente la normatividad institucional para orientar adecuadamente a los alumnos al respecto

B. Evaluación de las dificultades de la acción tutorial

B.1. Referentes a la acción tutorial

- Nivel de claridad respecto de las características de la acción tutorial y sus estrategias
- Problemas para conocer la personalidad de los alumnos
- Capacidad para el tratamiento de ciertos problemas de los alumnos
- Nivel de acceso a la información necesaria sobre las técnicas e instrumentos a utilizar para afinar o precisar la identificación de problemas de los alumnos

B.2. Referentes a la actividad individual del tutor:

- Información sobre el papel del tutor
- Importancia otorgada a la tutoría
- Capacitación recibida para ser tutor
- Capacidad para conjugar en la misma persona la autoridad del profesor y la confianza y amistad de un buen tutor
- Habilidad para programar y preparar las actividades tutoriales

B.3. Referentes al equipo de profesores

- Nivel de comunicación entre los tutores y el coordinador del programa
- Entre los tutores y profesores
- Nivel de colaboración entre los tutores
- Existencia de un ambiente positivo entre los distintos actores del programa tutorial

B.4 Referentes al Centro Educativo

- Planificación de las actividades tutoriales
- Tiempo destinada a la realización de las actividades de tutoría
- Adecuación del lugar en el que se realizan las actividades tutoriales
- Nivel de acceso a información escolar de los alumnos a cargo del programa de tutoría

- Adecuación de la programación de actividades de apoyo a la tutoría que permita a los alumnos acudir a las actividades requeridas para mejorar su desempeño

Otros aspectos:

- Adecuación de los instrumentos para registrar las sesiones de tutoría
- Nivel de apoyo de las autoridades a las actividades de tutoría
- Diversificación en la atención a alumnos, según su nivel de riesgo de permanencia
- Disponibilidad de recursos de diverso tipo, para la realización de la tutoría
- Aceptación de los padres de familia
- Autoevaluación del personal docente
- Información suficiente en cantidad y calidad para la evaluación de la trayectoria escolar
- Acuerdo de los alumnos con la tutoría
- Conocimiento de los alumnos de los objetivos de la tutoría
- Indicadores de impacto en el aprendizaje de los alumnos como consecuencia de la tutoría

Propuesta básica de dimensiones, objeto e indicadores para una valoración más objetiva de parte de los organismos evaluadores y acreditadores

Tabla 1.

Dimensiones, objeto e indicadores

Dimensión	Qué se evalúa	Indicador
Programa Institucional	Propuesta normativa que contenga, por lo menos, objetivos, justificación, procedimientos, recursos en general Importancia en el contexto institucional	Necesidades de atención a los alumnos, identificadas Respuesta de alumnos, de profesores, de directivos hacia la existencia del Programa Reconocimiento en el contexto institucional Coherencia interna Consistencia en relación con objetivos propuestos

Dimensión	Qué se evalúa	Indicador
Coordi- nación	Diseño del PIT, adscripción, Organización, funcionamiento y evaluación	Capacidad de articulación institucional Capacidad de convocatoria Autoridad y comunicación Apoyos normativos, técnicos, financieros, materiales Obtención, uso y comunicación de resultados
Docentes	Nivel de compromiso, habilitación y participación, individual o en equipo	Nivel de implicación Participación en procesos de formación Participación en trabajos de organización y evaluación Seguimiento de acuerdos
Tutores	Desempeño de la función tutorial	Grado de reconocimiento de parte de alumnos y de colegas Capacidad de comunicación interna Cumplimiento de acuerdos Resultados de su intervención Satisfacción personal Registros del proceso Informes periódicos

Dimensión	Qué se evalúa	Indicador
Alumnos	Valorar el proceso que han seguido; cómo afecta a cada uno, en términos de mejoras o compromisos logrados en su formación; resultados; niveles de satisfacción; modificación de hábitos	Niveles de compromiso y participación Mejoras concretas observadas en rendimiento académico y desarrollo personal Logro de objetivos Respuestas concretas a actividades del Programa Nivel de satisfacción Relaciones alumno/tutor; alumno/profesor; alumno/alumno; alumno/familia
Infraestructura de Apoyo	Facilitación de condiciones para la adecuada operación del Programa	Identificación de Programas y Servicios Capacidad de interlocución a nivel organizativa Registros y seguimiento
Rendimiento Académico	Modificaciones en la trayectoria escolar de los estudiantes desde su incorporación al Programa	Registro de proceso Manifestación de resultados Apoyo en toma de decisiones institucionales
Desarrollo Personal	Modificaciones en la conducta de los estudiantes o satisfacción de necesidades personales desde su incorporación al Programa	Nivel de satisfacción personal Opinión general sobre el Programa Propuestas formuladas

Discusión y conclusiones

La incorporación de la educación superior de México a la dinámica de la evaluación y la acreditación no ha sido sencilla; incluso, ha tenido impactos importantes en el establecimiento de mejores condiciones de equidad. No obstante, aún se observan barreras que dificultan alcanzar mayor claridad en el aseguramiento de la calidad en los programas educativos y, en consecuencia, en los procesos aledaños, como es el caso de la participación de los estudiantes en Programas de Tutoría y los beneficios que eso les brindaría.

Con frecuencia, los estudiantes no tienen suficiente información –tampoco los tutores-, para poderse incorporar y aprovechar los recursos disponibles y mejorar así su condición de estudiantes. Ése, por sí mismo es un indicador de un funcionamiento inadecuado del Programa; además, deriva en deficiencias en el aprovechamiento personal de cada alumno. Lo interesante sería que los resultados de las evaluaciones externas también se hagan del conocimiento de los usuarios, de los participantes y responsables del Programa de Tutoría.

Pese a señalar que los procesos de evaluación externa y de acreditación han logrado superar inercias adversas y han mejorado sus procedimientos metodológicos y sus estrategias, es evidente que, en la medida que los evaluadores no son especialistas en determinados temas, como es el caso de la operación de programas de tutoría, es preciso diseñar una estrategia para informarlos y capacitarlos; para propiciar que aflore su sensibilidad como docentes (en el caso de quienes cumplan esa función), a fin de llevar a cabo una evaluación mucho más cualitativa, basada en la consideración que están evaluando un ejercicio inherente a la docencia.

No debe olvidarse que la educación superior tiene como centro de atención a los estudiantes y su sólida formación tanto en el campo de su disciplina como en todos los aspectos que hagan de ellos personas útiles a la sociedad, así como habilitados para tomar las mejores decisiones y mostrar sus atributos como seres humanos responsables. De ahí que promover que sean apoyados por programas como los de tutoría que, a su vez, sean evaluados con fines de mejora, debe estar en la perspectiva de los dirigentes universitarios, siempre. Interactuar fuera del aula con el estudiante, de manera individual o colectiva, debe ser apreciado, tan complejo y cuidadoso como hacerlo en ella, en la cotidianidad de la vida institucional.

Estamos conscientes que la tutoría, en ningún caso, tiene ni todas las responsabilidades, ni todas las posibilidades de transformar radicalmente la situación de eventual riesgo de un estudiante o de fomentar a aquel que lleva un expediente impecable. Sí estamos seguras que la operación exitosa de un Programa de Tutoría requiere ser evaluada frecuentemente y apoyada por las autoridades, pero también por otros programas y múltiples servicios ofrecidos por las IES.

Confiamos pues, en que las propuestas contenidas en este artículo ofrezcan luz sobre la experiencia de nuestro país y contribuyan a encontrar nuevas formas de evaluación de esta importante función.

Bibliografía

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000). *Programas institucionales de tutoría: Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2006). *Consolidación y avance en la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2011). *Programa de Apoyo a la Formación Profesional*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2012). *Inclusión con responsabilidad: Elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior*. México: Autor.

- Buendía, E. A. (2007). El concepto de calidad: Una construcción en Educación Superior. *Reencuentro*, 50, 28-34.
- Buendía, E. A., Sampedro, H. J., & Acosta, O. A. (2013). ¿La evaluación y acreditación mejoran la calidad de programas de licenciatura en México? La otra mirada, los estudiantes. El caso de seis universidades mexicanas. *Reencuentro*, 68, 58-68.
- Chehaibar, N. L., Díaz, B. A., & Mendoza, R. J. (2007). Los programas integrales de fortalecimiento institucional. Apuntes para una evaluación desde las universidades. *Perfiles Educativos*, 117, 41-67.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) (2014). *Procedimiento general para la evaluación de programas y funciones en la educación superior*. Recuperado de <http://www.ciees.edu.mx/images/documentos/Procedimiento%20general%20para%20la%20evaluaci%f3n%20de%20programas%20y%20funciones%20en%20la%20educaci%f3n%20superior.pdf>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) (s.f.). *Indicadores de Calidad, Modalidad Mixta y no escolarizada*. Recuperado de http://eduvirtual.chapingo.mx/archivos/indicadores_de_calidad_ciees.pdf Copie o6 Dic.2011
- De la Garza, A. J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México. Avances y perspectivas. *Perfiles Educativos*, 35 (número especial), 33-45.
- Fernández, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*. México: ANUIES.
- Freire, M., & Teijeiro, M. (2010). Revisión histórica de la garantía de calidad externa en las instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 39(155), 123-136.
- Gago, A. (2012). *Evaluación, certificación y acreditación en la Educación Superior en México: Hacia la integración del subsistema para evaluar la educación superior*. México: ANUIES.
- Ramiro, F., Arcos, J. L., Sevilla J. J., & Pascual C. S. (2010). Impacto de los indicadores del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional en las universidades públicas estatales en México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 11, 1-24. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num11/inves/completos/ramiro-impacto-pifi.pdf>
- Reyes, C. (2005). En acreditación, las instituciones de educación superior tienen la última palabra. *Campus Milenio*, 139, 3-5.
- Romo, L. A. (2005). La tutoría en el nivel de licenciatura y su institucionalización. En B. A. Díaz & R. Mendoza (Coord.), *Educación superior y programa nacional de educación 2001-2006, aportes para una discusión* (pp. 91-117). México: ANUIES.
- Romo, L. A. (2011). *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: ANUIES.
- Rubio O. J. (Coord.) (2006). *La mejora de la calidad de las universidades públicas en el periodo 2001-2006. La formulación, desarrollo y actualización de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional: Un primer recuento de sus impactos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2010). *Guía para formular el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 2010-2011*. Recuperado de <http://pifi.sep.gob.mx/ScPIFI/GPIFI/guia/1/3>

Silas, C. J. (2013). Acreditación, mercado y educación superior. *Reencuentro*, 67, 17-25.

Autores

Mtra. Alejandra Margarita Romo López

Socióloga, con posgrados en planeación y sistemas de formación y gestión del liderazgo universitario. Especialista e investigadora en desarrollo de programas de tutoría y acompañamiento en educación superior y media superior. Cuenta con diversas publicaciones en el tema. Directora de Investigación e Innovación Educativa, en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México. Asociada al Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Dirección de contacto: Tenayuca 200, Col. Santa Cruz Atoyac. 03310, México, D. F. (México). +52 (55) 5420 4987. +52 (55) 5604 4263 fax. aromo@anuies.mx

Mtra. Angelina Romero Herrera

Maestra en Psicología Escolar, actualmente se desempeña como Profesional de la Educación Superior en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México. Ha sido tutora en el nivel medio superior, docente a nivel superior y ha participado en diversos proyectos educativos para la Secretaría de Educación Pública, el Instituto Nacional de la Juventud, y para gobiernos Estatales. Dirección de contacto: Tenayuca 200, Col. Santa Cruz Atoyac. 03310, México, D. F. (México). +52 (55) 5420 4987. +52 (55) 5604 4263 fax. aromo@anuies.mx

Cuevas, A. & Velázquez, F.J. (2015). Variables y factores que inciden en la forma de entender y practicar la tutoría en la Universidad de Guanajuato, México. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 161-175.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219401>

VARIABLES Y FACTORES QUE INCIDEN EN LA FORMA DE ENTENDER Y PRACTICAR LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO, MÉXICO

Angélica Cuevas de la Vega y Francisco Javier Velázquez Sagahón
Universidad de Guanajuato

Resumen

La Universidad de Guanajuato (UG) en México, ha desarrollado y puesto en operación desde el año 2010 la herramienta informática denominada “Carpeta Electrónica del Tutor” (CET), la cual permite al tutor consultar la información académica de sus alumnos y llevar una bitácora de todo tipo de interacción con ellos. Se ha planteado como hipótesis que existen diferentes visiones y ponderaciones entre los profesores de la UG sobre el impacto del acompañamiento tutorial en la formación integral del estudiante. Este trabajo tiene como objetivo identificar las diferencias en la manera de practicar la tutoría entre los profesores tutores de la UG a partir de la información generada desde la CET durante los ciclos agosto-diciembre 2013 y enero-junio 2014 y teniendo como referencia las cinco dimensiones en las que se clasifica el trabajo tutorial en esta Institución. Los resultados muestran diferencias significativas en la manera de ejercer la tutoría en la UG la cual se explica tanto por el área disciplinar a la que pertenece el tutor, la capacitación recibida así como la labor de impulso y apoyo al trabajo tutorial que realizan los coordinadores de tutoría en diferentes Campus, Divisiones y Departamentos de la UG.

Palabras clave

Tutoría; carpeta electrónica del tutor; dimensiones de tutoría; perfil del tutor.

ASPECTS RELATED TO THE STYLE AND SIGNIFICANCE OF TUTORING AT THE UNIVERSITY OF GUANAJUATO

Contacto:

Francisco Javier Velázquez Sagahón, fvsagahon@hotmail.com, Cubículo E-2, Fracc. I El Establo, CP 36250, Guanajuato, Gto. México. Artículo vinculado al proyecto de Innovación de la Práctica Docente y Tutoría en la Universidad de Guanajuato.

Abstract

The University of Guanajuato (UG) in México has been developed and operates since 2010 the software called "Electronic Folder of the Tutor" (CET), which enables the tutor to access to academic information of students and carry a logbook of all kinds of interaction with them. The hypothesis of this work focuses on the different visions and weightings among the tutor's activity and the impact of the tutorial accompanying the education of the student. This work aims to identify the differences in the way of practicing the mentoring between the tutors of the UG, from the information generated in the CET during the cycles August-December of 2013 and January-June of 2014, and taking as a reference the five dimensions in which we classify the tutorial work in this institution. The results show significant differences in the manner of exercising tutoring in the UG, which is explained by the disciplinary area, the training received as well as the work of the coordinator in different Campus, Divisions and Departments of the UG.

Key words

Tutoring; tutor's electronic folder; dimensions of mentoring; tutor's profile.

Introducción

En el año 2009 la Universidad de Guanajuato (UG) en México lleva a cabo un cambio fundamental en su organización, ya que pasa de una estructura interna de Escuelas, Facultades e Institutos de Investigación a una nueva estructura conocida como "matricial" en donde se conforman Departamentos, Divisiones y Campus Universitarios (Universidad de Guanajuato, 2007). A partir de esta nueva organización se reflexiona y define un Nuevo Modelo Educativo que busca elevar la calidad educativa así como impulsar innovaciones en la práctica docente (Universidad de Guanajuato, 2011).

La gestión del trabajo tutorial en la UG no es ajeno a estas dinámicas, lo que moviliza a conformar una estructura atendiendo las características propias de cada una de las nuevas entidades académicas. La organización de la tutoría queda estructurada tal como se muestra en la figura 1 (Fuente: Departamento de Tutoría de la UG).

En este contexto surge el proyecto "Carpeta Electrónica del Tutor" (CET) el cual busca simplificar los procesos académico-administrativos para ejercer la función tutorial considerando las nuevas estructuras organizacionales definidas a lo largo de toda la institución.

El Modelo de Acción Tutorial de la UG

La estructura de la CET se basa a partir del concepto de tutoría en la UG, el cual puede sintetizarse como un *Proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso educativo para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social.*

Esta concepción de tutoría proviene a su vez de la propuesta que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES) realiza mediante la publicación del libro "Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior" (ANUIES, 2000). En dicha obra se plantea la necesidad de un cambio en las prácticas docentes para elevar la calidad de la educación superior de México y se propone la tutoría como una opción viable, entre otras, para avanzar en el logro de este objetivo. Sin embargo, uno de

Los problemas en esta propuesta se relaciona con la reflexión que se hace en este libro de la importancia de los indicadores de retención y eficiencia terminal, la cual es interpretada por varias universidades como el objetivo de la acción tutorial. Es decir, una consecuencia de tener un acompañamiento académico de calidad por parte de los profesores tutores se vería reflejado en estos indicadores. Sin embargo, al instrumentarse los primeros programas institucionales de tutoría, se ha enfatizado como prioridad el abatimiento de los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de abandono y mejorar la eficiencia terminal. Es evidente que la actividad tutorial de calidad puede tener una relación directa en estos indicadores, pero existen muchos otros aspectos y variables que inciden en estos indicadores, como el contexto económico mundial y nacional, situaciones sociales, políticas o el mismo contexto familiar del alumno, que inciden también en estos índices (Velázquez y Rodríguez, 2014). De manera general se ha considerado que todo programa de tutoría debe incorporar la interacción tutor-alumno aunque con una naturaleza reactiva ante problemas académicos o personales y no se visualiza claramente un carácter proactivo en este acompañamiento personal para potencializar las capacidades y el desarrollo integral del estudiante (Nava y Velázquez, 2011).

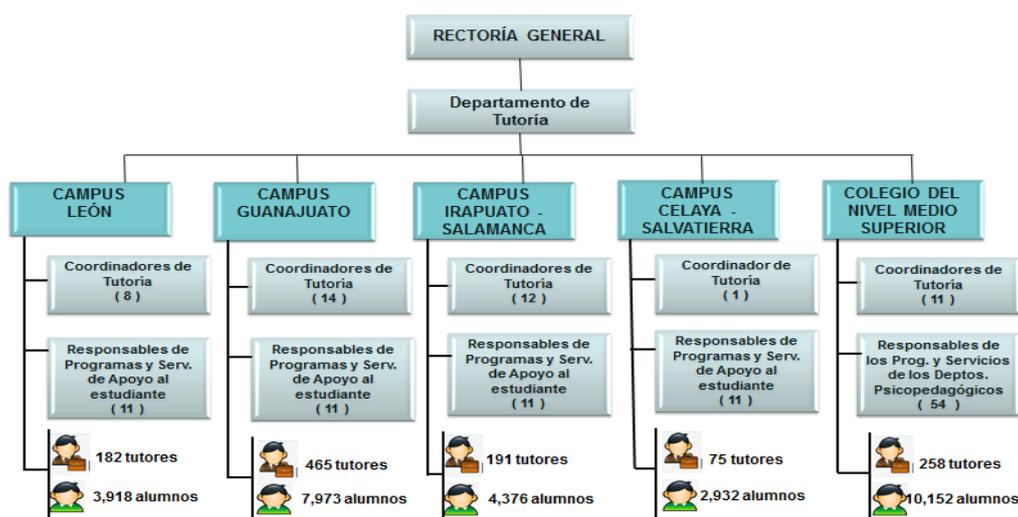


Figura 1. Organización de la Tutoría en la UG

Teniendo en cuenta que el abatimiento de los indicadores de deserción y reprobación no son el objetivo de la tutoría sino una consecuencia, es prioritario ofrecer al tutor herramientas que le permitan mejorar la calidad de su acompañamiento con los alumnos que le son encomendados, con información y estadísticas propias de su trabajo tutorial y de sus alumnos.

La CET es un sistema de información que tiene como prioridad constituirse como una herramienta útil y de fácil acceso al tutor, ya que es accesible vía web y forma parte del Sistema Integral de Información Administrativa (SIIA), alimentándose de las bases de datos de Recursos Humanos en lo que se refiere a los académicos que imparten en los distintos programas educativos y que ejercen la tutoría, y del Sistema Escolar para todo lo que tiene que ver con la información escolar de los alumnos inscritos en las carreras o programas educativos.

De esta manera, la Carpeta Electrónica (CET) opera en 5 niveles con sus correspondientes perfiles de usuarios, concatenados de manera efectiva:

- **A nivel de Rectoría General**, a través del Depto. de Tutoría adscrito a la Dir. de Asuntos Académicos.
- **En los Campus y en las Escuelas de Nivel Medio Superior (ENMS)**, a través de 104 responsables de 18 programas y servicios de apoyo que atienden los alumnos canalizados por sus tutores.
- **En las Divisiones y Departamentos de los Campus**, a través de 33 Coordinaciones de Tutoría y de 11 Coordinaciones en las ENMS.
- **A nivel de profesor.**
- **A nivel de alumno.**

Con todo este engranaje, la totalidad de alumnos de licenciatura y bachillerato (29,351) están asignados a 1,171 tutores (agosto 2014).

Módulo del Tutor

Desde la CET, el tutor puede realizar las siguientes funciones:

- Programa y agenda con sus estudiantes las sesiones tutoriales previos al período de inscripciones o durante el semestre/cuatrimestre.
- Registra sus datos de contacto
- Cuenta con una clave única para acceder a la CET. Con esta clave, también ingresa a otros módulos relacionados con su actividad como profesor, como por ejemplo para subir calificaciones de sus alumnos-clase, y tiene la opción de cambiar la clave cuantas veces lo desee.
- Visualiza cada inicio de semestre/cuatrimestre la fecha y horario en que se inscribirán en línea sus estudiantes asignados en tutoría
- Accesa a:
 - Los datos generales de los alumnos: nombre, carrera que estudia, el número único de alumno –NUA-, edad, domicilio actual, teléfono/celular, correo electrónico, ciudad de nacimiento, si cuenta con beca institucional y si trabaja o no
 - Información académica: kárdex, materias, créditos y promedios, avance curricular y horarios de clase de las materias que cursa en cada semestre.
- Registra las sesiones realizadas de forma grupal o individual, presencial o a distancia y hace seguimiento de las actividades, acuerdos y compromisos con cada alumno.
- Canaliza a sus estudiantes -en caso necesario- a cualquiera de los programas y servicios de apoyo que ofrece la institución.
- Visualiza el historial de sesiones con un alumno en particular o con todos los que le han sido asignados.
- Autoevalúa su actividad a través de diversos reportes que el sistema genera.
- Cuenta con un conjunto de recursos y materiales para desempeñar su función.

- Visualiza en la sección de Avisos, los diversos eventos de tutoría que se organizan dentro y fuera de la institución como cursos, talleres, encuentros, conferencias, información relacionada con el funcionamiento del sistema tutorial o de la CET, así como información relativa a los estudiantes, entre otros más.

Módulo del Estudiante

A su vez, el estudiante, desde su acceso a la CET puede realizar lo siguiente:

- Identifica el nombre de su tutor(a), su teléfono y extensión, así como su correo electrónico.
- La ubicación de su cubículo y el horario que tiene disponible durante la semana para atenderlo.
- Visualiza la fecha, hora y lugar de su(s) próxima(s) sesión(es) con su tutor, pero además recibe en sus cuentas electrónicas tanto institucional como personal, el aviso de su tutor convocándolo a esas sesiones, lo que le permite enterarse por tres vías.
- Da seguimiento a los compromisos que estableció con su tutor para mejorar su formación y su desarrollo personal. Ver figura 2. Fuente: Portal de Alumnos del SIIA Escolar www.alumnos.ugto.mx.

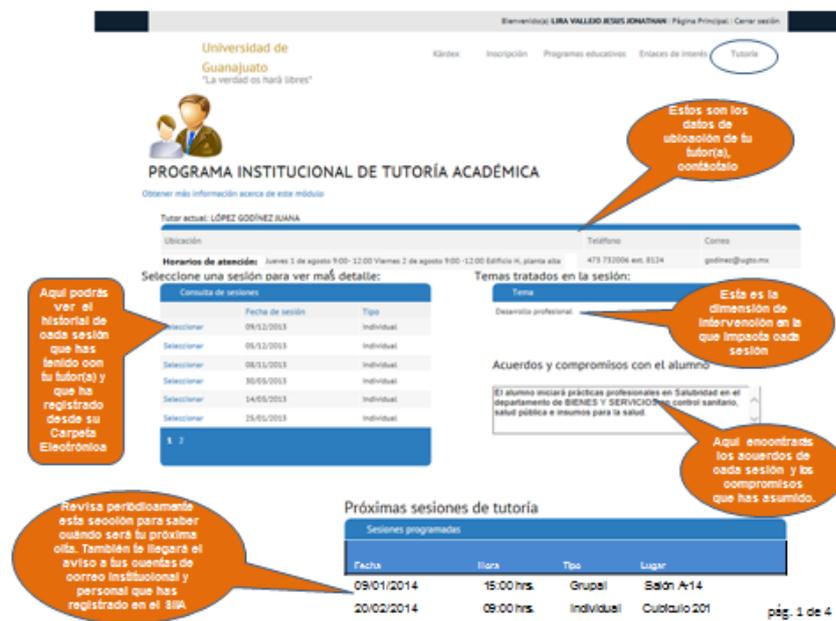


Figura 2. Módulo de Tutoría desde el Portal del Alumno

Módulo del Coordinador de Tutoría de División, Departamento o de Escuela de Nivel Medio Superior

El Coordinador de Tutoría de División, de Departamento o de Escuela de Nivel Medio Superior:

- Da de alta alumnos y tutores. Esto lo realiza conjuntamente con el o los Directores de Departamento y los jefes de Carrera, y los actualiza cada inicio de semestre.

- Visualiza el nivel de formación y preparación para desempeñar la función tutorial de cada uno de los tutores.
- Genera reportes de la actividad tutorial por cada tutor, por programa educativo o por División.
- Visualiza la actividad de cada tutor en términos de número de sesiones, alumnos asignados y atendidos, dimensiones en las que impacta la tutoría, número de alumnos canalizados a los distintos programas y servicios de apoyo, etc.



Figura 3. Módulo del Coordinador de Tutoría de División, Departamento o de ENMS

Si bien la CET es una herramienta informática montada en un portal internet, en donde los profesores tutores pueden acceder a toda la información de sus tutorados así como registrar diversos acuerdos y compromisos que establecen con los alumnos, en realidad es la parte central de un nuevo modelo de tutoría (Velázquez y Cuevas, 2013) que considera la nueva estructura orgánica de la UG y los actuales procesos académico-administrativos que de aquí se generan. Este nuevo modelo es representado en la figura 4, en donde se observa, como nodo central, la “Acción Tutorial entre profesores y alumnos” (Elaboración propia a partir de la instrumentación de la Carpeta electrónica del Tutor -CET).

Esta acción tutorial entre profesor y alumnos, inicia cuando el profesor ingresa sus datos de localización para que éstos lo identifiquen fácilmente y puedan entrar en contacto con él en cualquier momento que lo requieran. El tutor tiene la posibilidad de programar las sesiones que tendrá a lo largo del semestre, además de que previo o durante el período de inscripciones los asesora y orienta para una adecuada selección de las materias que cursarán, en función de sus logros académicos y en su plan de carrera.

Durante el semestre, el tutor sesiona con los alumnos de acuerdo a sus tiempos, realizando sesiones grupales sobre aspectos o temas de interés común para los alumnos, o individuales para abordajes más particulares; dichas sesiones las registra en la CET, lo que le permite hacer seguimiento de los acuerdos y compromisos con cada uno de ellos.

Uno de los aspectos relevantes del sistema tutorial es que el acompañamiento del alumno no se limita a lo que el profesor trabaje con él, sino que se extiende en función de las necesidades del estudiante para mejorar su formación profesional. Esto se da a partir del trato cercano tutor-alumno en donde el primero estimula al segundo para que identifique sus propias necesidades y a partir de ello y con la anuencia del alumno, el tutor tenga la opción desde la plataforma, de canalizarlo al programa o servicio que requiera (ver tabla 1).

De esta manera, el responsable del programa o servicio que recibe la canalización del tutor, se pone en contacto con el alumno para atenderlo de manera personalizada.

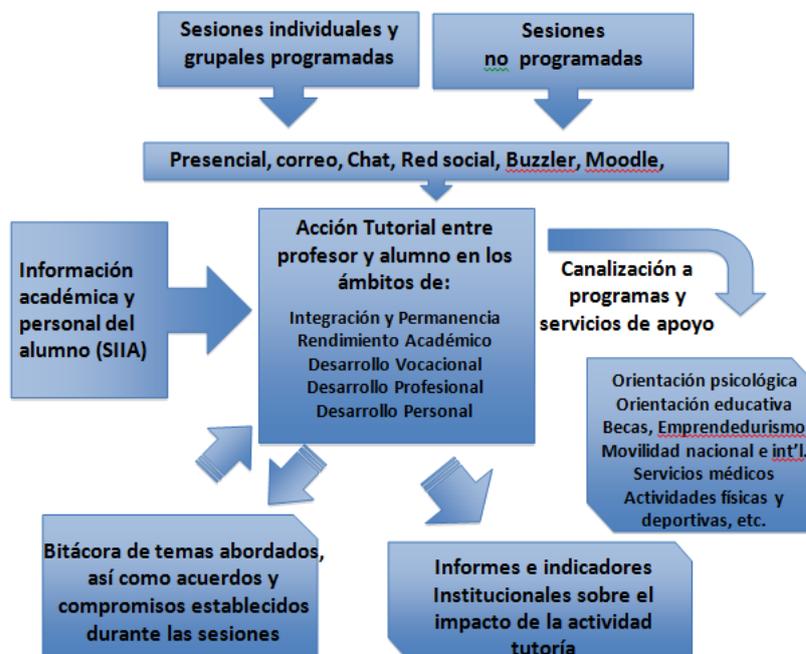


Figura 4. Modelo de Acción Tutorial de la UG

Tabla 1.

Programas y Servicios de apoyo a la formación integral del Estudiante - UG

<ul style="list-style-type: none"> • Actividades físicas y deportivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación en Nutrición
<ul style="list-style-type: none"> • Afiliación al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación para la Salud
<ul style="list-style-type: none"> • Asesoría Académica 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación Psicológica
<ul style="list-style-type: none"> • Becas: de Extensión, Alimenticia, de Excelencia Académica, Equidad Social, Investigación, Comunidad Universitaria y Patrocinada. • Otras becas externas: Manutención, Beca-Tutor, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de Salud Física Sustentable
<ul style="list-style-type: none"> • Bolsa de Trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguro Médico de Accidentes Escolares
<ul style="list-style-type: none"> • Cine Club 	<ul style="list-style-type: none"> • Servicios de Enfermería
<ul style="list-style-type: none"> • Emprendedurismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres y Grupos Artísticos
<ul style="list-style-type: none"> • Movilidad Nacional e internacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutoría Académica
<ul style="list-style-type: none"> • Orientación Educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Verano de la Investigación

Las cinco dimensiones de la tutoría en la UG

Una vez descrito de manera general la CET, se establece el objetivo de este trabajo de análisis a partir de la información generada por esta herramienta, el cual es:

Identificar las diferencias en la manera de practicar la tutoría entre los profesores tutores de la UG a partir de la información generada desde la CET durante los ciclos agosto-diciembre 2013 y enero-junio 2014 y teniendo como referencia las cinco dimensiones en las que se clasifica el trabajo tutorial en esta Institución.

Conocer las diferentes maneras en que los tutores entienden y practican la tutoría en la UG cobra relevancia debido a que la nueva estructura académica ha tenido como consecuencia una mayor cobertura educativa a lo largo de toda la geografía del estado de Guanajuato, en donde se han construido nuevas instalaciones universitarias en municipios en donde no había presencia de la UG o bien se han integrado diversas escuelas y facultades en una misma División, generando todo esto nuevos escenarios simbólicos en el clima organizacional de las diferentes entidades académicas, con repercusiones importantes en el ejercicio docente en general.

Uno de los aspectos fundamentales para identificar las posibles diferencias en la labor tutorial de los profesores de la UG, está basada en las dimensiones en las que puede ser identificada toda acción tutorial. Cada vez que un tutor registra su actividad tutorial en la CET, debe seleccionar a qué dimensión o dimensiones corresponde el trabajo específico que esta realizando. Las posibles dimensiones de clasificación del trabajo tutorial son las siguientes:

- Integración y permanencia.
- Rendimiento académico
- Desarrollo profesional
- Desarrollo vocacional
- Desarrollo personal

Estas dimensiones fueron incorporadas en el diseño de la Carpeta a partir del trabajo de investigación (Romo, 2010) realizado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, instancia que integra a gran parte de las Universidades en México.

Los criterios para clasificar todo trabajo tutorial en alguna o algunas de estas dimensiones fueron socializados entre los tutores de UG durante el 2009 cuando se inició el proceso del diseño de la CET. Se presenta una síntesis de estos criterios.

- Integración y permanencia, refiere a la posibilidad de que los estudiantes se incorporen a la institución y permanezcan a lo largo de su trayectoria académica, además de solucionar los posibles problemas escolares que se les presenten. Esta dimensión de intervención puede abarcar: la información relativa al Modelo Educativo, la organización del plan de estudios (materias, seriación, créditos, optativas, la validación o autorización de su carga académica); sobre la actual estructura académica; la normatividad o reglamentación sobre sus derechos y obligaciones; los trámites escolares como inscripciones o períodos de exámenes; o la orientación sobre los diferentes programas o servicios de apoyo académico que ayuden a su formación profesional o personal como: bibliotecas, intercambios/movilidad estudiantil, orientación psicopedagógica, actividades deportivas o culturas, becas, etcétera (ver tabla 1).

- Rendimiento académico, refiere a la posibilidad de proveer ambientes que le permitan al alumno aprender a aprender. Por ejemplo: orientarlo sobre las diferentes fuentes de información documentales como libros, revistas impresas o electrónicas, bases de datos, páginas web, etc. que pueden ser útiles para su formación profesional o campo disciplinar; apoyarlo u orientarlo para que desarrolle o mejore sus hábitos de estudio, sus métodos de aprendizaje o sus habilidades y competencias para aprender, así como canalizarlo a grupos de estudio o asesorías disciplinares.
- Desarrollo profesional, busca que el estudiante desarrolle las competencias para ejercer su práctica profesional. Por ejemplo, orientarlo sobre las condiciones para cumplir con su servicio social, sus prácticas profesionales o cualquier otra actividad académica considerada requisito para el egreso; así como recomendarle a que participe a lo largo de su carrera, en determinadas actividades extra-curriculares como: congresos, seminarios, concursos, foros, veranos de investigación, etcétera.
- Desarrollo vocacional, es la dimensión que refiere a las actividades que buscan que el estudiante confirme sus intereses vocacionales en su campo profesional. Por ejemplo, orientarlo sobre los ámbitos de la profesión (como las áreas o especialidades de la carrera que estudia o el campo laboral donde puede ejercer la profesión), o también con qué otras carreras se relaciona su profesión.
- Desarrollo personal, es la dimensión que integra las actividades tendientes a potenciar el desarrollo del alumno como ser humano y promover su interacción social. Por ejemplo, orientarlo sobre el desarrollo de una visión de proyecto profesional; sobre la planificación de sus actividades escolares y no escolares, o promover que se integre a programas que favorezcan el desarrollo de su potencial, con la finalidad de mejorar o desarrollar su capacidad en la toma de decisiones o de liderazgo.

De esta manera, se ha logrado una uniformidad en los criterios para registrar el trabajo tutorial cuando los profesores utilizan la CET en el apartado de “Registro de sesión” tal como puede observarse en la figura 5 (Fuente: Carpeta Electrónica del Tutor (CET) de la UG. <http://www.daa.ugto.mx/tutorias/>).

SIIA Tutoría
Sistema Institucional de Tutoría Académica

Tutor: VELÁZQUEZ SAGAHÓN FRANCISCO JAVIER

Alumno: ALAMILLA CERVANTES CESAR GEOVANI
Programa: LICENCIATURA EN SISTEMAS DE INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA

Modalidad: Ordinario
Última inscripción: ENERO - JUNIO 2013

Registro de Sesión Individual

Fecha de sesión:
 Hora de sesión: Escriba la hora en formato de 24hrs. (Ej. 14:00hrs)
 Lugar:

Integración y permanencia Desarrollo profesional
 Rendimiento académico Desarrollo personal
 Desarrollo vocacional

Acuerdos y compromisos con el alumno. (Resumen de la sesión)

Observaciones (Para uso del tutor):

Requiere canalización
 Indicar Fecha de próxima sesión.

Finalizar sesión

Figura 5. Pantalla de registro de sesión individual de tutoría

Metodología

Como se ha mencionado, la CET es una herramienta de información para el Tutor y el Alumno primordialmente, pero también es una fuente de información para el personal directivo responsable de esta actividad en la UG, como es el caso del Departamento de Tutoría. El análisis que aquí se hace se fundamenta en la información que en diferentes niveles de detalle se puede generar a partir del registro de datos de cada uno de los profesores tutores que utiliza esta herramienta.

Para lograr el objetivo de este trabajo, se analiza en un primer momento los indicadores relacionados con la “Frecuencia de Sesiones Tutoriales” que se realizaron durante los periodos señalados, y en un segundo momento se analiza la distribución de estas sesiones tutoriales en cada una de las dimensiones que se han explicitado previamente.

La tabla 2 muestra en sus primeras columnas tanto los tutores y alumnos que fueron dados de alta en CET durante la fase de análisis (Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la CET).

Es importante señalar que cuando un profesor es designado como tutor por parte del Director de su División, el Coordinador de Tutoría de su División lo da de alta en el sistema y le asigna sus respectivos alumnos a tuturar. Por ejemplo, si le asignan 15 alumnos para que tenga oportunidad de consultar su información académica así como registrar una bitácora de su actividad tutorial, el indicador de “Tutores” es incrementado en 1 y el indicador de “Alumnos” es incrementado en 15. Sin embargo, si este profesor lleva a cabo un total de 20

sesiones pero únicamente participaron en éstas 10 de los 15 alumnos asignados, el indicador “Alumnos atendidos” se incrementa en 10 y no en 15. La tabla 2 muestra los porcentajes “% de atención real” el cual es la proporción de alumnos que efectivamente participaron en sesiones de tutoría contra el total de alumnos que le fueron asignados a un tutor. Este indicador se muestra en las últimas 2 columnas de la tabla 2.

Tabla 2.

Cobertura y atención real durante el 2013

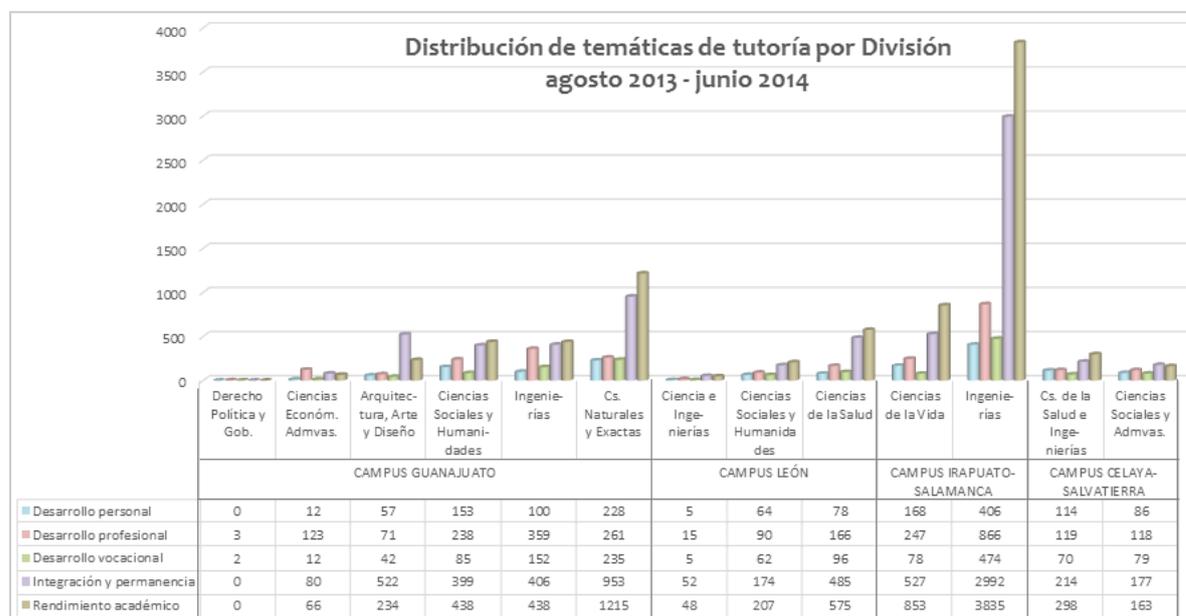
CAMPUS GUANAJUATO	Coordinadores:	Alumnos asignados				Alumnos atendidos**				% de atención real	
		Enero-Junio 2013		Julio-Dic. 2013		Enero-Junio 2013		Julio-Dic. 2013		Ene-Jun 2013	Julio-Dic 2013
		Tutores	Alumnos	Tutores	Alumno	Alumnos	Sesiones	Alumnos	Sesione	Alumnos	Alumnos
Divisiones	TOTAL	467	7848	461	8284	1539	3701	1886	4121	20%	23%
Ciencias Naturales y Exactas	Juana López Godínez	122	1298	108	1363	642	1582	741	1612	49%	54%
Arquitectura, Arte y Diseño		64	1536	67	1352	218	491	192	695	14%	14%
Coord. de Diseño	Araceli Arroyo Rodríguez	21	678	24	345	55	17	11	13	8%	3%
Coord. de Artes	Carlos Cañedo Chávez	11	180	9	230	136	260	138	191	76%	60%
Coord. de Arquitectura	Jose Luis Mora Gaytán	22	606	24	699	26	43	42	94	4%	6%
Coord. de Música	Hilda Sandoval Mendoza	10	72	10	78	1	2	1	2	1%	1%
Cs. Económico-Admvas.	Mónica I. Mejía Rocha	113	2572	115	2795	78	169	198	395	3%	7%
Cs. Sociales y Humanidades		75	565	77	557	263	519	242	440	47%	43%
Coord. de Filosofía	Francisco Lara Salazar	11	83	12	83	3	4		0	4%	0%
Coord. de Letras	Galina Vólkhina	10	107	9	128	58	85	48	53	54%	38%
Coord. Enseñanza del Inglés	Buenaventura Rubio Zenil	16	152	17	161	108	253	109	240	71%	68%
Coord. de Historia	José Elías Guzmán López	15	145	16	107	23	42	21	69	16%	20%
Coord. de Educación	Anel González Ontiveros	23	78	23	78	71	135	64	78	91%	82%
Derecho, Política y Gobierno	Efigenia Corona Quintero	33	459	32	503		2	1	3	0%	0%
Ingenierías	Gisela Campos Rodríguez	60	1418	62	1714	338	938	512	976	24%	30%
CAMPUS LEÓN		204	3309	189	3783	660	681	1050	843	20%	28%
Cs. e Ingenierías	Yolanda Guevara Reyes	39	236	38	349	33	42	29	62	14%	8%
Cs. Sociales y Humanidades	Jovana Sixtos González	36	673	33	787	142	211	206	235	21%	26%
Cs. de la Salud		129	2400	118	2647	485	428	815	546	20%	31%
Coord. de Enfermería León	Jose Guadalupe Marín	25	652	21	694	99	161	124	89	15%	18%
Coord. de Cs. Activ. Física y Salud	Laura Edith Castellano	7	79	10	119	31	40	53	51	39%	45%
Coord. de Enfermería Gto.	Brenda Eugenia Franco	39	458	14	428	127	152	208	236	28%	49%
Coord. de Medicina y Nutrición	Ma. Elena Ávalos Muñoz	49	889	60	1018	15	19	155	82	2%	15%
Coord. de Psicología	Gricelda T. Medina Pérez	9	322	13	388	213	56	275	88	66%	71%
CAMPUS IRAPUATO-		191	4578	184	4150	2440	4595	2026	2180	53%	49%
Cs. de la Vida		97	1571	83	1596	2440	637	539	598	155%	34%
Coord. de Med. Veterinaria y Zoot.	J. Mario Mendoza Carrillo	19	260	11	328	166	187	180	172	64%	55%
Coord. Enfermería y Obstetricia	Ana María González Rangel	24	411	17	250	89	108	124	107	22%	50%
Coord. de Ing. Ambiental	Graciela Ruiz Aguilar	11	194	12	260	97	176	95	139	50%	37%
Coord. de Agronomía	Briseida Mendoza Celedón	17	303	17	347	75	65	55	62	25%	16%
Coord. de Alimentos	Ma. Guadalupe Basurto Cadena	13	220	13	220	9	13	22	25	4%	10%
Coord. de Agronegocios	J. Marín González Elías	10	138	10	138	39	48	34	50	28%	25%
Coord. de Energías Renovables	Vicente Alvarez Villafañá	0	0	9	15	0	0	11	16	0%	73%
Coord. de Mecánica Agrícola	Noe Saldaña Robles	3	45	3	53	33	40	18	27	73%	34%
Ingenierías	Saskia Van Amerongen	94	3007	92	2539	1932	3958	1487	1582	64%	59%
CAMPUS CELAYA-SALVATIERRA		79	2357	81	2613	1126	574	819	344	48%	31%
Cs. Sociales y Admvas.	Aida Hernández López	40	1148	41	1094	1126	160	819	172	98%	75%
Cs. de la Salud e Ingenierías	Aida Hernández López	39	1209	40	1519		414		172	0%	0%

También la misma tabla muestra los indicadores a nivel de Coordinaciones, Divisiones o Campus. Como se observa, los indicadores a nivel de Campus muestran grandes diferencias en esta cobertura real, pues mientras en algunos Campus estos indicadores son del orden del 20% en algunos otros Campus este indicador llega a subir hasta en un 53%.

Esto puede interpretarse que a pesar de tener un Plan Institucional de Tutoría general para toda la UG y una herramienta común como lo es la CET, la frecuencia de la actividad tutorial se lleva a cabo de manera diferenciada a lo largo de cada una de las instancias de la estructura organizacional de la UG.

Un segundo análisis tiene que ver con la distribución del trabajo tutorial en cada una de las dimensiones señaladas previamente, tal como se muestra en el gráfico 1. (Fuente: Departamento de Tutoría de la UG).

Gráfico 1. Síntesis de la actividad tutorial registrada por tutores de la UG (2013-2014)



La gráfica muestra el total de sesiones tutoriales llevadas a cabo durante los periodos escolares señalados, para cada una de las 13 Divisiones que conforman la nueva estructura de la UG.

Este gráfico permite identificar no sólo diferencias en la frecuencia de sesiones tutoriales en las diferentes Divisiones, sino que la distribución de éstas no es uniforme desde la perspectiva de las 5 dimensiones en las que se clasifica el trabajo tutorial en la UG.

A nivel general se observa que la dimensión con mayor incidencia por el trabajo tutorial de los profesores en UG fue la de “Rendimiento académico” seguida por “Integración y Permanencia”. En términos generales, este indicador global nos muestra como hay una alta incidencia en conceptualizar la tutoría como una oportunidad de llevar a cabo intervenciones que incidan en la manera en que el alumno adquiera el conocimiento disciplinar relativo a cada uno de sus cursos y la manera en que este aprovechamiento es evaluado.

La siguiente dimensión con mayor incidencia “Integración y Permanencia”, refleja un paradigma ampliamente difundido en muchos programas de formación para tutores, en la importancia que tiene el acompañamiento tutorial para reducir los niveles de deserción escolar.

Sin embargo, no en todas las Divisiones las sesiones tutoriales tienen mayor incidencia en estas dos dimensiones, en algunas, como la División de Ciencias Económico Administrativas del Campus Guanajuato, la mayor incidencia es la dimensión “Desarrollo Profesional”, dejando en segunda y tercera instancia las dimensiones señaladas.

Discusión y conclusiones

A cuatro años de funcionamiento de la CET en las 70 licenciaturas, 20 especialidades médicas y en las diez Escuelas de Nivel Medio Superior (ENMS), la Carpeta Electrónica del Tutor se ha consolidado como el único instrumento para la operación, el seguimiento y la evaluación de la actividad tutorial en la Institución. Cuenta también con una importante minería de datos que permite evaluar la operación del sistema tutorial, así como su impacto en los estudiantes.

A partir de los datos que se han presentado, se desprenden algunas reflexiones para su análisis. El porcentaje de “atención real” del trabajo tutorial aún es bajo a nivel general, con algunas diferencias importantes a nivel de Campus. Tener una cobertura real del orden de 20%-30% en algunas entidades académicas, refleja que a pesar de todos los esfuerzos institucionales por promover el trabajo tutorial éste aún no logra interiorizarse como una actividad fundamental en el trabajo de los profesores, ni tampoco es visto como un apoyo importante con el que pueden contar los alumnos. En este indicador de “atención real”, se comienza a visualizar con algunas diferencias significativas, ya que los Campus Irapuato-Salamanca y Celaya-Salvatierra están en el orden del 30%-50% de cobertura.

Otro punto importante de análisis se puede realizar a partir de los datos de la figura 1 y tabla 2, en donde haciendo una sumatoria podemos identificar los siguientes indicadores, excluyendo las ENMS:

- Total de tutores = 913;
- Total de alumnos = 19,199;
- Total de sesiones tutoría = 17,039.

Si estos indicadores los relacionamos con los datos que se muestran en la tabla 2, podemos generar una tabla que nos muestra en qué medida el total de las sesiones tutoriales se distribuye proporcionalmente a la población de alumnos y tutores por Campus. En esta nueva tabla 3, podemos identificar que el trabajo tutorial no se distribuye uniformemente entre las diversas entidades académicas. El indicador de %Sesiones se esperaría tuviera una distribución uniforme o similar a los %Tutores y %Alumnos del mismo Campus, pero en algunos casos este % sube o baja significativamente del porcentaje esperado.

Esta tabla es nuevamente un indicio de las diferencias identificadas en el trabajo tutorial, desde una perspectiva cuantitativa. Sin embargo, al analizar las temáticas abordadas por los tutores referidas en las cinco dimensiones de tutoría ya descritas, también se observan diferencias significativas incluso a nivel de Divisiones. Esto puede explicarse tomando como referencia la orientación disciplinar de cada una de ellas, en donde las ciencias naturales se enfocan a *Rendimiento académico* así como *Integración y permanencia*, y en algunas otras

Divisiones la dimensión *Desarrollo profesional* tiene un impacto similar o mayor a éstas dos últimas.

Tabla 3.

Porcentaje de Sesiones tutoriales contra %Tutores y %Alumnos por Campus

Campus León		Campus Guanajuato		Campus Irapuato-Salamanca		Campus Celaya-Salvatierra	
Tutores	Alumnos	Tutores	Alumnos	Tutores	Alumnos	Tutores	Alumnos
182	3918	465	7973	191	4376	75	2932
% Tutores	% Alumnos	% Tutores	% Alumnos	% Tutores	% Alumnos	% Tutores	% Alumnos
19.93	20.40	50.93	41.52	20.92	22.79	8.21	15.27
% Sesiones		% Sesiones		% Sesiones		% Sesiones	
8.94		45.90		39.76		5.38	

Un factor adicional que también se relaciona con estas diferencias es el trabajo de apoyo a los tutores que realiza el “Coordinador de tutoría”, ya que esta función es realizada por personas que llevan a cabo otras labores académicas y administrativas en algunas entidades y solo contados los casos, se enfoca exclusivamente a atender todo lo relativo a la planeación, apoyo y evaluación del trabajo tutorial.

Estas diferencias no deben ser entendidas como elementos que señalen una deficiencia en el trabajo tutorial de algunas entidades académicas, sino indicios que nos permiten visualizar que el trabajo tutorial puede ser entendido de diferentes formas y con ponderaciones diferentes, a pesar de tener un referente conceptual y práctico que guía de manera general el modelo de tutoría en la UG.

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de Educación Superior*. México: Autor.
- Ley Orgánica de la Universidad de Guanajuato. Periódico Oficial del Estado de Guanajuato de 15 de junio de 2007, 96.
- Nava, N., & Velázquez, F. (2011). El ejercicio docente tutorial en la forja del estudiante de la Universidad de Guanajuato. En C. Gutiérrez, D. Caldera, & J. Martínez (Eds.), *Avatares del estudio de las organizaciones* (Tomo 2). México: Fontamara-Universidad de Guanajuato.
- Romo, A. (2010) *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial. Modelos para su evaluación*. México ANUIES.

- Universidad de Guanajuato (2011). *Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato*. México: Autor.
- Velázquez, F., & Cuevas A. (2013). El modelo de acción tutorial basado en la carpeta electrónica del tutor de la Universidad de Guanajuato. *Didac*, 61, 35-84.
- Velázquez, F., & Rodríguez, H. (2014). Diseño e instrumentación de una tutoría de asignatura en el programa de licenciatura en Sistemas de Información Administrativa de la Universidad de Guanajuato. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14), 41-54.

Autores

Dr. Francisco Javier Velázquez Sagahón

Departamento de Estudios Organizacionales de la División de Ciencias Económico-Administrativas del Campus Guanajuato, Universidad de Guanajuato. Fraccionamiento 1, Col. El Establo s/n, Guanajuato, Gto. México. Tel. (473) 73 2 00 06 ext. 2604, correo electrónico: sagahon@ugto.mx. Ingeniero en Sistemas Computacionales por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Maestro en Administración por la UG y Doctor en Estudios Organizaciones por la Univ. Autónoma Metropolitana. Actualmente es Profesor-Investigador Titular del Departamento de Estudios Organizacionales de la División de Ciencias Económico-Administrativas de la UG. Principales líneas de Investigación: Modelos de Tutoría y Práctica Docente en las Instituciones de Educación Superior públicas; Coordinador del Cuerpo Académico de Estudios Organizacionales.

LCI Angélica Cuevas de la Vega

Departamento de Tutoría de la Dirección de Asuntos Académicos, Edificio Central de la Universidad de Guanajuato, Calle Lascuráin de Retana N° 5, Colonia Centro, Guanajuato, Gto. México. Tel. (473) 73 2 00 06 extensión 3101, correo electrónico: departamentodetutoria@ugto.mx. Licenciada en Comercio Internacional, cursó las Maestrías en Administración e Investigación Educativa en la Universidad de Guanajuato. De los 24 años de servicio en la UG, 14 ha colaborado como responsable del Sistema Institucional de Tutoría Académica. Actualmente es Jefa del Departamento de Tutoría. Su trabajo se ha enfocado a la implementación, desarrollo y evaluación de programas de tutoría en instituciones de educación superior, así como en el diseño y desarrollo del sistema de registro y seguimiento de la actividad tutorial de profesores-tutores en la UG.

Pérez, J. & Martínez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 177-192.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219461>

Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto

Javier Pérez Cusó, Mirian Martínez Juárez
Facultad de Educación. Universidad de Murcia

Resumen

La orientación del alumnado universitario se ha convertido en los últimos años tanto en un elemento de calidad como en un derecho refrendado por el propio Estatuto del Estudiante Universitario. En la universidad española conviven diferentes modos de dar respuesta a las necesidades de información, apoyo y orientación: por un lado los servicios de orientación y por otro la tutoría. Este trabajo busca profundizar en la información de la que disponen y la utilización que realizan los estudiantes en torno a estos dos modos de organizar la orientación universitaria. Los resultados sugieren la necesidad de un mayor esfuerzo de planificación, coordinación e integración, así como de difusión de las diferentes acciones de orientación realizadas.

Palabras clave

Tutoría universitaria; Servicios de orientación; Educación Superior.

Tutoring and counselling services at university: two realities in one context

Abstract

The university guidance has become in recent years a key quality factor as well as a right endorsed by the University Student Statute. In Spanish universities, two different ways of responding to the needs of information, support and guidance for students exist simultaneously: on one hand, counseling services and, on the other hand, tutoring. This

Contacto:

Javier Pérez Cusó, javierperezcusos@um.es, Facultad de Educación (Campus Universitario de Espinardo, 30100 Murcia).

paper seeks to further the information available and the use of these two models by university students. The results suggest the need for a greater planning effort, coordination, integration and dissemination of the guidance activities developed.

Key words

University tutoring; counselling services; Higher Education.

Introducción

El modo de concebir la orientación en la Educación Superior está ligado a la misión que se le atribuye a la universidad (Villena, Muñoz & Polo, 2013). El papel que juega ésta en la sociedad actual es una pregunta que genera múltiples respuestas; Geli de Ciurana (2000) la describe como una institución abierta y moderna, responsable de liderar cambios que conducen al progreso social y humano, asegurando el nivel mínimo de preparación que exige la sociedad y compartiendo el principio de equidad para garantizar el acceso de todos a la formación universitaria. En este mismo sentido, para Suárez (2012) la universidad tiene que hacer posible la excelencia académica de tipologías de estudiantes cada vez más heterogéneas a los que debe facilitar su progreso en los estudios, su aprendizaje a lo largo de la vida y su salida al mercado laboral, con la finalidad de lograr su integración positiva en la sociedad.

La universidad del siglo XXI tiene que estar cerca del desarrollo de las personas, tanto desde el plano académico como profesional, lo que va a requerir de múltiples apoyos para su puesta en marcha. Actualmente su misión no se centra en instruir (Blimling, 2000), sino en propiciar el desarrollo personal y cognitivo de los estudiantes, formarlos en el ejercicio de una profesión, prepararlos para el empleo y la convivencia en una sociedad marcada por la diversidad y la flexibilidad (Abrile, 1994; Atkins, Beattie & Dockrell, 1993; González & Martín, 2004), por lo que se hace indispensable la orientación para que el alumnado de Educación Superior haga el mejor uso posible de sus capacidades y aseguren la conexión entre formación y empleo (Sobrado, 2002).

De esta forma, la universidad de hoy no sólo considera la orientación como una necesidad del alumnado para ayudarlos en múltiples aspectos (Álvarez Pérez, 2013; Martínez Muñoz, 2009), sino como un valor añadido y elemento de calidad que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, compartiendo finalidad con la educación: el desarrollo integral de la persona a través de la individualización de su proceso formativo; como un factor estratégico, dada la creciente competencia a la hora de captar alumnos (Vieira & Vidal, 2006) y, por supuesto, como derecho del alumnado, tal y como viene regulado en el Estatuto del Estudiante Universitario.

A pesar de estas consideraciones, la orientación universitaria en nuestro país se caracteriza por ser una realidad muy heterogénea en cuanto al tipo de servicios y acciones emprendidas, la dificultad en su coordinación e integración, por ofrecer intervenciones generalmente puntuales e informativas y por la insuficiencia de recursos humanos y materiales (Álvarez Rojo, 2000; Lantarón, 2014; Muñoz & Gairín, 2013).

La institucionalización de la orientación universitaria en el contexto español tiene lugar en la década de los años 70, con la creación de los Centros de Orientación e Información de Empleo (COIEs), que responden inicialmente a una demanda social (Sánchez, 1998; Sánchez & Guillamón, 2008), por lo que su labor se reduce al ajuste del individuo al puesto de trabajo y a la colocación directa.

En los años 80 se inicia un período de transformación del sistema educativo que culmina en los años 90 con la consideración de la orientación como factor de calidad de la enseñanza. En la educación superior, la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (1983) se olvida de la orientación (Pantoja, 2004), pero numerosos expertos, como Echeverría (1997), coinciden en señalar su mayor necesidad en este nivel educativo, justificada por los cambios asociados a dicha normativa.

Esta ausencia de un marco legislativo no impide que a lo largo de la década de los años 90 proliferen los servicios de orientación en las universidades españolas, con la ampliación de algunas de sus funciones (Suárez, 2012). Por otra parte, en esta década también se pone en marcha en España los planes institucionales de evaluación de la calidad de las universidades que promueven, sobre todo, el inicio de acciones de mejora relacionadas con la acción tutorial (Vieira & Vidal, 2006).

Con la entrada del siglo XXI y la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades (2001) se reconoce el papel que ocupan las universidades en el desarrollo cultural, económico y social de un país. Esta ley busca impulsar la institución universitaria y supone el inicio de numerosas reformas para ajustar la Educación Superior al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Respecto a la orientación, continúan consolidándose los servicios relacionados con la misma, surgiendo numerosos trabajos que justifican su necesidad en el contexto universitario (Campoy & Pantoja, 2000; Fernández Díaz, 2006; Rodríguez Moreno, 2002, o Salmerón, 2001, entre otros).

En paralelo, la calidad en la universidad va cobrando peso, considerándose la orientación como uno de sus elementos clave. Prueba de ello es la publicación en el año 2006 de los criterios y directrices para la acreditación de las enseñanzas universitarias por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), donde se destaca la orientación a los estudiantes como uno de los criterios de los Sistemas Integrados de Garantía de Calidad (SIGC) en los diferentes centros.

Con la aprobación de la Ley Orgánica que modifica la LOU (2007) se hace evidente la preocupación por la mejora de la empleabilidad de los graduados, pero, no se menciona de forma específica la orientación, aunque sí se encuentran referencias directas a la atención a la discapacidad y a la acción tutorial (Suárez, 2012).

En el Estatuto del Estudiante Universitario (2010) es donde se pueden encontrar referencias explícitas a la orientación no sólo como derecho del estudiante, que debe atender distintas necesidades a lo largo de su periodo formativo, sino como un sistema integrado y coordinado de acciones desarrolladas tanto por el profesorado como por otros profesionales especializados, poniendo de relieve tanto la importancia de la tutoría como de otros servicios de apoyo y orientación al alumnado.

Esta concepción responde a un nuevo enfoque de orientación, donde se estimula el proyecto profesional y de vida con acciones dirigidas al desarrollo de la persona y la incorporación de acompañamientos en el devenir tanto personal como profesional (Savickas et al., 2009), coincidiendo con la idea expuesta por Marín y Rodríguez (2001) y Watts (2005) sobre el hecho de que las carreras ya no se eligen, sino que se construyen en relación a un proyecto más amplio, un proyecto de vida, a través de una serie de decisiones que las personas toman a lo largo de su trayectoria vital, para lo cual se hace necesario el compromiso de la persona en la construcción de ese proyecto a través de una reflexión regular y sistemática (Di Fabio & Bernaud, 2010) y el necesario acompañamiento de profesionales en diferentes modalidades y contextos (Paul, 2009).

Actualmente se aprecia que, con el marco normativo vigente y las aportaciones de numerosos autores, se puede crear un escenario de oportunidades útil para reforzar el desarrollo de la orientación (Manzanares, 2013), pero la realidad es que en las universidades españolas continúan predominando los servicios especializados, que han ido consolidándose desde su creación, fundamentalmente relacionados con la orientación profesional y la información académica, independientes de las facultades, en las que se empiezan a implementar de manera generalizada planes de acción tutorial (PATs) adaptados a dichos centros y poco o nada relacionados con los servicios universitarios de orientación (Vieira & Vidal, 2006).

Este es el caso de la Universidad de Murcia (UMU) y, en concreto, de la Facultad de Educación que cuenta con un plan de acción tutorial en el que apenas se integran el resto de servicios de información, asesoramiento y orientación que constituyen la oferta de servicios de esta institución. Ante esta panorámica, interesa saber el grado de información que el alumnado tiene tanto de la tutoría como de los servicios de orientación de la UMU, así como profundizar en el uso que hacen de estas herramientas y las demandas que realizan en relación a ellas, con el propósito de plantear propuestas de mejora que permitan avanzar en la integración y efectividad de las acciones orientadoras emprendidas. De esta manera, los objetivos del presente trabajo se concretan en los siguientes: a) Conocer a qué personas y/o servicios acuden los estudiantes cuando precisan de algún tipo de información; b) Analizar tanto el grado de conocimiento que tiene el alumnado sobre la tutoría universitaria y sobre el plan de acción tutorial de su centro, como el compromiso hacia la misma y su frecuencia de utilización; c) Estudiar el grado de información del alumnado en relación a los servicios de orientación de la universidad y d) Comparar las demandas que realiza el alumnado a la tutoría universitaria y a los servicios de orientación.

Metodología

Enfoque metodológico y diseño de la investigación

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia, dirigida a conocer la percepción, valoración y satisfacción del alumnado en relación al desarrollo de la tutoría universitaria en la Facultad de Educación de la UMU. El enfoque metodológico del estudio es cuantitativo, con un diseño no experimental, descriptivo y transversal, tipo encuesta o survey.

Participantes

En este trabajo participan un total de 976 estudiantes pertenecientes a los diferentes Grados ofertados desde la Facultad de Educación de la UMU, que se distribuyen del modo en que se muestra en la tabla 1¹.

El mayor número de participantes pertenece al Grado en Educación Primaria, debido a que se trata del título con más estudiantes.

En cuanto a la distribución del alumnado por sexo, el 82.1% son mujeres y el 17.9%, hombres, tendencia normal en estas titulaciones; la edad media de los participantes es de 22.1 años (d.t.=5.21).

¹ Destacar que, en el momento de la administración del instrumento de recogida de información, sólo se encontraba implantado hasta el tercer curso de los distintos estudios de Grado.

Tabla 1.

Distribución de los participantes por Grado, curso y sexo (%).

GRADO	CURSO			SEXO	
	1º	2º	3º	HOMBRE	MUJER
Infantil	29.2	39.3	17.1	2.2	97.8
Primaria	42.2	33.7	40.9	28	72
Educación Social	15.6	15.5	16.2	23.5	76.5
Pedagogía	13	11.5	25.8	15.1	84.9

Instrumento

Como instrumento de recogida de información se ha empleado el Cuestionario de Utilización y Satisfacción sobre Tutoría Universitaria (CUSTU), diseñado al efecto y compuesto por una serie de preguntas que pretenden recoger la opinión de los estudiantes en relación a diferentes aspectos de la tutoría y de los servicios de orientación de la UMU (información y utilización, demandas, competencias exigidas al tutor, satisfacción, etc.). Los diferentes ítems se contestan a través de una escala tipo Likert de cinco puntos (1= Nada; 5= Mucho).

La validez de contenido de este instrumento se asegura mediante una profunda revisión de la literatura científica y la valoración por un grupo de expertos. La fiabilidad que presentan las distintas escalas en las que se divide es superior a .746 según el *alfa* de Cronbach (Pérez Cusó, 2013).

Para este trabajo se analizan las respuestas de los participantes dadas a aquellos ítems relacionados directamente con los objetivos planteados.

Procedimiento

El proceso seguido se divide en diferentes fases como las que se describen a continuación: 1) Revisión de la literatura científica del ámbito de estudio; 2) Definición de los objetivos de investigación; 3) Toma de decisiones acerca del tipo de investigación, participantes e instrumento de recogida de información; 4) Diseño del cuestionario y validación de contenido; 5) Recogida de información en horario de clase y de forma anónima y voluntaria; 6) Análisis de la información e interpretación de resultados, a través de SPSS v.19, y 7) Redacción de informe de resultados.

Resultados

Para responder al primero de los objetivos, en el cuestionario se plantea a los participantes a qué personas/servicios acuden cuando necesitan algún tipo de información. La tendencia de los estudiantes (figura 1) es la de acudir en primer lugar a sus iguales, seguido de los profesores y los familiares. Al tutor acude un 53.15% de los estudiantes, mientras que a los servicios de orientación únicamente un 11.60% de los mismos.

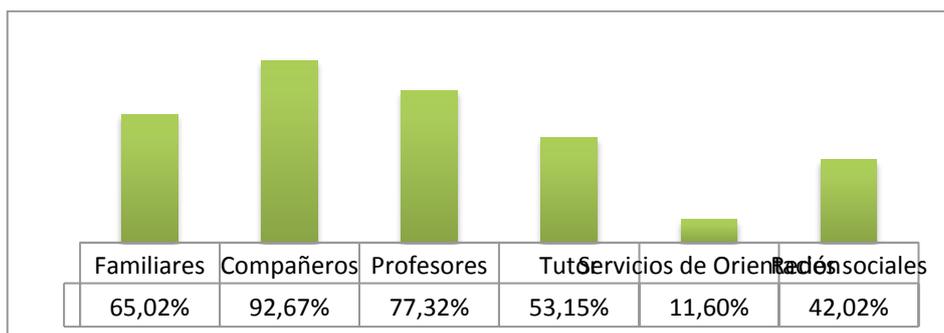


Figura 1. Personas y/o servicios a los que acuden los estudiantes cuando precisan información

En el segundo de los objetivos se analiza el grado de conocimiento del alumnado sobre la tutoría universitaria y sobre el PAT del centro. Se observa (tabla 2) que sólo un 2.77% de los estudiantes afirma tener mucha información sobre tutoría universitaria, mientras un 11.72% afirma no tener ninguna. Igualmente, los datos relacionados con el conocimiento sobre el PAT son inquietantes: un 71.57% asevera conocerlo poco o nada.

Tabla 2.

Porcentajes y estadísticos de la información, compromiso y utilización de la tutoría por parte del alumnado

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Media	D.T.
Información sobre tutoría universitaria	11.72%	29.70%	41.01%	14.80%	2.77%	2.67	.958
Conocimiento del PAT	32.85%	38.72%	22.14%	5.56%	0.72%	2.03	.915
Compromiso con la tutoría universitaria	27.66%	31.58%	29.82%	9.18%	1.75%	2.26	1.017
Frecuencia de utilización	27.78%	35.19%	26.95%	8.13%	1.95%	2.21	1.002

En relación al grado de compromiso hacia la tutoría (tabla 2), apreciamos que es muy bajo, ya que hasta el 27.66% afirma no tener ninguno, o poco (31.58%), y sólo un 1.75% afirma tener mucho.

En relación a la frecuencia de utilización de la tutoría (tabla 2), se estiman resultados igualmente limitados. Un 10.08% afirma utilizarla entre mucho y bastante frente a un aproximado 28% que no la utiliza nada. Estos resultados están en concordancia con los anteriores, es decir, si no la conocen, no pueden hacer uso de ella.

Con el propósito de ahondar en este objetivo, es interesante realizar una comparación entre titulaciones. La prueba H de Kruskal Wallis muestra diferencias significativas entre las mismas ($p \leq .05$), siendo los estudiantes de Pedagogía y Educación Social quienes arrojan puntuaciones superiores tanto en información sobre tutoría y PAT, compromiso, así como en relación a la frecuencia de utilización, tal y como puede apreciarse en la tabla 3.

Tabla 3.

Información, compromiso y utilización de la tutoría por parte del alumnado, por titulaciones. Prueba H de Kruskal Wallis

	Información sobre la tutoría	Información sobre el PAT	Compromiso con la tutoría	Frecuencia de utilización
Primaria	2.53	1.93	2.15	2.07
Infantil	2.52	1.87	2.06	2.12
Pedagogía	2.98	2.27	2.60	2.41
Educación Social	2.98	2.27	2.50	2.54
Chi-cuadrado (gl) Sig.	46.604 (3) .000	38.169 (3) .000	45.526 (3) .000	14.302 (3) .000

En la comparación de estas cuatro variables entre estudiantes de diferentes cursos, la prueba H de Kruskal-Wallis sólo muestra diferencias significativas ($p \leq .05$) en la frecuencia de utilización de la tutoría ($\chi^2 = 2.377$; $gl = 2$; $p = .000$), siendo la media de utilización de los estudiantes de tercer curso ($\bar{x} = 2.38$) superior a los de segundo ($\bar{x} = 2.21$) y primero ($\bar{x} = 2.02$).

Para responder al tercer objetivo de este trabajo, se pregunta al alumnado acerca del conocimiento que tienen sobre los diferentes servicios de orientación de la UMU, que se concretan en: Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE); Servicio de Información Universitario (SIU); Servicio de Asesoramiento y Orientación Personal (SAOP, actualmente denominado Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado) y Servicio de Relaciones Internacionales (SRI). En la tabla 4 se aprecian las respuestas ofrecidas por los participantes para cada uno de dichos servicios, sorprendiendo el importante porcentaje de estudiantes que afirma conocer poco o nada estos servicios.

Tabla 4.

Porcentajes y estadísticos del conocimiento del alumnado sobre los servicios de orientación de la UMU

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Media	D.T.
COIE	48.77%	27.87%	15.27%	6.35%	1.74%	1.84	1.014
SIU	37.47%	27.72%	22.48%	9.75%	2.57%	2.12	1.099
SAOP	45.74%	29.03%	17.95%	5.85%	1.44%	1.88	.994
SRI	55.79%	25.54%	12.41%	3.69%	2.56%	1.72	.991
	Chi cuadrado 194,809		gl 3		Sig. .000		

La prueba de *Friedman* muestra que las diferencias encontradas en el conocimiento de los estudiantes sobre los diferentes servicios de la UMU son significativas. Destaca el hecho de que el SIU es el más conocido por los estudiantes, aunque ninguno lo es realmente, lo que ofrece una perspectiva bastante desalentadora del esfuerzo de comunicación que hace la institución universitaria de sus servicios.

En la comparativa entre titulaciones, la prueba *H* de Kruskal-Wallis muestra diferencias significativas ($p \leq .05$) en los cuatro servicios planteados (tabla 5) y siempre son los estudiantes de Pedagogía y Educación Social quienes mayor conocimiento muestran.

Tabla 5.

Conocimiento sobre los servicios de orientación por titulaciones. Medias y Prueba *H* de Kruskal Wallis

	COIE	SIU	SAOP	SRI
Primaria	1.63	1.94	1.72	1.67
Infantil	1.70	1.98	1.82	1.61
Pedagogía	2.54	2.48	2.13	1.83
Educación Social	1.89	2.44	2.13	1.90
Chi-cuadrado (gl) Sig.	92.874 (3) .000	48.551 (3) .000	36.649 (3) .000	14.302 (3) .000

Por otra parte, la permanencia en la universidad supone diferencias entre los participantes (tabla 6), tal y como detecta la prueba *H* de Kruskal Wallis ($p \leq .05$) en relación al conocimiento sobre el COIE (Chi-cuadrado=20.277; gl=2; $p=.000$) y el SRI (Chi-cuadrado=10.226; gl=2; $p=.006$).

Tabla 6.

Medias del conocimiento sobre el COIE y el SRI por cursos

	COIE	SRI
Primero	1.69	1.54
Segundo	1.77	1.78
Tercero	2.05	1.81

Finalmente, en el último objetivo se plantea comparar las demandas que los estudiantes hacen tanto a la tutoría como a los servicios de orientación de la UMU, con el propósito último de plantear acciones de mejora que refuercen el papel y funcionamiento de una y

otros. La prueba de Wilcoxon muestra diferencias ($p \leq .05$) en tres de los ítems planteados (tabla 7).

Tabla 7.

Prueba de Wilcoxon para la comparación de demandas a la tutoría universitaria y a los servicios de orientación de la UMU

	Demanda a servicios de orientación		Demanda a tutoría universitaria		Wilcoxon
	Media	D.T.	Media	D.T.	Z (Sig.)
1. Información sobre la organización y la estructura del centro, además del plan de estudios	3.24	1.119	3.33	1.025	-1,904 (0.57)
2. Que me faciliten la adaptación e integración al centro	3.17	1.203	3.20	1.052	-,605 (.545)
3. Ayuda en mi desarrollo académico	3.64	1.145	3.86	.952	-5,231 (.000)
4. Que me guíen en mi itinerario formativo	3.67	1.147	3.78	.979	-2,190 (.029)
5. Que favorezcan mi desarrollo personal (fomentar la autonomía e identidad)	3.31	1.249	3.31	1.131	-,001 (.999)
6. Que faciliten mi proyección profesional y la transición al mundo laboral	3.94	1.196	3.69	1.117	-5,801 (.000)

A la luz de estos resultados, los participantes prefieren en mayor medida la tutoría universitaria para cuestiones relacionadas con su desarrollo académico y formativo, pero en cambio confían más en los servicios especializados en relación con la proyección profesional y la transición al mundo laboral.

En cuanto a diferencias por titulación, la prueba H de Kruskal Wallis muestra diferencias significativas en algunos ítems ($p \leq .05$) en relación a las demandas realizadas a los servicios y a la tutoría (tabla 8).

En términos generales son los estudiantes de Pedagogía quienes presentan una mayor intensidad en las demandas tanto a los servicios de orientación como a la tutoría.

Así mismo, en la comparación por cursos a través de la prueba H de Kruskal Wallis, se encuentran diferencias significativas ($p \leq .05$) en cuatro demandas a los servicios de orientación, mientras que en relación a las demandas a la tutoría sólo se observan diferencias en una (tabla 9).

Tabla 8.

Medias y prueba H de Kruskal Wallis en relación a las demandas a los servicios de orientación y a la tutoría universitaria por titulaciones

	Servicios de orientación			Tutoría				
	1	4	6	2	3	4	5	6
Primaria	3.35	3.72	3.95	3.14	3.77	3.70	3.23	3.62
Infantil	3.05	3.46	3.78	3.32	3.81	3.74	3.35	3.72
Pedagogía	3.21	3.97	4.19	3.29	4.15	4.03	3.66	3.98
Educación Social	3.36	3.62	3.93	3.06	3.82	3.76	3.07	3.51
Chi cuadrado (gl) Sig.	12.958 (3) .005	18.093 (3) .000	8.651 (3) .034	8.809 (3) .032	19.326 (3) .000	12.935 (3) .005	22.699 (3) .000	15.956 (3) .001

Tabla 9.

Medias y prueba H de Kruskal Wallis en relación a las demandas a los servicios de orientación y a la tutoría universitaria por cursos

	Servicios de orientación				Tutoría
	1	2	3	4	1
Primero	3.26	3.28	3.56	3.66	3.49
Segundo	3.09	3.00	3.56	3.53	3.19
Tercero	3.38	3.22	3.77	3.82	3.32
Chi cuadrado (gl) Sig.	12.698 (2) .002	9.759 (2) .002	10.543 (2) .005	14.479 (2) .001	12.671 (2) .002

Se aprecia que las demandas del alumnado varían según el curso, encontrando que es el alumnado de tercero quien presenta una mayor intensidad en sus demandas, seguidos de los estudiantes de primer curso, lo que refleja que el momento de la carrera universitaria en que se encuentra el alumno puede marcar diferentes necesidades de orientación.

Discusión y conclusiones

El desarrollo de la Sociedad de la Información y de la Comunicación, de la economía del conocimiento, de la internacionalización de la educación, así como los cambios acontecidos

en el contexto universitario como consecuencia del proceso de adaptación al EEES, cuestionan el papel y la misión de la universidad en la sociedad actual, introduciéndose cambios en las formas de concebir y abordar la enseñanza y el aprendizaje (Villena, Muñoz & Polo, 2013). Aspectos como la masificación en las aulas, la heterogeneidad del alumnado, la complejidad del propio sistema universitario y las transformaciones que sacuden el mercado laboral incitan a la revalorización de la orientación en la Educación Superior, pero, dados los resultados presentados en este y en otros trabajos, parece que ésta es más bien teórica que efectiva.

A lo largo de este trabajo se puede apreciar como los participantes acuden en primera instancia a sus compañeros cuando requieren algún tipo de información, apoyo u orientación, mientras que el porcentaje de quienes acuden al tutor y a los servicios de orientación es muy inferior. Este hecho lleva a pensar en la mentoría o tutoría entre iguales como una opción que puede potenciar el desarrollo de la orientación, puesto que, según diferentes estudios (García, Carpintero, Biencinto & Núñez, 2014; Sánchez, Almendra, Jiménez, Macías & Melcón, 2008; Sánchez, Manzano, Rísquez & Suárez, 2011;), no sólo aporta beneficios al estudiante mentorizado sino también al propio mentor.

En cambio, en otros contextos europeos, donde la tutoría universitaria cuenta con mayor tradición, los estudiantes recurren en mayor medida al tutor. El estudio de Cashmore, Scott y Cane (2012) en Reino Unido así lo demuestra, concluyendo que la mayoría de estudiantes entiende que la tutoría es el primer recurso de ayuda y apoyo.

Otros estudios realizados en nuestro contexto exponen datos parecidos a los reseñados en este trabajo, como el de García Antelo (2010) o Méndez (2007). Estas diferencias entre el contexto de la universidad española y la británica se entiende que se debe a la mayor tradición de la segunda en relación a la orientación y tutoría universitaria, como se pone de manifiesto, entre otros, en los trabajos de Lantarón (2014) o Vieira (2007).

Los resultados también muestran el desconocimiento de los estudiantes acerca de la tutoría y del PAT, similares a los del trabajo de García Antelo (2010). Este desconocimiento puede ser significativo de la distancia existente entre los estudiantes y la práctica de la tutoría universitaria, tal como también sugiere el estudio de Lobato, Arbizu y Castillo (2004).

Este desconocimiento puede ser la causa del escaso compromiso que afirma tener el alumnado con la tutoría y de un uso poco frecuente de la misma. En cuanto a esto último, los resultados evidencian datos negativos, siendo similares a los de otros estudios, como el de Gómez y Rumbo (2009), Gil-Alborava, Martínez, Tunnicliffe y Moneo (2013), Amor (2012) o Agueda y Monescillo (2013).

Pese a esta escasa utilización, se determinan diferencias en su uso según el curso de los participantes. Así, la frecuencia de utilización es mayor en el alumnado de cursos superiores. Puede entenderse que los estudiantes a medida que adquieren mayor experiencia en la universidad se hacen más conscientes de la importancia y necesidad de su empleo, pero éstos siempre presentan necesidades de orientación, sólo que, como señalan distintos autores (Domínguez, Álvarez & López, 2013; Martínez Muñoz, 2009; Sánchez & Guillamón, 2008; Saúl, López-González & Bermejo, 2009), mediatizadas por el momento en el que se encuentran. Este hecho no debería implicar una diferente frecuencia de utilización, sino simplemente que ésta debería centrarse en las necesidades concretas de los estudiantes, teniendo en cuenta el momento que atraviesan.

De la misma manera, los resultados expuestos también muestran un importante desconocimiento por parte del alumnado sobre los diferentes servicios de orientación de la UMU. Estos datos están en consonancia con otros estudios que muestran también un

grado de información de los estudiantes sobre los servicios de orientación muy superficial, como los realizados por Méndez (2007) y Sanz Díaz (2012). Mora (2008), en un estudio más amplio realizado en doce universidades españolas, concluye que sólo el 29.73% conoce los servicios de información y orientación universitarios. Entendemos que este desconocimiento general puede deberse a una estrategia de comunicación inadecuada de estos servicios y a la escasez de recursos con los que están dotados, tal y como ya señalaban Garvía, Martínez y Rubio (2003) en su estudio sobre los servicios de orientación de la UMU, que obliga a intervenir de forma reactiva y a demanda del usuario.

La experiencia es un grado y prueba de ello la vuelven a dar los estudiantes de cursos superiores, pues afirman tener mayor conocimiento sobre algunos servicios, hecho que aparece también en el estudio de Sanz Díaz (2012). Si entendemos la orientación como un proceso continuo, el conocimiento de los estudiantes sobre estos servicios de orientación no debe limitarse a determinados cursos, sino que deben conocerlos desde el inicio de su andadura universitaria. Para ello debe mejorarse la estrategia de difusión de sus funciones y acciones, que habitualmente se centra más en la divulgación puntual de actividades que en una participación de la vida diaria de los centros (Suárez, 2012).

En cuanto a las demandas que el alumnado realiza a la tutoría universitaria y a los servicios de orientación, encontramos algunas similitudes con el estudio de García Antelo (2010). En ambos casos los estudiantes prefieren utilizar los servicios de orientación para solventar aspectos relacionados con el ámbito profesional; sin embargo, topamos con una diferencia en relación al ámbito académico. En dicho estudio los estudiantes muestran cierta preferencia por los servicios de orientación para conseguir también apoyo académico, mientras que los participantes en este trabajo valoran en mayor medida la tutoría universitaria para este ámbito.

Esta diferencia puede deberse al desarrollo que ha tenido la tutoría en los últimos años, con la puesta en marcha de los estudios de Grado y los PATs, ya que el trabajo con el que se comparan los datos se lleva a cabo con alumnado de diplomaturas y licenciaturas, mientras que en el presente trabajo los participantes son estudiantes de Grado, por lo que han experimentado en mayor medida no sólo ciertas acciones tutoriales, sino que cuentan con un tutor como figura de referencia.

El ámbito personal suele ser el referenciado por el alumnado en último lugar, no sólo en este trabajo, sino también en estudios como el de Flores, Gil y Caballer (2012); Sánchez y Guillamón (2008), o Saúl, López-González y Bermejo (2009), entre otros; aunque como muestran Suriá, Ordoñez y Martínez (2011) con los resultados de su trabajo, este ámbito presenta un incremento cada vez mayor en relación a las demandas de los alumnos, pero todavía no equiparable a cuestiones académicas y/o profesionales.

De los resultados podemos concluir que la orientación puede no estar resultando efectiva y funcional, al no aprovecharse todas sus posibilidades. La falta de tradición orientadora en nuestro contexto universitario es un elemento que juega en contra. El alumnado desconoce los beneficios de involucrarse en un proceso de tutoría a lo largo de su carrera (García, Conejero & Díez, 2014) y acude a ella para solventar dudas específicas relacionadas con asignaturas; o, tal vez, no obtienen respuesta a sus necesidades.

A este respecto el profesorado tiene mucho que decir en cuanto a qué hace, cómo lo hace y si se encuentra preparado para ello. También puede resultar interesante profundizar en el planteamiento de los PATs de los centros o facultades, ya que de éste depende una acción orientadora más o menos superficial.

En cuanto a los servicios de orientación, aunque la oferta cada día es más diversificada, éstos funcionan frecuentemente de forma yuxtapuesta, sin conexión ni coordinación conjunta (Sánchez & Guillamón, 2008).

Como subraya Suárez (2012), la orientación en la universidad debe dejar de ser una actividad puntual, eminentemente informativa y dirigida casi exclusivamente a aquellos estudiantes que la demandan. Según las conclusiones del trabajo de Vieira (2008) España es, de los países analizados, el que menos importancia otorga al sistema de apoyo y orientación al estudiante y destaca por no considerar la orientación como un sistema planificado institucionalmente. En este sentido, son numerosos autores (Domínguez, Álvarez & López, 2012, 2013; Lantarón, 2014; Manzanares, 2013; Salmerón, 2001; Vieira & Vidal, 2006, entre otros) los que defienden la creación de un sistema integrado de orientación en cada universidad. Todos ellos coinciden en afirmar que no se trata de partir de cero, sino de aprovechar los recursos disponibles, procurando un funcionamiento coordinado, buscando la implicación de todos los agentes, con la intención de que sus acciones se lleven a cabo desde distintos niveles para atender, a su vez, diferentes necesidades independientemente de su carácter (personal, académico o profesional).

Posiblemente, el problema no reside en reconocer la importancia de la orientación, sino en priorizar de forma estratégica las acciones que implica (Muñoz & Gairín, 2013).

Bibliografía

- Abrile, M. (1994). Nuevas demandas a la educación, la institución escolar y la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 11-43.
- Aguaded, M. C., & Monescillo, M. (2013). Evaluación de la tutoría en la universidad de Huelva desde la perspectiva del alumnado de psicopedagogía: Propuestas de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 163-176.
- Álvarez Pérez, P. R. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Qurrriculum*, 26, 73-81.
- Álvarez Rojo, V. (2000). Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. En H. Salmerón & V. L. López Palomo (Coords.), *Orientación educativa en las universidades* (pp. 47-78). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Amor (2012). *La orientación y la tutoría universitaria como elementos de calidad e innovación en la Educación Superior. Modelo de acción Tutorial* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/7665/556.pdf?sequence=1>
- Atkins, J. M., Beattie, J., & Dockrell, W. B. (1993). *Assesment issues in Higher Education*. Sheffield, Inglaterra: Employment Department.
- Blimling, G. S. (2000). Accountability for student affairs: Trends for the 21st century. En C. Johnson & H. Cheatham (Eds.), *Higher Education trends for the next century: A research agenda for student success* (pp. 51-56). Washington, D.C.: American College Personnel Association.
- Campoy, T., & Pantoja, A. (2000). La orientación en la Universidad de Jaén. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 77-106.
- Cashmore, A., Scott, J., & Cane, C. (2012). *“Belonging” and “intimacy” factors in the retention of students – an investigation into the student perceptions of effective practice and how that practice can be replicated*. Leicester, Inglaterra: Universidad de Leicester.

- Di Fabio, A., & Bernaud, J. L., (2010). Un nouveau paradigme pour la construction de la carrière au 21e siècle : Bienvenu! *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1),111-118.
- Domínguez, G., Álvarez, F. J., & López, A. M. (2012, noviembre). *Orientación y alumnado de nuevo ingreso en la universidad: Plan de mejora de la acción tutorial*. Comunicación presentada al I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, Sevilla (España).
- Domínguez, G., Álvarez, F. J., & López, A. M. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de la transición de la Educación Secundaria a la Universidad. La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221-241.
- Echeverría, B. (1997). Inserción sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 85-115.
- Fernández Díaz, M. J. (2006). *Necesidades de los estudiantes universitarios ante la realidad del EEES*. Madrid: MEC.
- Flores, R., Gil, J. M., & Caballer, A. (2012). *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 138-147.
- García, E., Conejero, J. A., & Díez, J. L. (2014). La entrada en la universidad: Un reto para la orientación académica. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 255-280.
- García, M., Carpintero, E., Biencinto, Ch., Núñez, M. C. (2014). La evaluación del proyecto SOU-estTUtor: Percepción de los mentores. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 433-455.
- García Antelo, B. (2010). *La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: Percepción y valoración de alumnado y profesorado* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/2840>
- Garvía, C., Martínez, M., & Rubio, M. (2003). *Estudio cualitativo inicial de los servicios de orientación en la Universidad de Murcia*. En L. Buendía, T. Pozo, D. González, & C. A. Sánchez (Coords.), *XI Congreso nacional de modelos de investigación educativa. Investigación y sociedad* (pp.465-474). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Geli de Ciruana, A. M. (2000). La orientación educativa en las universidades. En H. Salmerón & V. L. López Palomo (Coords.), *Orientación educativa en las universidades* (pp. 15-24). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gil-Alborava, A., Martínez, A., Tunnicliffe, A., & Moneo, J. M. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del plan de acción tutorial. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 63-87.
- Gómez, T., & Rumbo, B. (2009, noviembre). *La acción tutorial en la enseñanza universitaria. La experiencia de la Universidad de A Coruña*. Comunicación presentada en el Congreso UNIVEST 2009, Girona, España.
- González, I., & Martín, J. F. (2004). La orientación profesional en la universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 299-315.
- Lantarón, B. S. (2014). Los servicios de orientación profesional en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), 73-91.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado de 13 de abril de 2007, 89.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado de 24 de diciembre de 2001, 307.

- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Boletín Oficial del Estado de 1 de septiembre de 1983, 209.
- Lobato, C., Arbizu, F., & Castillo, L. (2004). Representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: Estudio de un caso. *Revista Educación XX1*, 7, 135-168.
- Manzanares, A. (2013). Sistemas integrados de orientación. Una propuesta para la articulación de estructuras y servicios a nivel local. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 62-77.
- Marín, M. A., & Rodríguez, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 315-362.
- Martínez Muñoz, M. (2009). La orientación y la tutoría en la universidad en el marco del EEES. *Revista Fuentes*, 9, 78-97.
- Méndez, R. M. (2007). *Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Mora, R. (2008). *Conducta y asesoramiento vocacional/preprofesional de los estudiantes universitarios: variables individuales del desarrollo de la carrera y servicios institucionales* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10093/mora.pdf?sequence=1>
- Muñoz, J. L., & Gairín, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: El Plan de Acción Tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171-192.
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 129-139.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado de 31 de diciembre de 2010, 318.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Salmerón, H. (2001). Los servicios de orientación en la universidad: Procesos de creación y desarrollo. *Agora Digital*, 2, 1-18. Recuperado de <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02articulos/monografico/salmeron.PDF>
- Sánchez, C., Almendra, A., Jiménez, F., Macías, J., Melcón, M. J. (2008). Proyecto Mentor en la ETSI de Telecomunicación de la UPM: Cinco años de experiencia. *Mentoring & Coaching*, 1(1), 27-42.
- Sánchez, M., Manzano, N., Rísquez, A., & Suarez, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la educación superior a distancia. *Revista de Educación*, 356, 719-732.
- Sánchez, M. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la universidad: Un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9(15), 87-107.
- Sánchez, M. F., & Guillamón, J. R. (Coords.) (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: Estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.

- Sanz Díaz, M. T. (2012). Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 145-160.
- Saúl, L. A., López-González, M. A., & Bermejo, B. G. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: De la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción Psicológica*, 6(1), 7-15.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Sobrado, L. (2002). La formación en orientación profesional de los jóvenes europeos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 51-67.
- Suárez, B. (2012). *Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad* (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/2242>
- Suriá, R., Ordoñez, T., & Martínez, D. (2011). Estudio descriptivo de la evolución del Servicio de Asesoramiento Psicológico y Psicoeducativo de la Universidad de Alicante. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 151-164.
- Vieira, M. J. (2007). Influencia comparada del perfil de los estudiantes en la planificación de la orientación universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 49-70.
- Vieira, M. J., & Vidal, J. (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 75-97.
- Villena, M. D., Muñoz, A., & Polo, M. T. (2013). La Unidad de Orientación de Centro como instrumento para la Orientación Universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 43-62.
- Watts, A. G. (2005). Career guidance policy: An international review. *The Career Development Quarterly*, 54, 66-76.

Autores

Javier Pérez Cusó

Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. javierperezcusos@um.es. Doctor por la Universidad de Murcia, actualmente es Profesor Asociado en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Trabaja temas relacionados con la Tutoría y Orientación en la Universidad, Espacio Europeo de Educación Superior y gestión de la calidad.

Mirian Martínez Juárez

Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. mmartinez@um.es. Doctora por la Universidad de Murcia, actualmente es Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Trabaja temas relacionados con la Tutoría y Orientación en la Universidad, Evaluación de Competencias Profesionales y el Espacio Europeo de Educación Superior.

Miscelánea

Pezzato, J.P. & Rodríguez, F. (2015). Formación docente y geografía escolar en Brasil y España: un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 197-210.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.194781>

Formación docente y geografía escolar en Brasil y España: un estudio de caso

João Pedro Pezzato ⁽¹⁾, Francisco Rodríguez Lestegás ⁽²⁾

⁽¹⁾Universidade Estadual Paulista, ⁽²⁾Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

El trabajo plantea la organización curricular de la formación del profesorado de Geografía en la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y en la Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro (UNESP-RC). Tras el análisis de los currículos, programas de materias y otros documentos, nuestras observaciones apuntan que una comparación simplista entre las dos instituciones produciría resultados poco relevantes, dado que ambas poseen estructuras y contextos diversos. No obstante, es posible apuntar algunas aproximaciones, tales como la necesidad de promover la articulación entre docencia e investigación, así como entre las disciplinas de contenido específico y las de carácter pedagógico-didáctico.

Palabras clave

Geografía escolar; Didáctica de la geografía; Formación de profesores

Teachers' Education and School Geography in Brazil and Spain: A Case Study

Abstract

This work deals with the curriculum organization of the Geography teachers' education course at Santiago de Compostela University (USC, Spain) and at Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro (UNESP-RC, São Paulo, Brazil). We have analyzed the curriculum, course programs and several documents. Our observations indicate that a simplistic comparison between both institutions is anachronic, since they have different structures and contexts. However, it is possible to indicate some approaches: the need of promoting

Contacto:

Francisco Rodríguez Lestegás, f.lestegas@usc.es

Facultad de Formación del Profesorado, Avda. de Ramón Ferreiro, s/n, 27002 Lugo.

links between teaching and research as well as between the disciplines that have a specific content and the ones with a didactic-pedagogical nature.

Key words

School Geography; Geography Education; Teachers' Education

Introducción

Esta investigación pretende discutir la formación inicial del profesorado de Geografía en España y Brasil, tomando como referencia el modelo formativo que se desarrolla en la Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) y en la Universidad de Santiago de Compostela (USC), en las cuales han tenido lugar cambios curriculares recientes derivados de dinámicas externas. Desde la consideración de la importancia social del profesorado de Geografía, se valora la necesidad de progresar en la mejora de la calidad de la formación docente, toda vez que el trabajo de esos profesionales se dirige al desarrollo de competencias que promuevan la interpretación del mundo y a la configuración de una ciudadanía activa y responsable.

Nos referimos a un profesorado que impulse la construcción del conocimiento geográfico ante problemas sociales relevantes, es decir, “un saber geográfico que nos permita comprender más racionalmente y afectivamente los problemas socio-espaciales en los cuales estamos inmersos (Souto, 1990, p. 42). En definitiva, se trata de profesionalizar el trabajo docente en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de una geografía escolar que, partiendo de una problematización de los contenidos, se oriente a “educar geográficamente a las personas” y a fomentar una lectura crítica del territorio (Souto, 1998; Souto y Ramírez, 1996).

Un trabajo de esta naturaleza requiere tomar en consideración la significativa diferencia que existe entre los sistemas educativos brasileño y español, tanto en lo que se refiere a la educación básica como a la enseñanza superior. Desde esta perspectiva, nuestra investigación se propone analizar la estructura curricular que ofrece la formación inicial para la docencia en la educación secundaria, de acuerdo con los planes de estudio que al efecto se desarrollan en la UNESP (Campus de Rio Claro, São Paulo) y en la USC.

En el ámbito de las instituciones, analizamos el diseño curricular de los cursos de formación docente¹, planteando: 1) la articulación de las disciplinas de contenido propiamente geográfico con las de carácter pedagógico y didáctico; 2) el desarrollo de las experiencias pre-profesionales durante los períodos que configuran el Prácticum; 3) la articulación de la formación para la docencia con la iniciación a la investigación y a la innovación educativas, y 4) las programaciones oficiales de las diferentes materias que componen los currículos.

Todo ello se enmarca en una investigación cualitativa, bajo la modalidad de “estudio de caso” (Chizzotti, 2001), que ha sido abordada entre 2010 y 2011. Se han estudiado los documentos que contienen los planes de estudio correspondientes² y hemos participado en las actividades programadas en ambas instituciones, al tiempo que realizábamos una

¹ En esta investigación entendemos el currículo como una dimensión de la cultura escolar, en los términos expresados por Chervel (1991), Goodson (1995) y Rodríguez Lestegás (2002).

² *Projetos Políticos Pedagógicos* en el caso brasileño y *Memorias para la verificación de los títulos* en las universidades españolas.

completa serie de entrevistas semiestructuradas, siguiendo a Minayo (2003): 18 a estudiantes universitarios, 2 a profesores y 8 a profesionales que intervienen en el ámbito de la administración en educación secundaria. Así mismo, se ha consultado diversa documentación oficial de naturaleza legislativa y normativa, junto con alrededor de 100 programaciones docentes de las disciplinas incluidas en los planes de estudio. Las observaciones llevadas a cabo han quedado registradas en un cuaderno de campo, de acuerdo con las orientaciones de Bogdan y Biklen (1999). Por último, se han tenido en cuenta informaciones procedentes de otras fuentes, como los relatos orales (Lüdke y André, 1986).

La formación del profesorado de Geografía en Brasil y España: los casos de la UNESP y de la USC (2010-2011)

La formación del profesorado de Geografía ha venido ofreciendo “un divorcio entre el componente científico específico y aquel otro más directamente relacionado con las cuestiones educativas” (Claudino y Oliveira, 2007, p. 286). Una amplia bibliografía ya había advertido sobre la magnitud de ese problema (Pinheiro, 2006; Rodríguez Lestegás, 2000, 2002), y nuestra propia experiencia ha confirmado la frágil articulación entre las disciplinas de contenido de la ciencia de referencia y las materias de carácter pedagógico y didáctico.

1. Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro – São Paulo

En la UNESP, los estudios conducentes a la graduación en Geografía nacieron en 1958, en el seno de la entonces denominada Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Rio Claro, en el interior del Estado de São Paulo, y completaron su primera promoción en 1962. Desde su creación, han ido experimentando cambios de diversa naturaleza, si bien nuestro análisis se centrará en la última reforma que reestructuró los currículos de las licenciaturas para la Formación de Profesores de Educación Básica con el fin de adaptarlas a las nuevas exigencias derivadas de las normas y directrices vigentes en la legislación brasileña y en la propia UNESP.

El Proyecto Político Pedagógico de la UNESP para la titulación de Geografía, tal como aparece en la reestructuración curricular llevada a cabo en 2004, presenta un perfil general común para los estudiantes, tanto Bachilleres como Licenciados, y otro específico para cada modalidad. De todos modos, si analizamos las cuestiones referentes a la “formación del geógrafo” y a la “formación geográfica” que figuran en el apartado de “Objetivos” del referido proyecto, es evidente que el foco de la formación profesional recae sobre la modalidad de Bachiller, en la cual, por el contrario, no aparecen referencias a la preparación para el ejercicio de la docencia. De este modo, los conocimientos pedagógicos y didácticos se reservan para la modalidad de Licenciatura.

Tabla 1.

Currículo de la Licenciatura en Geografía por la UNESP, campus de Rio Claro

Materias		Carga horaria	
		Horas	%
	Historia del Pensamiento Geográfico	60	2,1
	Cartografía	60	2,1
	Antropología	60	2,1

Conocimiento específico de la ciencia de referencia	Climatología	60	2,1
	Geología	60	2,1
	Cartografía Temática	60	2,1
	Historia Económica de Brasil	60	2,1
	Teorías y Métodos de la Geografía	60	2,1
	Hidrogeografía	60	2,1
	Geomorfología	60	2,1
	Biogeografía	60	2,1
	Economía y Territorio	60	2,1
	Geografía Rural	60	2,1
	Formación Territorial de Brasil	60	2,1
	Cuantificación en Geografía	60	2,1
	Geografía Económica	60	2,1
	Sociología	60	2,1
	Geografía Urbana	60	2,1
	Teoría Regional y Regionalización	60	2,1
	Edafología	60	2,1
	Geografía Política	60	2,1
	Geografía Regional	60	2,1
	Filosofía de la Ciencia	60	2,1
Metodología del Trabajo de Campo	90	3,2	
Trabajo de Campo Integrado	90	3,2	
Geografía de Brasil	60	2,1	
	Subtotal	1620 (1)	56,8
Disciplinas optat.	Optativa I, II, III y IV (4 x 60)	240	8,4
Actividades	Actividades Complementarias	210	7,4
	Subtotal	450	15,8
Conocimientos específicos para la docencia	Psicología del Desarrollo	60	2,1
	Psicología del Aprendizaje	60	2,1
	Didáctica	60	2,1
	Instrumentación para la Enseñanza de la Geografía	60	2,1
	Política Educativa Brasileña	60	2,1
	Fundamentos de Prácticas de Enseñanza	60(1)	2,1
	Prácticum Supervisado I (nociones teóricas)	60	2,1
	Prácticum Supervisado II, III y IV (3 x 120)	360	12,6

	Subtotal	780	27,3
Total		2850	100

Fuente: Projeto Pedagógico do Curso de Geografia/ UNESP-RC, 2004.

(1) Incluye 400 horas de “Prácticas como componente curricular”

Tal como revela la Tabla 1, la mayoría de las disciplinas obligatorias que los estudiantes tienen que cursar para obtener la Licenciatura en Geografía en la UNESP (Campus de Rio Claro, São Paulo)³ está relacionada con los “Conocimientos específicos de la ciencia de referencia” (casi el 57% de la carga horaria total), a lo que hay que añadir cerca del 16% de optatividad y actividades complementarias⁴. De este modo, tan solo poco más del 27% del horario lectivo se dedica a los “Conocimientos específicos para la docencia”, subdivididos en dos categorías: “Fundamentos teóricos de la educación” (Psicología del desarrollo, Psicología del aprendizaje, Política educativa brasileña) y “Conocimientos teórico-prácticos de la profesión docente” (Didáctica, Recursos para la enseñanza de la geografía, Prácticum).

Lo primero que sorprende de este diseño curricular es la falta de articulación entre las disciplinas propias de la ciencia de referencia y las de naturaleza pedagógico-didáctica, así como la desconexión con actividades de investigación. Otra circunstancia negativa es la no exigencia de la realización de un trabajo de fin de carrera para la Licenciatura en Geografía, que solo se requiere en la modalidad de Bachillerato.

La experiencia de haber realizado actividades de investigación en el transcurso de la formación inicial posibilita que el estudiante pueda generar condiciones para concebir su trabajo pedagógico-educativo de una forma más compleja y, al desarrollarlo en situaciones concretas, pueda percibirse también como productor de conocimiento en el ámbito de su acción docente⁵.

Por otro lado, la legislación brasileña de aplicación a la formación del profesorado⁶ determina la obligatoriedad de 400 horas de “prácticas como componente curricular” (PCC) y otras tantas de “prácticas supervisadas en centros”, distinción que ha provocado numerosas confusiones al promover una separación entre prácticas de enseñanza y prácticas en centros escolares, aparte de la indefinición acerca de lo que debe entenderse por PCC.

³ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Instituto de Geociências e Ciências Exatas: Portaria IGCE/DTA nº 109/2010, de 15 de dezembro de 2010. Consultado el 15 de octubre de 2011 en:

<http://www.rc.unesp.br/igce/graduacao/portarias_estrut/P109-10%20-%20Estrutura%20da%20Geografia%20integral.pdf>.

⁴ Se trata de actividades de naturaleza académico-científico-cultural relacionadas con la participación en eventos y estancias de investigación o profesionales (Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP 02/2002).

⁵ Las discusiones sobre la importancia de la investigación en la formación del profesorado han sido apuntadas por numerosos autores, entre ellos Elliott (1990) y Perrenoud (1997). Otros, como Cachinho (2005) y Pinheiro (2006), se centran en el ámbito específico de la formación inicial del profesorado de Geografía.

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) y Resolução CNE/CP 1/2002, que instituye las Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica.

2. Universidad de Santiago de Compostela

A lo largo de los últimos años se han venido registrando cambios importantes en las universidades europeas, siendo los más significativos aquellos derivados del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), habitualmente denominado “Proceso de Bolonia” por tener su origen en la declaración firmada inicialmente (1999) en esa ciudad italiana por 29 ministros de Educación de países europeos, si bien el número de signatarios acabó elevándose hasta 40. Posteriormente, el “Comunicado de Berlín” ratifica los términos de la declaración inicial y decide acelerar el proceso de convergencia europea con vistas a alcanzar lo antes posible alguna de las metas previstas. Así, se acuerda organizar la educación superior en tres ciclos (grado, máster y doctorado), aplicar el sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System) y ofrecer a los estudiantes el Suplemento Europeo al Título (Diploma Supplement)⁷.

El sistema de créditos ECTS había sido creado, con anterioridad a este proceso, para facilitar la evaluación de los estudiantes que participan en los programas de intercambio entre universidades de distintos países europeos. En vez de adoptar las horas de docencia del profesor como unidad de medida de la duración temporal de cada materia, la idea central del nuevo sistema radica en la consideración de las horas de trabajo que, por término medio, un estudiante necesitará para adquirir las competencias asociadas a cada disciplina. En este sentido, 1 ECTS equivale a 25 horas de trabajo o actividades formativas por parte del alumnado, tanto de carácter presencial como de estudio y trabajo autónomo. En lo que respecta al trabajo docente del profesorado, se recomienda que la carga lectiva de carácter presencial en cada materia no sobrepase el 40% del total de horas previstas para el desarrollo de la asignatura.

Las titulaciones de Grado abarcan entre 180 y 240 créditos, que equivalen a tres o cuatro años de duración, mientras que las titulaciones de Máster comprenden entre 60 y 120 créditos, es decir, uno o dos años de duración. Dentro de estos límites, pueden existir variaciones en la estructura adoptada por las diferentes instituciones universitarias.

Además, el diploma de Grado debe garantizar una profesionalización, lo que significa que debe facilitar el acceso al mercado laboral; por lo que se refiere al caso de la Geografía, la titulación de Grado posibilita, entre otras, el ejercicio de la profesión de geógrafo como técnico de planeamiento urbano o para el trabajo con Sistemas de Información Geográfica. Por su parte, el diploma de Máster acredita la posesión de competencias especializadas; en este sentido, el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Lenguas es necesario para ejercer la docencia en estos niveles educativos.

En cuanto al Suplemento Europeo al Título, que se anexa al diploma, consiste en un documento en el que se recoge la información relativa a las características de la universidad en la cual el estudiante completó la titulación, el programa y los objetivos de aprendizaje señalados en el mismo, así como los resultados académicos alcanzados.

En este contexto, la formación del profesorado de educación secundaria comprende un Grado en la formación disciplinar correspondiente y el Máster anteriormente mencionado. Si nos centramos en el análisis del Grado en Geografía y Ordenación del Territorio⁸

⁷ Secretaría General de Universidades: Guía del usuario del ECTS. Consultada el 15 de octubre de 2011 en: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_es.pdf>.

⁸ Es necesario aclarar que, en España, no existe un profesorado exclusivamente “de Geografía” en la educación secundaria, sino que los docentes del departamento de Geografía e Historia de los centros

observamos como todas las disciplinas están relacionadas con conocimientos específicos de disciplinas geográficas, conforme aparecen en la Tabla 2.

Tabla 2.

Currículo del Grado en Geografía y Ordenación del Territorio por la USC

Materias		Créditos ECTS	
		Núm.	%
Formación básica	Fundamentos de Geografía Física	6	2,5
	Fundamentos de Geografía Humana	6	2,5
	Historia del Mundo Contemporáneo	6	2,5
	Fundamentos de Geología	6	2,5
	Fundamentos del Análisis Geográfico Regional	6	2,5
	Historia Contemporánea de España	6	2,5
	Historia de la Arquitectura y del Urbanismo	6	2,5
	Teoría e Historia de la Geografía	6	2,5
	Cartografía Básica	6	2,5
	Legislación Medioambiental y de la Ordenación Territorial	6	2,5
	Subtotal	60	25
Disciplinas obligatorias	Técnicas de cuantificación en Geografía	6	2,5
	Fotointerpretación y Teledetección	6	2,5
	Fundamentos de Sistemas de Información Geográfica	6	2,5
	Cartografía Avanzada	6	2,5
	Sistemas de Información Geográfica y Análisis Espacial	6	2,5
	Métodos y técnicas de trabajo de campo y laboratorio en Geografía Física	6	2,5
	Climatología	6	2,5
	Geografía Económica	6	2,5
	Geodemografía	6	2,5
	Geografía Regional del Mundo	6	2,5
	Geomorfología	6	2,5
	Biogeografía	6	2,5
	Espacio rural y desarrollo local	6	2,5
	Geografía de Europa	6	2,5
Geografía de España	6	2,5	

escolares asumen también la enseñanza de materias de Historia e Historia del Arte. Por lo tanto, el profesorado puede acreditar la posesión de otros Grados distintos del de Geografía.

	Geografía de Galicia	6	2,5
	Ciudad y desarrollo urbano	6	2,5
	Fundamentos de Ordenación del Territorio	6	2,5
	La Unión Europea	6	2,5
	Instrumentos de Ordenación Territorial y Ambiental	6	2,5
	Gestión Territorial del paisaje	6	2,5
	Hidrología: Gestión y planificación de los recursos hídricos	6	2,5
	Subtotal	132	55
Disciplinas optativas	Optativas I, II, III, IV, V y VI (6 x 6)	36	15
	Subtotal	36	15
Trabajo Fin de Grado / Obligatorio	Trabajo de fin de grado	12	5
	Subtotal	12	5
Total		240	100

Fuente: Grado en Geografía y Ordenación del Territorio / USC

<http://www.usc.es/es/centros/xeohistoria/titulacions.html?plan=12713&estudio=12714&codEstudio=12317&valor=9>.

Por su parte, el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Lenguas ofrece una especialidad en Ciencias Sociales y Humanidades, que, a su vez, se desdobra en dos itinerarios: Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Filosofía. Consta de 60 créditos ECTS relativos a disciplinas estrechamente vinculadas con el ejercicio de la profesión docente, tal como se detalla en la Tabla 3.

Tabla 3.

Currículo del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Itinerario de Ciencias Sociales, Geografía e Historia) por la USC

Materias		Créditos ECTS	
		Núm.	%
Módulo genérico	Didáctica, Currículum y Organización Escolar	4,5	7,5
	La Función Tutorial y la Orientación Académica	2,5	4,2
	Educación y Lenguas en Galicia	2	3,3
	Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar	3,5	5,8
	Educación, Sociedad y Política Educativa	3,5	5,8
	Subtotal	16	26,6
	Ciencias Sociales y Educación I	4	6,7
	Ciencias Sociales y Educación II	4	6,7

Módulo específico del itinerario	Aprendizaje y Enseñanza de Historia y Ciencias Sociales	6	10
	Aprendizaje y Enseñanza de Geografía y Ciencias Sociales	6	10
	Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa en Ciencias Sociales y Humanidades	6	10
	Subtotal	26	43,4
Prácticum	Prácticum 1	4	6,7
	Prácticum 2	8	13,3
	Subtotal	12	20
Trabajo Fin de Máster	Trabajo Fin de Máster	6	10
	Subtotal	6	10
Total		60	100

Fuente: Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Lenguas / USC
http://www.usc.es/es/centros/cc_educacion/titulacions.html?plan=13251&estudio=14315&codEstudio=13850&valor=9

Como vemos, la formación del profesorado de Geografía para la Educación Secundaria exige la posesión de un grado de cuatro años de duración, integrado por materias de naturaleza disciplinar y sin relación alguna con las competencias docentes, al que es preciso añadir un máster de carácter profesionalizador que trata de integrar los conocimientos técnicos específicos con los pedagógico-didácticos. Con todo, cabe señalar críticamente que tan solo se destina un año de formación a la adquisición de competencias profesionales directamente relacionadas con el desempeño de las tareas docentes, lo que significa que, de los cinco años de estudios necesarios para la preparación de un profesor (con un total de 300 créditos ECTS), solo el 20% está integrado por disciplinas propiamente relacionadas con la profesión docente. En compensación, la exigencia de un Trabajo de Fin de Grado y otro de Fin de Máster, al término de los respectivos ciclos académicos, apunta la relevancia que se concede a la investigación en la formación profesional.

Una comparación entre la UNESP y la USC a propósito de la formación del profesorado

Llevar a cabo comparaciones simplistas entre los respectivos modelos formativos para la preparación de docentes de Geografía en ambas universidades supone una tarea cuyo resultado se nos antoja escasamente relevante, una vez constatado que las dos instituciones se desarrollan en contextos muy diferentes y están dotadas de estructuras igualmente diversas. De todos modos, determinados elementos nos permiten realizar ciertas aproximaciones y otros nos sugieren algunas comparaciones, como es el caso de los datos relativos a la carga horaria, al número de disciplinas y a la naturaleza de los programas.

En primer lugar, por lo que se refiere al número de créditos exigidos en las universidades analizadas, procuramos establecer una relación, aunque sea aproximada teniendo en cuenta las diferentes pautas contables, para analizar la cantidad de horas de docencia

presencial que contempla cada institución. Si nos fijamos en la USC, los cinco años de formación comprenden un total de 300 créditos ECTS, lo que equivale a 7.500 horas de trabajo a cargo de los estudiantes. De acuerdo con los criterios establecidos en la planificación académica anual de la USC, en las titulaciones de Grado los alumnos recibirán por cada crédito ECTS 4 horas de docencia expositiva, otras 4 horas de docencia interactiva y 0,5 horas de tutoría. Por su parte, en las titulaciones de Máster los datos de referencia son, igualmente para cada crédito ECTS, 3 horas de docencia expositiva, 4 horas de docencia interactiva y 1 hora de tutoría. A partir de estos presupuestos, resulta que la carga horaria presencial computada para completar la formación inicial de un profesor de Geografía en la USC sería de 2.520 horas, aproximadamente, frente a las 2.850 horas que habíamos contabilizado en el caso de la UNESP. Si tenemos en cuenta que la formación inicial del profesorado de Geografía en la USC ocupa cinco años, mientras que en la UNESP se reduce a cuatro, es evidente que en la universidad española se concede menos importancia a la docencia presencial y más al estudio y trabajo autónomo del estudiante, todo ello por influencia directa de la nueva metodología ECTS impulsada por el desarrollo del EEES.

Por otro lado, y tal como ya hemos señalado, en el caso de la formación del profesorado por parte de la USC, aunque la suma de los estudios necesarios exija una duración de cinco años, los contenidos directamente relacionados con el ejercicio de la profesión docente solo alcanzan el 20% del total de créditos y se cursan en un único año. Bastante diferente es la situación en la UNESP/RC, cuya estructura curricular ofrece un 27,3% de disciplinas que plantean conocimientos específicos para la docencia.

Otro elemento comparativo que puede resultar bastante significativo para el estudio de los sistemas de ambas instituciones viene dado por el análisis de los programas de las distintas materias. Tras esta operación, observamos que las programaciones de la UNESP ofrecen una presentación formal muy simple, en comparación con los de la USC.

En este sentido, en los programas de la institución brasileña constan los datos necesarios para la ubicación de la disciplina en el plan de estudios: curso, departamento responsable, año o serie a que se destina, carácter obligatorio u optativo, número de créditos, carga horaria, objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación y bibliografía. Sin embargo, si observamos los programas correspondientes a las materias que proporcionan un conocimiento propio de la Geografía, incluidas las de carácter opcional y las actividades complementarias, que suman un total de 2.070 horas de docencia, nos encontramos con que poco más del 7% de ellos incluyen alguna referencia bibliográfica sobre temáticas relacionadas con la enseñanza. Esta circunstancia nos ha permitido comprobar la escasa claridad del perfil profesional que se ha diseñado y la prácticamente ausencia de preocupación respecto a la formación docente. El análisis de los programas de las disciplinas también nos ha mostrado que las referencias bibliográficas registradas no siempre están actualizadas. El 12% de los programas no contiene ninguna referencia bibliográfica cuya publicación esté fechada en el año 2000 o posteriores. Además, dos casos han llamado poderosamente nuestra atención: en uno de los programas la publicación más reciente databa de 1986 y en otro se remontaba a 1983.

Por su parte, los programas de las asignaturas que aparecen en los planes de estudio de la USC son extremadamente detallados, presentando informaciones pormenorizadas sobre: competencias generales, específicas, básicas y transversales; distribución de la carga horaria según el tipo de actividad a realizar (docencia expositiva o en gran grupo, docencia interactiva o en grupo mediano, tutoría en pequeño grupo); sistema de evaluación con especificación porcentual de la ponderación que corresponde a cada criterio (participación en el aula, producciones escritas, presentaciones orales, pruebas específicas), etc. En todo

caso, las materias correspondientes al Grado en Geografía y Ordenación del Territorio tampoco contienen referencias bibliográficas relacionadas con la enseñanza y estas solo aparecen en las disciplinas propias del Máster en Profesorado de Educación Secundaria.

En cuanto a las prácticas de enseñanza, en la USC se realizan en dos momentos diferentes: el Prácticum 1 supone la permanencia de los estudiantes en centros de educación secundaria durante dos semanas del primer cuatrimestre, mientras que el Prácticum 2 se prolonga durante cuatro semanas del segundo cuatrimestre. En cualquier caso, consideramos reducido el tiempo reservado a la realización de prácticas en los centros educativos, toda vez que durante ese período los futuros profesores deben abordar actividades muy significativas para su formación profesional.

En efecto, durante el primer período (observación) los estudiantes tienen que analizar las características del centro educativo, de su organización y gestión, así como del contexto sociocultural en que se inserta; también deben aproximarse a las funciones y responsabilidades profesionales en el ámbito general del centro y aprovechar para tomar contacto con el grupo o grupos de alumnos con los que realizará el siguiente período de prácticas. Por su parte, el Prácticum 2 (prácticas de acompañamiento y autónomas) debe servirle al futuro profesor para aproximarse al trabajo docente en el área, materia o módulo de su especialidad; así mismo, debe colaborar con el profesor tutor del centro en las diversas tareas y actividades de la función docente, para, finalmente, poder desarrollar de forma autónoma, aunque con el asesoramiento del tutor, un proceso de intervención educativa en el ámbito de la especialidad.

Por si fuera poco, los estudiantes del Máster deben aprovechar su estancia en los centros escolares para organizar las actividades de investigación o innovación educativa que plasmarán más tarde en su Trabajo de Fin de Máster. Esta actividad debe presentarse en forma de monografía, concebida de manera que permita una reflexión teórica a partir de una experiencia docente llevada a cabo durante los períodos de prácticas. Con todo, en pocas ocasiones se pueden desarrollar estas experiencias de una forma totalmente satisfactoria, en la medida en que, con independencia de otros problemas derivados de casuísticas diversas, los estudiantes disponen de un corto espacio de tiempo para su elaboración.

Consideraciones finales

Conforme lo apuntado anteriormente, hemos analizado el diseño curricular, los programas de las materias, diversos documentos institucionales y las pertinentes referencias bibliográficas⁹, todo ello con el fin de discutir la estructura de los planes de estudio tendentes a la formación del profesorado de Geografía en la Universidade Estadual Paulista-Campus de Rio Claro y en la Universidad de Santiago de Compostela.

Nuestro análisis muestra que cualquier comparación superficial y sin las debidas ponderaciones resultaría poco consistente. Con todo, existen elementos que permiten la comparación entre ellos y, sobre todo, otros a partir de los cuales se pueden establecer interesantes aproximaciones.

Los cinco años necesarios para la formación del profesorado de Educación Secundaria, con el itinerario dirigido a Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en la USC equivalen a una carga horaria presencial aproximada de 2.520 horas. En cambio, en la UNESP/RC la carga

⁹ Nos referimos a Canário (2001), Carvalho (1992), Cavalcanti (2006), Claudino y Oliveira (2007), Gatti (2010) y Pontuschka (2010).

horaria total obligatoria para la habilitación del profesorado de Enseñanza Básica es de 2.850 horas, distribuidas en cuatro años de estudio en la Universidad.

En la USC solo el 20% de las disciplinas que integran la estructura curricular están relacionadas con la profesión docente, en tanto que en la UNESP/RC el plan de estudios presenta el 27,3% de materias que ofrecen conocimientos específicos para la docencia.

El análisis de los programas de las asignaturas de la USC muestra que, sin ignorar las referencias bibliográficas correspondientes a obras clásicas, contienen también una extensa bibliografía actualizada. Además, los programas están elaborados siguiendo un formato homogéneo y presentan una distribución pormenorizada de las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Las diversas actividades previstas aparecen distribuidas porcentualmente dentro de la carga horaria conjunta, precisando todos los detalles organizativos de su desarrollo. Por el contrario, en el caso de la UNESP/RC los programas, aunque también tienen cierta homogeneidad, su planteamiento es demasiado genérico y la bibliografía normalmente solo incluye referencias a obras clásicas. Se trata de una circunstancia que conviene destacar negativamente, porque esta ausencia de bibliografía actualizada en unos programas correspondientes a un plan de estudios que recientemente ha pasado por un proceso de reestructuración curricular denuncia que los cambios producidos son muy incompletos o, en todo caso, más en la forma que en los contenidos. De todas formas, también se puede argumentar que unos programas excesivamente detallados pueden obedecer únicamente a las exigencias derivadas del control burocrático por parte de los órganos de gestión universitaria.

En ambas universidades es posible identificar tentativas de articulación entre las disciplinas de las ciencias de referencia y las materias de naturaleza pedagógica y didáctica en los planes conducentes a la formación inicial para la docencia. En todo caso, es necesario profundizar en tales conexiones, reforzando especialmente la interacción teoría-práctica. Análogamente, la integración efectiva de la formación para la docencia con la experiencia investigadora sigue siendo una asignatura pendiente, toda vez que solamente ocurre de manera episódica en ambas instituciones universitarias. En la estructura curricular de la USC figura una materia de innovación docente e iniciación a la investigación educativa, así como los trabajos de fin de grado y fin de máster, pero en la UNESP/RC la relación de la investigación con la formación para la docencia no se exige ni aparece explicitada en los documentos oficiales.

Tanto en la universidad brasileña como en la española que hemos analizado, las reformulaciones curriculares recientes han resultado un tanto problemáticas. Nos referimos a la iniciada en 2004 en la UNESP/RC y a la de 2010 en la USC. Las dos han tenido su origen en reformas institucionales impuestas por el poder político, propuestas de gabinete en definitiva, formuladas de acuerdo con el proceso denominado top-down, es decir, de arriba abajo (Pacheco, 2000). Medidas de este tipo no promueven el debate entre sus principales interesados, comprometen la legitimidad de la iniciativa y acaban por convertirse en simples consignas sin efectos visibles en el ámbito de las prácticas pedagógicas (Carvalho, 2001).

Nuestro análisis apunta la necesidad de divulgar investigaciones y experiencias innovadoras que puedan contribuir a la mejora efectiva de los planes de formación inicial del profesorado. Señalamos, en especial, la conveniencia de impulsar la reflexión entre profesores e investigadores de las universidades, responsables de la formación de los futuros docentes, en relación con la necesaria distinción entre la preparación de profesionales técnicos (geógrafos, expertos en ordenación del territorio) y profesores (de ciencias sociales, geografía e historia). Una adecuada clarificación en este sentido servirá,

sin duda, para la construcción de la identidad profesional de ambas modalidades de orientación hacia el mercado laboral.

Para finalizar, al haber analizado la estructura curricular de los planes de estudios seleccionados, aspiramos a haber contribuido a estimular el debate con respecto a la mejoría de la calidad de la formación del profesorado de Geografía. Estamos convencidos de la necesidad de nuevas investigaciones que permitan profundizar en el estudio de los complejos fenómenos y procesos vinculados a la preparación profesional para la docencia.

Bibliografía

- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Oporto: Porto Editora.
- Cachinho, H. (2005). Formação e inovação na educação geográfica: os desafios da pós-modernidade". En *II Congresso Ibérico de Didáctica da Geografia: Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento* (pp. 1-21). Lisboa: APG/AGE.
- Canário, R. (2001). *Fazer da formação um projecto: mudar as escolas ou os centros de formação?* Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Carvalho, A. M. P. de (1992). Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. *Em aberto*, 54, 51-62.
- Carvalho, J. S. (2001). O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 155-165.
- Cavalcanti, L. de S. (org.) (2006). *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Vieira Ed.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Claudino, S. y Oliveira, A. R. (2007). Formar professores de Geografia nos dois lados do Atlântico: os desafios de Brasil e Portugal. *Boletim Gaúcho de Geografia*, 33, 277-290.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gatti, B. A. (2010). Formação inicial de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, 113, 1355-1379.
- Goodson, I. (1995). *Historia del curriculum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Lüdke, M. y André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Minayo, M. C. de S. (org.) (2003). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Pacheco, J. A. (2000). Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?. *Educação e Sociedade*, 73, 139-161.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

- Pinheiro, A. C. (2006). Dilemas da formação do professor de Geografia no ensino superior. En L. de S. Cavalcanti (org.), *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia* (pp. 91-108). Goiânia: Vieira.
- Pontuschka, N. N. (2010). A formação inicial do professor: debates. En L. L. P. Santos y otros (org.), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 457-472). Belo Horizonte: Autêntica.
- Rodríguez Lestegás, F. (2000). La elaboración del conocimiento geográfico escolar: ¿de la ciencia geográfica a la geografía que se enseña o viceversa? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 107-116.
- Rodríguez Lestegás, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 33, 173-186.
- Souto, X. M. (1990). Proyectos curriculares y didáctica de la Geografía. *Geo-Crítica*, 85, 5-47.
- Souto, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Souto, X. M. y Ramírez, S. (1996). Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9, 15-26.

Autores

João Pedro Pezzato,

Doctor en Educación y Licenciado en Geografía, es Profesor Asistente Doctor del Departamento de Educación de la UNESP-RC. Es miembro de los grupos de investigación “Estudios e investigaciones en lenguajes, memoria y formación” (UNESP), “Cartografía escolar” (UNESP) y “Cultura, memoria y sociedad” (PUCMG). Sus líneas de investigación versan sobre Enseñanza de la geografía; Geografía, memoria y enseñanza; Historia de la geografía escolar; Currículo y geografía escolar.

Francisco Rodríguez Lestegás,

Doctor en Geografía e Historia y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, es Catedrático de Universidad (área de Didáctica de las Ciencias Sociales) en la Universidad de Santiago de Compostela. Su investigación se centra en la didáctica de la geografía y la formación del profesorado, habiendo publicado cuatro monografías y alrededor de veinte capítulos incluidos en obras de autoría colectiva, así como numerosos artículos aparecidos en revistas científicas y comunicaciones a congresos de ámbito nacional e internacional.

Hernández, L.M. & Hernández, C. (2015). Propuesta de acciones didácticas innovadoras en función de las demandas de formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 213-225.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.194801>

Propuesta de acciones didácticas innovadoras en función de las demandas de formación del profesorado de Educación Primaria

Luis M. Hernández Abenza ⁽¹⁾, Carmen Hernández Torres ⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Murcia, ⁽²⁾ Maestra de educación primaria

Resumen

Tomando como referencia las demandas más relevantes del profesorado de educación no universitaria (especialmente del profesorado de primaria) respecto a sus necesidades de formación, se concreta el desarrollo y valoración de diversas actividades y recursos didácticos, realizadas, por los alumnos de formación inicial, con alumnos de educación primaria, en un contexto de innovación y aprendizaje eficaz y operativo. Se trata de contribuir, de esta forma, a una formación del profesorado más funcional y eficiente.

Palabras clave

Formación del profesorado; concepciones profesorado sobre formación; innovación; diseño actividades.

Proposal of innovative teaching activities according to the demands of Primary Education teachers

Abstract

Taking as a reference the most relevant demands of teachers of Primary Education related to their training, the development of various activities and teaching resources is set, within

a context of innovation, in order to contribute to a more functional and efficient teacher training.

Key Words

Training of the teaching staff; conceptions of the teachers about training; innovation; activities' design.

Introducción

Los resultados de la evaluación de los centros y programas de educación superior, realizados en algunos países europeos (encuesta TALIS, 2009 y la realizada por la fundación Fuhem, 2010), así como los informes sobre la formación del profesorado realizados a nivel mundial (informes Mckinsey, 2007 y 2010), han mostrado, en líneas generales, la insuficiencia en la calidad de determinados programas de formación para los futuros docentes, los cuales demandan una formación continuada que resuelva eficazmente los problemas encontrados en su actuación docente.

En la misma línea surgen las demandas de formación del profesorado en el estado español, indicadas también en esos mismos informes y reflejadas en la investigación educativa, con aportaciones de monográficos de formación del profesorado como es el caso de la revista REIFOP, en la que diversos autores (Martín y Lavega, 2013; García, Mirete y Maquilón, 2013; Chocarro, Sobrino y González-Torres, 2013, Oliveras y Agudo, 2012, entre otros), expresan de forma variada las necesidades de formación y sus respectivas contribuciones para satisfacerlas.

Las conclusiones más destacadas en este sentido son las siguientes:

- Los resultados de la encuesta TALIS reflejan principalmente el interés por aprender y de mejorar que tienen los profesores, sobre todo en la realización y utilización de actividades y recursos didácticos innovadores y más eficaces y motivadores para el alumnado. Habría pues que fomentar mejoras en el ámbito educativo destinadas a integrar el desarrollo profesional de los docentes en el conjunto de su actividad docente y en el funcionamiento del centro en el que trabajan.

- Respecto a la importancia de los contenidos de los diversos ámbitos (disciplinar, didáctico y profesional) implicados en la formación inicial, destaca todavía la concepción clásica de que para ser buen profesor lo único importante son los conocimientos disciplinares. Siendo básico el dominio del conocimiento a impartir, resulta evidente que no lo es menos el encontrar la forma eficiente para enseñarlo (Hernández y Torres, 2011a).

- Se destaca que la mejor formación inicial recibida es en las titulaciones de educación infantil y primaria y la inmensa mayoría de encuestados considera necesario que el profesorado universitario mejore cualitativamente su formación pedagógica.

- La mayoría del profesorado considera que la formación inicial mejorará con el nuevo plan de estudios de cuatro años de duración, con una adquisición más significativa de competencias profesionales, a través del incremento de prácticas escolares con una interacción más fluida entre facultad y escuela.

- Aportaciones en la misma línea son las de los informes Mckinsey (2007 y 2010), en los que se analizan los 10 mejores sistemas educativos del mundo, destacando como

conclusión más interesante, que el nivel educativo de un país depende sobre todo de la formación, motivación y aprendizaje permanente de su profesorado. Ejemplos de acciones de formación en este sentido serían el profundizar y poner en práctica conductas de investigación en el alumnado de primaria, potenciar su competencia lingüística mejorando su capacidad de expresión oral y escrita, o darle protagonismo real en la mayoría de las actividades escolares que se planifican.

- Respecto al proceso de reforma emprendido en el marco del EEES, se va ya evidenciando que un problema que persiste son las dificultades relacionadas con la ratio alumnos-profesor, variable importante para poder trabajar de forma eficaz con acciones innovadoras.

En función de estos resultados, obtenidos en el marco real en el que se desenvuelve el profesorado, es evidente que los futuros maestros deben de adquirir unas competencias profesionales que les facilite, a su vez, desarrollar en el alumnado de primaria las competencias básicas que les permitan formarse como ciudadanos eficientemente capaces. En este sentido, se concreta en este trabajo un conjunto de actividades y recursos didácticos que hemos diseñado en las aulas de formación del profesorado y aplicado, por parte de nuestros alumnos de formación inicial, en las aulas de educación primaria, y que creemos pueden contribuir a satisfacer algunas de las demandas de formación, expresadas anteriormente. En todas estas actividades, hemos querido especialmente destacar y profundizar en la interacción innovadora de alumnos y profesor con la actividad o recurso determinado.

Delimitación de la propuesta didáctica

El marco global en el que hemos diseñado y aplicado las actividades y recursos didácticos, fundamentados en función del análisis de la situación y demandas de formación del profesorado, está centrado en la etapa de educación infantil y de primaria, e incluye los tres elementos siguientes:

- Enfoque constructivista en la secuenciación y tipo de actividades propuestas
- Potenciación de la expresión oral y escrita del alumnado, concretada en un vocabulario funcional y variado, necesario para la consecución de los objetivos de la actividad y para el aprendizaje de los contenidos científicos implicados en ella.
- La puesta en juego de conductas de investigación en el alumnado, que implique la consecución eficiente de los objetivos de la actividad y, sobre todo, la contribución a incrementar el grado de autonomía de los niños y niñas, ofreciéndoles la oportunidad de “trabajar” y resolver problemas de forma parecida a como lo hacen los adultos.

El marco de fundamentación del primer elemento, sobre estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista, es de sobra conocido (Driver, 1986; Driver et al, 1989) y lo importante es poder concretar las secuencias de actividades en las sucesivas fases de dicho modelo constructivista, ya ampliamente trabajado por nosotros (Hernández, 2008).

En cuanto a la necesidad de potenciar la expresión oral y escrita para el aprendizaje de contenidos de ciencias es una afirmación justificada, entre otras aportaciones en los trabajos de Rodríguez y Clemente (2013) y de Hernández y Torres (2011b), que evidencian las limitaciones expresivas de los niños y niñas e, igualmente, proponen líneas de actuación didáctica para mejorar la competencia lingüística en la realización de las actividades de ciencias.

El tercer elemento, referido a desarrollar conductas de investigación del alumnado, es un aspecto en el que estamos trabajando (Hernández y Torres, 2013) y en el que más está centrado el presente trabajo. Así, concretamos algunas actividades de enseñanza para las tareas docentes del profesorado de infantil y primaria, planificadas y desarrolladas en un contexto en el que se manifiestan las conductas de investigación que los niños y niñas poseen y pueden poner en juego en el desarrollo de dichas actividades. Trabajando desde esta perspectiva, creemos que se puede contribuir a satisfacer algunas de las demandas de formación expresadas en el análisis anterior, aportando este tipo de actividades en las que se evidencia claramente la interacción de alumnos y profesor con la actividad o recurso determinado, pues de la calidad de esa interacción depende el grado de innovación y eficiencia de nuestras propuestas didácticas.

La inclinación de los estudiantes a lo lúdico, casi obliga a pensar en una estrategia didáctica en la que haya un proceso que se inicie en actividades de juego y derive hacia conductas de investigación. En la infancia el juego es una actividad ligada al desarrollo humano, dado que es mediador de la actividad psíquica y un elemento importante en la socialización (Ortega, 1999). El juego ideal para que aparezcan conductas de investigación en el alumnado es aquel cuyas exigencias son mayores a las habituales. Si el juego exige demasiado poco el niño se aburre y si tiene que ocuparse de muchas cosas, se vuelve ansioso. El estado ideal de un juego de aprendizaje es el que se produce en una zona próxima entre el aburrimiento y la ansiedad, y en la que suelen aparecer las conductas de investigación.

En las diferentes acciones implicadas en los juegos de los niños y niñas, aparte de las conductas propias del juego, aparecen a veces también, de forma espontánea, algunas conductas de investigación, sobre todo en función de la curiosidad que suscita el tipo de juego y las características novedosas de los objetos utilizados. Es cuestión pues de diseñar estrategias didácticas que potencien el desarrollo de conductas de investigación en el alumnado, desde los primeros niveles educativos, a través de un proceso que se inicia con el juego como recurso didáctico, continúa con conductas de “juego – investigación” y se consolida, en el tercer ciclo de educación primaria, con actividades de investigación sobre interrogantes prácticas que los niños y niñas se hacen sobre el entorno cotidiano que les rodea. Las conductas de investigación suelen incluir aspectos como (Coll, 1982):

- Conocer las propiedades del objeto
- Presentan un carácter más definido y mejor secuenciado de respuestas (ejemplo: *mira el objeto, se acerca, lo observa atentamente, lo manipula, observa el resultado de su acción, vuelve a manipular buscando otras respuestas del objeto, observa resultados de su acción, fija su atención en otros elementos del objeto..*)
- La expresión facial es de concentración y la exploración visual está sincronizada con la manipulación

Diseño de actividades de enseñanza y su secuenciación por niveles

Destacamos a continuación algunas de las actividades realizadas en el aula de infantil y primaria, por parte de alumnos de formación del profesorado, en el contexto del marco metodológico en el que nos hemos referenciado, descrito más arriba. Los contenidos con los que hemos trabajado y se ejemplifica la propuesta están relacionados con el área del medio natural y con algunas temáticas de demanda social, transversales con esta área.

Las actividades están categorizadas en función de dos criterios: actividades generales de “juego – investigación”, en las que hay una evolución lógica, a lo largo de los diversos

niveles educativos, desde juegos con sugerencias de indagaciones, hacia actividades de mayor complejidad centradas en investigaciones básicas escolares. El segundo criterio agrupa a actividades de “juego – investigación” relacionadas con diversas temáticas que son objeto de interés y demanda educativa por parte de la sociedad (como educación para la salud, para el consumo equilibrado, educación vial,.. entre otras).

Por motivos de espacio, comentamos relación de actividades realizadas y, de cada nivel, profundizamos en una de ellas sobre su desarrollo y valoración de su aplicación.

Actividades en educación infantil

a) Actividades “juego – investigación”:

- Actividades con juguetes traídos de casa: Se pretende facilitar conductas de juego espontáneo, potenciando, mediante interacción adecuada, conductas puntuales de “investigación” sobre el funcionamiento y comportamiento de los objetos manipulados.
- Disfraces e imitación de plantas y animales: descripción (cómo es y que hace) del ser vivo que representa.
- Imitar tareas de adultos, describiendo las acciones realizadas con ayuda de herramientas de diversos oficios, que sean adecuadas de manipular por parte de los niños.

b) Actividades relacionadas con temáticas de demanda social:

- Juegos en el entorno ambiental: *juego del “veo, veo”, localizando y recogiendo residuos del aula y su entorno.*
- Juegos con agua (conocimiento y conservación de elementos vitales): interacción con otros materiales a través de procesos como flotación (*¿flota o se hunde?*) y disolución (*¿qué le ha pasado al azúcar después de darle vueltas?*).
- Juegos con rodillos y planos (*juego de educación vial*): carreteras con planos de madera, coches con rodillos, construcción de planos inclinados y de “trenes”,... .
- Juegos de tiro al blanco (materiales de reciclaje): envases vacíos de leche y pelotas de goma

* Ejemplo de actividad desarrollada (fase de aplicación de ideas):

Título: Juegos con rodillos y planos (*juego de educación vial*):

Materiales: Rodillos y rectángulos de madera, de diversas dimensiones y pintados de colores.

Desarrollo: la maestra (de formación inicial) presenta todos los materiales de madera a los alumnos y les describe su forma y ejemplos de su posible comportamiento. Incita y motiva para que interaccionen con ellos. Se hicieron varios grupos de trabajo en una sala grande (cada grupo con dos profesores en formación).

Interacción con los niños y valoración de la actividad:

Aparecieron respuestas variadas e interesantes desde el inicio de la actividad. Trazaron carreteras (con los planos de madera) con coches (rodillos) circulando. Otro grupo de alumnos formaron planos inclinados por los que dejaban caer los rodillos (*¿cuál llegará más lejos?*). Un tercer grupo, realizaron trenes con los planos y los rodillos debajo (a modo de ruedas),... .

Sobre la valoración de la actividad por los agentes implicados, los maestros-monitores valoran notablemente, en su totalidad, la motivación y la creatividad conseguida con los

alumnos a través de la interacción con los materiales. Aunque realmente, cuando se analizan las cuestiones realizadas por los “maestros” durante el desarrollo de la actividad, un 45% lograron motivar a los alumnos para dar creatividad a sus acciones pero otras, 55%, provocaron discontinuidad en las acciones creativas de los alumnos, debido a un papel directivo en el maestro, que suele ser bastante habitual y que impide la interacción espontánea de los niños con los materiales.

Respecto a la valoración de los niños sobre la actividad, se refleja en el ambiente lúdico y cooperativo que apareció en la parte final de la actividad, cuando descubrieron todas las posibilidades que brindaba el material.

Actividades en educación primaria, primer ciclo

a) Actividades “juego – investigación”

- Juegos con imanes: “¿atrae o no atrae?”; juegos de “magia” con objetos que se desplazan y “nadie” los mueve
- Juegos con péndulos: construcción de un péndulo grande colgado del techo de la clase
- Juegos - investigación con juguetes traídos de casa (descripción de partes y cómo funcionan)

b) Actividades relacionadas con temáticas de demanda social:

- Juegos sobre educación vial: *adivinar y nombrar señales de tráfico más conocidas. Construir las señales de tráfico más importantes con materiales escolares*
- Juegos para consumir bien: “¿de qué es tu bocadillo?”: concurso sobre elaboración de bocadillos con los alimentos más variados a lo largo de la semana.
- Juegos sobre hábitos de salud: *limpieza de dientes, aseo externo personal*
- Juegos sobre educación ambiental: “¿dónde tiramos los papeles usados?: reciclaje de residuos y selección de contenedores adecuados

* Ejemplo de actividad desarrollada (fase de aplicación de ideas):

Título: Juegos con péndulos

Procedimiento y materiales: construcción de un péndulo grande colgado del techo en el centro del aula, con cuerda y envase redondo grande de detergente (vacío y, en una segunda parte de la actividad, lleno de diversos objetos de la clase).

Interacción con el alumnado y valoración de la actividad:

La actividad fue bastante motivadora para los niños, reflejado en el “debate” de ideas al final de la actividad, y al mismo tiempo pudieron delimitar ideas básicas sobre algunas características observables de este tipo de movimiento. Un 50% de los monitores, lograron fomentar la iniciativa del alumnado con las respuestas ante el planteamiento de diversas preguntas y la creatividad con las acciones correspondientes: preguntas de identificación (¿qué sucede cuando...?); de interpretación (¿por qué pasa esto?); de predicción (¿qué pasaría si...); preguntas de aplicación, planteando situaciones parecidas en otros contextos cotidianos (reloj de péndulo o columpios del parque). También variaron las condiciones para plantear nuevas preguntas (rellenar el tambor vacío, cambiar dirección, poner enfrente a un compañero a distancias diferentes,..). Por otro lado, el otro 50% de “maestros” tuvo una interacción más o menos debilitada, con preguntas puntuales que de nuevo provocaron discontinuidad en las acciones de los niños. Fue interesante la sugerencia de algunos monitores, como diseño alternativo, la realización de la actividad con péndulos

más pequeños, uno para cada grupo (se podría evitar así el descontrol, en algunos momentos, del grupo clase, cuando todos quieren realizar acciones a la vez sobre el péndulo grande).

Actividades en educación primaria, segundo ciclo

a) Actividades “juego – investigación”:

- Juegos con circuitos eléctricos: *“¿conduce o no conduce?”: con un circuito eléctrico simple probar, con objetos personales y de la clase, que materiales conducen y cuáles no conducen la electricidad.*
- Juego - Investigación con juguetes novedosos (*¿cómo funcionan?*)
- Análisis de juguetes caseros (*¿cómo funcionan por dentro?*)

b) Actividades relacionadas con temáticas de demanda social:

- Juegos - investigación sobre educación vial: *concursos sobre identificación y clasificación de señales de tráfico*
- Juegos - investigación para consumir bien: *enumerar y clasificar alimentos consumidos en las principales comidas de un día. Premio al consumo de alimentos más variados*
- Juegos - investigación sobre hábitos de salud: *identificar hábitos de salud cotidianos mediante representaciones mímicas*
- Juegos - investigación sobre educación ambiental: *construir diferentes envases para reciclaje de basuras, utilizándolos en el colegio*

* Ejemplo de actividad (desarrollada en la fase de construcción de ideas, aunque también puede realizarse en la fase de aplicación, en función del tipo de preguntas y del papel del maestro y del alumnado en las respuestas a las preguntas de los diversos niveles: identificación, interpretación,..):

Título: Juegos con circuitos eléctricos

Materiales y procedimiento: elementos básicos para montar un circuito simple que encienda una bombilla (un juego por cada mesa). Objetos variados (pertenecientes a los alumnos y proporcionados por el profesor) junto al circuito. Los alumnos construyeron el circuito hasta que comprobaron que la bombilla se encendía. A continuación probaron el carácter conductor o aislante de los diversos objetos colocados en la mesa.

Interacción con el alumnado y valoración de la actividad:

Se favoreció la explicitación de sugerencias de acciones del alumnado y la interacción mediante preguntas. Preguntas de identificación (*¿qué sucede cuando...?*); de interpretación (*¿por qué pasa esto?*); de predicción (*¿qué pasaría si...?*): se comprobó la conductividad eléctrica de diversos y nuevos materiales propuestos por los propios niños (objetos como sacapuntas, goma de borrar, lápiz, anillos, pendientes, reloj, aire, agua en un vaso, ropa,...), con una pregunta previa de predicción, por parte del maestro, antes de realizar la experiencia; preguntas de aplicación, planteando situaciones parecidas en otros contextos cotidianos (ejemplos: *¿por qué los cables de corriente llevan un “envoltorio” de plástico; ¿cómo funciona un interruptor de corriente de tu casa y por qué funciona así?,...*). La actividad les resultó bastante interesante y lúdica (sobre todo cuando seleccionaron objetos personales diversos, suyos y de sus compañeros, para ver su comportamiento como conductores de la electricidad). Un 35% de los niños tuvo dificultades acusadas en las preguntas de interpretación (exigencia cognitiva para el alumnado de determinadas

interpretaciones) y 40% en las de aplicación (falta de experiencia en la transferencia de las ideas aprendidas a otros contextos de su entorno cotidiano).

La valoración de la actividad por parte del alumnado en formación fue bastante positiva en su mayoría, reflejada por la interacción de con los niños, por las sugerencias que plantearon para que la actividad fuera más fructífera y por el resultado del debate al final de la experiencia.

Actividades en educación primaria, tercer ciclo

a) Actividades trabajos prácticos tipo “investigación escolar”:

- *¿Cuánto mide nuestro cuerpo?*
- Análisis de componentes de un juguete: *¿cómo funciona este juguete? (desmontar, identificar elementos y montar)*
- *¿Por qué no funciona esta linterna?:* diseño experimental para identificar la avería.

b) Actividades relacionadas con diversas temáticas de demanda social:

- Investigación sobre educación vial: *¿qué significan estas señales de tráfico?:* concurso realizando itinerarios, en parque vial de tráfico, respetando diversas señales de tráfico.
- Actividades para consumir bien: *investigación sobre tipos de alimentos consumidos en las principales comidas de un día, indagando sobre la aportación de nutrientes en cada caso.*
- Actividades sobre hábitos de salud: *investigación sobre hábitos de salud cotidianos de los niños y niñas de la escuela.*
- Actividades sobre educación ambiental: *investigación sobre conductas cotidianas de los niños y niñas de la escuela sobre las basuras que generan y hábitos de reciclaje de las mismas*
- Representaciones de breves obras teatrales sobre relatos históricos de la ciencia y el trabajo de los científicos: *descubrimientos de Arquímedes, Edison..*

Las investigaciones son actividades diseñadas para dar a los alumnos la oportunidad de trabajar como lo hacen los adultos en la resolución de problemas reales. La fase de enseñanza más adecuada para el desarrollo de investigaciones sería la de aplicación de ideas. Veamos dos ejemplos:

* Ejemplo 1 de actividad desarrollada (5º curso):

Título actividad: “*¿Cuánto mide nuestro cuerpo?*”

Materiales y procedimiento: Se utilizó una báscula, una vara de medida de altura, un diagrama de pared para apuntar las medidas con dos columnas de peso y altura. Se hacen dos grupos frente a cada instrumento de medida, explicándoles cómo proceder para pesarse y medirse (la profesora se mide y pesa delante de todos). Manipularon y observaron cada instrumento y su escala de medida. Midieron su propio cuerpo: mientras un niño se mide, con ayuda del grupo, con cada instrumento, los demás actúan de observadores de las medidas. Comparan y relacionan sus medidas. Expresaron los resultados con múltiplos y submúltiplos de unidades tipo. Realizaron algunas estimaciones de medidas de alumnos de otra clase.

Interacción con los alumnos y valoración de la actividad:

Se plantearon cuestiones básicas relacionadas con las medidas que resolvieron en general de forma satisfactoria: *¿para qué sirve el peso?, ¿y la vara de medida?, ¿os han pesado y*

medido alguna vez?, ¿por qué yo mido y peso mucho más que vosotros?, ¿por qué es bueno que os midan de vez en cuando?. El 45% de los niños tuvieron dificultades en los ejercicios con cambio de unidades (confusión a la hora de elegir la operación matemática correspondiente a cambiar a múltiplos o submúltiplos de la unidad de partida) y también con la estimación de medidas (50%) sin utilizar instrumento para su medida cuantitativa (exigencia cognitiva de la estimación de medidas de magnitudes). Hubo un debate motivador y lúdico sobre comparación entre ellos de sus medidas de altura y peso, lo que reflejó la valoración positiva de la actividad por parte del grupo.

* Ejemplo 2 de actividad desarrollada (6º curso):

Título actividad: *“¿Cuáles son las principales causas y tipos de accidentes domésticos en niñas y niños de la Comunidad autónoma?”*:

Se propuso este trabajo a un grupo de la clase, aportándole en principio la temática de la investigación y algunos descriptores de acción, que ellos pudieron ampliar libremente, como los siguientes: estado actual del tema, tipos de accidentes y sus principales causas; plan oficial de prevenciones; proponer plan propio al respecto,.. . También se les orientó sobre donde pueden informarse y qué tipo de tratamiento de la información pueden realizar. Como única hoja de trabajo rellenaron el protocolo de planificación para trabajos de investigación (título de la investigación, delimitar problema a investigar, planteamiento de hipótesis, diseño y desarrollo de la experiencia, material necesario, interpretación de resultados y conclusiones). Finalmente realizaron un informe breve sobre todo lo trabajado, basado en los puntos anteriores del protocolo. Les fue especialmente interesante el comprobar que la mayoría de estos accidentes tenían su origen en una manipulación y uso incorrecto de máquinas y aparatos domésticos (focos de calor, generalmente no visibles, en cocina, planchas, cables de electricidad defectuosos,...) o de productos químicos de limpieza. La actividad fue altamente valorada, por monitores y niños, sobre todo debido a la aplicación práctica, relacionada con su entorno cotidiano y con su interés por la salud, de los resultados encontrados.

Selección de recursos didácticos alternativos

Un recurso didáctico interesante: las noticias de prensa

En función del análisis realizado sobre la utilidad de los medios de comunicación como material didáctico (Hernández, 1998), podemos justificar su uso en base a que es una fuente informativa y formativa que aporta un tipo de contenidos (científicos, sociales y tecnológicos) más amplios y variados que los incluidos en los libros de texto. También presentan una información actualizada sobre el tema y más próxima a la vida cotidiana del alumno.

A continuación, mostramos algunos ejemplos de utilización de noticias de prensa en el aula de 6º de primaria.

* Utilización de noticias en la fase de explicitación: las noticias de prensa en esta fase, permiten la explicitación de un amplio espectro de ideas y experiencias previas de los alumnos. A modo de ejemplo, sobre el contenido de la noticia de un periódico local: "La CE instala en Jumilla un sistema de climatización solar pionero en Europa", se les pidió a los alumnos que leyeran detenidamente el texto de la noticia y respondieran a las siguientes cuestiones:

1. Apuntar los conceptos no comprensibles a nivel individual y, previo intercambio de información, los conceptos no comprensibles por el grupo de trabajo.
2. Indica ideas que tengas sobre los conceptos, que mejor conozcas, incluidos en el texto.

3. Resumir la idea clave del contenido de la información y sus consecuencias.
4. Comenta experiencias personales relacionadas con la información trabajada (visitas a instalaciones parecidas, aparatos con fuente de energía solar,...).

Valoración de la actividad: En general fue satisfactorio y productivo las respuestas a las cuestiones 1 y 2, pues parece que agradecen la “confianza” que aporta el profesor en esta actividad, para explicitar libremente tanto los conceptos que no entienden como las ideas, más o menos elaboradas, que tienen sobre los conceptos que mejor conocían. Respecto a delimitar las ideas claves de las noticias, un 55% tuvieron dificultades al respecto, tal vez por la poca experiencia en la lectura comprensiva de textos a lo largo de su formación en educación primaria.

* En la fase de aplicación de ideas: en esta fase se puede plantear el estudio en profundidad de una noticia determinada, la realización de un dossier de noticias relacionadas con un tema concreto, o su utilización como material para actividades fuera del aula: los alumnos contrastan informaciones de prensa con el resultado de salidas relacionadas con el tema de la noticia. A modo de ejemplo, en el caso de las noticias aparecidas sobre fuentes de energía alternativas a las clásicas, el protocolo aplicado fue el siguiente:

1. Clarificación y diferenciación de los conceptos básicos y principales características sobre cada una de estas fuentes de energía.
2. Delimitar los problemas tecnológicos que retrasan los avances de este tipo de fuentes de energía y resumir las diversas alternativas planteadas para su resolución.
3. Comentario sobre el resultado del seguimiento de este tipo de noticias en el tiempo resaltando los aspectos más significativos (avances más importantes, problemas nuevos encontrados, impacto social,...).
4. Redacción de un informe, dirigido al director del periódico, sobre el resultado del trabajo realizado en el punto 3, incluyendo sugerencias al respecto.

Valoración de la actividad: Lógicamente, la propia finalidad de las actividades realizadas en esta fase de aplicación (utilización de las ideas aprendidas en la resolución de fenómenos y situaciones en otros contextos cotidianos), hace un poco más difícil la obtención de resultados satisfactorios en general con todo el alumnado, pero en este caso de esta actividad, con utilización de un recurso didáctico atractivo e innovador para ellos, hizo que los resultados fueran buenos, sobre todo en la implicación personal de los alumnos para elaborar un informe lo suficientemente convincente para tratar de obtener respuesta positiva por parte del director del periódico (respuesta que por cierto si se obtuvo pero solo de forma simple, protocolaria y sin implicaciones al respecto).

Una interacción innovadora con los medios audiovisuales como recurso didáctico.

Las posibilidades de utilización de los medios audiovisuales como recurso son variadas y su eficiencia depende del tipo de interacción que apliquemos con los alumnos y el profesor. Veamos algunos ejemplos realizados:

*Ejemplo para 2º ciclo (fase de explicitación de ideas)

Tema: “Los seres vivos: las plantas”. Vídeo, 2 ó 3 minutos, de alumnos de otro colegio dando patadas y doblando las ramas de algunos árboles del jardín próximo a su colegio. Les planteamos a continuación el cuestionario siguiente:

- a) Indica tu opinión personal sobre las escenas que muestra el vídeo. ¿Cuáles son las principales consecuencias de esa acción para los árboles y el entorno de vida que rodea al jardín?

b) Señala aspectos concretos que justifiquen la necesidad de conservar los árboles que nos rodean.

c) ¿El árbol es un ser vivo?: justifica tu idea al respecto.

Valoración de la actividad: Una consecuencia lógica del resultado de esta actividad es que todos los alumnos estaban de acuerdo (es bastante impopular mostrarse en desacuerdo en ese momento) en las actitudes negativas mostradas en el video y la necesidad de generar actitudes positivas relacionadas con la concienciación de las plantas como seres vivos que hay que respetar. Aún así, el clima natural y sincero del debate llevó a que un 40% de los niños confesaran actitudes parecidas a las mostradas en el video.

*Ejemplo para tercer ciclo (fase de explicitación):

Tema: “Recursos energéticos”. Vídeo: documental sin sonido y sin título que muestra una instalación energética funcionando (se trata de una central hidroeléctrica con escenas de funcionamiento interno y del entorno en la que está enclavada). Cuestionario individual:

a) ¿Qué es la instalación que aparece en el río?, ¿para qué crees que sirve?

b) ¿Qué partes principales crees que contiene la instalación y cuál sería la función de cada una?.

c) ¿Por qué crees que está enclavada en ese paraje y con esa forma tan elevada?.

d) Indica si has visto personalmente alguna instalación parecida y comenta diferencias con la mostrada en el vídeo.

Valoración de la actividad: No hubo problemas, en la mayoría del alumnado (90%), para identificar el tipo de instalación energética y su función principal. Sin embargo aparecen lagunas evidentes en cuanto a las partes internas de la instalación, al tipo de interacción energética entre ellas y la función de cada operador. Si admiten (un 60%) la diferencia de altura en el agua para poder obtener energía de la misma. Respecto a la última cuestión, como cada vez que se recurre a sus experiencias personales, incluyen abundancia de respuestas sobre lo que observaron en sus visitas, apareciendo un intercambio de ideas, en el debate final en clase, bastante fructífero para el aprendizaje posterior de estos contenidos.

Consideraciones finales sobre actividades para la enseñanza de contenidos en un marco de innovación y formación del profesorado.

En la mayoría de las actividades desarrolladas aparece una interacción espontánea entre los miembros del grupo de escolares, que no suele ser aprovechada por los profesores en formación para un mejor éxito de la actividad, pues, un 60% del total de monitores, suele estar más pendiente de la consecución de los objetivos de aprendizaje previamente planificados. En determinadas actividades (las que requieren menos espacio y poca movilidad de los alumnos en sus acciones), aparece también una interacción maestro – niños en la que predomina un papel directivo en exceso por parte del adulto, condicionando las iniciativas de los niños y niñas y, por lo tanto, el desarrollo creativo de la actividad.

Otra problemática detectada en la interacción de los maestros en formación con el alumnado, es que les cuesta observar, y sobre todo interpretar, las acciones de los niños y niñas sobre los objetos y, por lo tanto, no pueden actuar en consecuencia. De hecho, más

del 40% de las preguntas que los maestros hacen a los miembros del grupo suelen provocar discontinuidad en las acciones que estaban realizando.

Finalmente, en función de las ideas clave obtenidas con este trabajo, podemos explicitar las principales implicaciones para la selección de actividades y recursos en este marco de innovación y formación del profesorado en el que nos situamos:

Como propuesta de actuación futura en la realización de este tipo de actividades, es necesario contribuir a solucionar estas variables “negativas” en el papel del profesorado en formación, como el papel directivo del maestro y su falta de experiencia en acompañar al niño en sus “investigaciones”, fomentando la interacción con preguntas y sugerencias que incrementen el éxito de la actividad.

Hemos de plantear estrategias didácticas en la formación del profesorado, a través de las cuales los futuros maestros aprendan y ejerciten el papel necesario requerido para este tipo de actividades, consistente en potenciar las conductas de investigación del alumnado, fomentando y facilitando la iniciativa e imaginación de los niños y niñas, así como a saber interpretar las acciones y explicaciones que hagan fruto de dicha iniciativa.

En este sentido, hemos de facilitar un papel del alumnado durante el desarrollo de la actividad, que evolucione desde conductas espontáneas de juego hacia conductas de “investigación”, con fines previamente planificados por el maestro, pero claramente flexibles para adecuarlos a cómo realmente transcurra la actividad.

El contexto en el que se desarrollen las actividades, sobre todo desde los primeros niveles de la enseñanza, debe ser rico en cantidad y variedad de estímulos, asociando a su vez los vocablos correspondientes a dichos estímulos. Cualquier tipo de aprendizaje debe llevarse a cabo, inicialmente, por medio del mayor número de vías sensoriales posibles, facilitando la interrelación entre los cinco sentidos para obtener la información más completa y fiable.

Las actividades que se diseñen deben de estar equilibradas, con una exigencia cognitiva que no esté por encima de la competencia cognitiva de los alumnos y tampoco por debajo, pues en ambos casos conduciría a aprendizajes poco eficientes y significativos para el alumnado.

Todas las actividades, de cualquier tipo (experiencias, ejercicios, investigaciones, exposiciones, debates, comunicaciones, etc.), deben estar integradas coherentemente en las secuencias de enseñanza y construcción del conocimiento escolar, diseñadas para la temática que se esté trabajando.

Bibliografía

- Chocarro de Luis, E., Sobrino, A & González Torres, M.C. (2013). Scholarship of Teaching and Learning: un modelo de desarrollo profesional de los profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1), 5-14
- Coll, C. (1982). *La conducta experimental en el niño*. Barcelona: CEAC, S.A.
- Driver, R. (1986). Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias*, 4 (1), 3-15.
- Driver, R., Guesne, E. y Tiberghien, A. (eds.) (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata-MEC.
- Fundación FUHEM (2010). Encuesta sobre formación y desarrollo profesional de los docentes en España . Enlace <http://www.fuhem.es/educacion/> (consultado el 10-10-2012)

- García-Sánchez, F.A., Mirete, A.B., & Maquilón, J.J. (2013). Implementación y evaluación de webs didácticas para la docencia universitaria presencial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1), 121-132
- Hernández, L.M. (1998). Las noticias de los medios de comunicación como recurso didáctico en una metodología en la línea constructivista. En. Jiménez, M.A (Ed.), *Didáctica de las Ciencias y Transversalidad*. Málaga: Departamento de Didáctica de las Ciencias, Universidad de Málaga. pp. 282-290.
- Hernández, L.M. (2008). La enseñanza de la energía desde la óptica de la convergencia europea: Una propuesta para la formación del profesorado de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 22, 241-252.
- Hernández, L.M. y Hernández.Torres, C. (2011a). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 53-66. (Enlace web: <http://www.aufop.com>).
- Hernández, L.M. y Hernández-Torres, C. (2011b). La expresión oral y escrita como proceso clave en el aprendizaje de las ciencias. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 213 – 222.
- Hernández L.M. y Hernández-Torres, C. (2013). Del juego a la “investigación”: Un proceso innovador para el diseño de actividades en la educación infantil y primaria. En P. Membiela, N. Casado y M.I. Cebreiros (Eds.), *Retos y perspectivas en la enseñanza de las ciencias* (pp. 565-570), Vigo: Educación Editora.
- Martín, J. y Lavega P. (2013). Enseñar competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1), 1-4.
- Mckinsey & Company, (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor rendimiento del mundo para alcanzar sus objetivos. Informe Mckinsey 2007.
- Mckinsey & Company, (2010). Cómo siguen progresando los sistemas educativos del mundo que más han mejorado. Informe Mckinsey 2010.
- OCDE (2009). Encuesta TALIS. Enlace: <http://www.oecd.org/document/52/0,3343,es.html> (consultado el 16-10-2012)
- Oliveras, M. L. y Agudo, N. (2012). Evaluación de un modelo de formación inicial de profesores para su adaptación al EEES. Incidencia del Portafolio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (4), 89-99.
- Ortega, R. (1999). *Jugar y aprender*. Sevilla: Diada Editora S.L.
- Rodríguez, I., Clemente, L. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 41-54.

Autores

Luis M. Hernández Abenza

Universidad de Murcia. Campus de Espinardo, 30100 Murcia. Tf. 868887047. abenza@um.es . Profesor Titular Departamento de Didáctica. Líneas de investigación: Formación del profesorado; alternativas metodológicas en Ciencias; evaluación en Ciencias. Autor de 60 trabajos de investigación. Director de numerosos cursos de formación del profesorado. Evaluador externo de acreditación y de proyectos de investigación internacional. Ha sido coordinador de innovación de la Universidad de Murcia.

Carmen Hernández Torres

Graduada en Maestra de Educación Primaria y funcionaria docente. Colaboradora en diversos trabajos de investigación en las líneas de investigación relacionadas con el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Ha sido profesora asociada del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.